

Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía

(DOCUMENTOS)

Serie: Trabajos parlamentarios / Número 12



PARLAMENTO DE ANDALUCIA

Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía

(DOCUMENTOS)

Prólogo de Ángel Marrero García-Rojo
Letrado del Grupo de trabajo



PARLAMENTO DE ANDALUCIA

Título: GRUPO DE TRABAJO RELATIVO A LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ANDALUCÍA
Primera edición, 2012

©Secretaría General. Parlamento de Andalucía

Edita: Centro de Publicaciones no Oficiales. Parlamento de Andalucía

Textos de DSPA y BOPA: Servicio de Publicaciones Oficiales. Parlamento de Andalucía

Transcripciones literales y corrección de las mismas: Servicio de Publicaciones Oficiales

Imprime: Artes Gráficas Servigraf, S.L.

ISBN: 978-84-92911-05-9

Depósito Legal: SE-1442-2012

Serie: Trabajos parlamentarios / Número 12

ÍNDICE GENERAL

PRÓLOGO	7
Ángel Marrero García-Rojo, letrado del Grupo de trabajo	
1. CRONOLOGÍA DEL EXPEDIENTE	9
2. DOCUMENTOS	11
2.1. Solicitud de creación del Grupo de trabajo	11
2.2. Debate en Pleno de la solicitud de creación del Grupo de trabajo	13
2.3. Composición del Grupo de trabajo	26
2.4. Listado de comparecencias	27
2.5. Comparecencias (Transcripciones)	29
2.6. Trabajos para la elaboración del Informe	299
2.7. Acuerdo de prórroga de la Mesa del Parlamento	302
2.8. Debate del Informe por el Grupo de trabajo	303
2.9. Informe del Grupo de trabajo	307
2.10. Votos particulares presentados	335
2.11. Debate del Dictamen en la Comisión de Educación	343
2.12. Dictamen aprobado por la Comisión de Educación	355
2.13. Debate en Pleno del Dictamen aprobado por la Comisión de Educación	382
2.14. Aprobación del Dictamen por el Pleno del Parlamento de Andalucía	394

PRÓLOGO

Estas líneas pretenden ser solo una breve presentación de aquello que las sigue, de acuerdo con la que parece ser una costumbre en el Parlamento de Andalucía de que sea el Letrado que asistió jurídicamente a un Grupo de Trabajo en aquel constituido el que elabore el prólogo de la publicación relativa a sus actividades. Naturalmente, solo me referiré a determinados aspectos que, precisamente, de manera más o menos directa, tienen que ver con esa mi actuación como Letrado del Grupo de Trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía.

En este limitado sentido, en primer lugar, y desde un enfoque estrictamente jurídico, conviene aclarar una cuestión sobre la que el propio título del volumen arroja confusión. Y es que este volumen recoge no solo la publicación de las actividades del considerado Grupo de Trabajo sino también, y desde luego no es lo mismo, la publicación de aquellas actividades que guardan relación con las del Grupo de Trabajo. Me explico. Como es sabido, los Grupos de Trabajo desarrollan unas tareas relacionadas con su objeto, que culminan normalmente con la elaboración o aprobación de un Informe. Pero después ese Informe se debate en la Comisión en cuyo seno el Grupo de Trabajo se encuentra constituido y, en su caso, aquella aprueba un Dictamen. Y, finalmente, es posible que (como, por cierto, ha ocurrido efectivamente en el supuesto que constituye el objeto de esta publicación) el Dictamen de la Comisión sea debatido en el Pleno del Parlamento de Andalucía, el cual, a su vez, también en su caso, aprueba su propio Dictamen, por más que (como también ha ocurrido efectivamente en este concreto supuesto) pueda limitarse en este sentido a aprobar sin ninguna modificación el contenido del previo Dictamen de la Comisión. Como antes decía, el presente volumen recoge todos esos aspectos, esto es, no solo la actuación del Grupo de Trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía, sino también las correspondientes de la Comisión de Educación y del Pleno del Parlamento.

En segundo lugar, debo llamar la atención sobre la circunstancia de que todo, o prácticamente todo, lo que aquí se publica se encuentra perfectamente disponible en la página web del Parlamento de Andalucía, en el *Boletín Oficial del Parlamento de Andalucía* y en los correspondientes Diarios de Sesiones. Supongo que la razón de ser de esta publicación en papel es facilitar la tarea de los presumibles estudiosos de la materia o de los interesados en la misma. Espero y deseo que, efectivamente, ese fin justifique los medios y recursos empleados.

Por otro lado, relacionado con lo que acabo de exponer, quizá esa adoración, más o menos justificada, que tenemos los juristas por la intermediación (por lo menos en determinados ámbitos muy delicados que no es el caso detallar) me lleva, modestamente, a formularles un consejo. En la página web del Parlamento de Andalucía podrán encontrar también las imágenes y el sonido correspondientes a todas las intervenciones producidas en el Grupo de Trabajo, en la Comisión de Educación o en el Pleno. Muy especialmente por lo que se refiere a quienes comparecieron ante el Grupo de Trabajo como expertos o en representación de distintas organizaciones o entidades, me parece que sería más que bueno para aquellos posibles estudiosos o interesados a los que antes aludía el que utilizaran esa vía para seguir lo que allí se dijo y, sobre todo, cómo se dijo. Creo que solo así podrán comprobar el encomiable grado de compromiso, de honestidad, de rigor, de seriedad, incluso de pasión, y de tantas excelentes cosas más que mostraron la inmensa mayoría de los intervinientes, preocupados y entregados sobre el objeto de las actividades del Grupo de Trabajo hasta un punto tal que personalmente tengo hoy la convicción de que con gente así en la tarea podemos seguir confiando, pese a todo, en el futuro. Quizá solo falte que todos, en nuestros respectivos ámbitos, les echemos una mano; que seamos conscientes de la importancia del problema y de que su solución exige una labor colectiva, tal y como ellos mismos piden y explican tan acertadamente.

Debo destacar también la intensa conexión que existe entre las actividades relacionadas con el Grupo de Trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía y las que muy poco tiempo antes

se desarrollaron en relación con el Grupo de Trabajo relativo a la convergencia educativa de Andalucía, como se comprueba con un simple examen comparado de los respectivos Informes y Dictámenes, así como de los comparecientes y de sus intervenciones.

Quiero agradecer también la leal colaboración que, en mi trabajo, he tenido por parte de todos los miembros, titulares y suplentes, del Grupo de Trabajo y, muy especialmente, de quienes más intensamente han participado, en representación de los distintos Grupos Parlamentarios, en todas las actuaciones: Araceli Carrillo Pérez, del Grupo Parlamentario Socialista; Santiago Pérez López, del Grupo Parlamentario Popular de Andalucía; e Ignacio García Rodríguez, del Grupo Parlamentario Izquierda Unida Los Verdes-Convocatoria por Andalucía.

Finalmente, ni puedo ni quiero dejar de destacar que esta publicación, y todas las actuaciones y actividades que están en su base, han sido posibles gracias al siempre magnífico trabajo de muchas personas de los distintos Servicios de este Parlamento de Andalucía, que han vuelto a demostrar, una vez más, en circunstancias a veces difíciles y complicadas, su extraordinaria capacitación profesional y su absoluto compromiso personal, sin límites de tiempo o de esfuerzo. Para mí ha sido un orgullo, también una vez más, trabajar y colaborar con ellas. Y una obligación inexcusable es expresarles aquí mi sincero agradecimiento por su labor y, muy especialmente, por haber, y por haberme, hecho siempre mucho más fácil la solución de cuantos problemas o cuestiones complejas fueron, como es inevitable en un proceso de trabajo como este, surgiendo o planteándose.

Ángel Marrero García-Rojo
Letrado del Grupo de Trabajo

1. CRONOLOGÍA DEL EXPEDIENTE

22 de septiembre de 2010	El Grupo Parlamentario Socialista presenta la solicitud de creación del Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía (BOPA núm. 528, de 27 de septiembre de 2010).
22 de septiembre de 2010	La Mesa del Parlamento de Andalucía admite a trámite y califica favorablemente esta iniciativa.
30 de septiembre de 2010	El Pleno aprueba la creación del Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía por 102 votos a favor, ningún voto en contra y 3 abstenciones (DSPA 95, de 30 de septiembre de 2010; BOPA núm. 541, de 15 de octubre de 2010).
20 de octubre de 2010	La Mesa del Parlamento de Andalucía acuerda que el Grupo de trabajo esté formado, además de por la Mesa de Educación, por un miembro titular y un suplente propuesto por cada uno de los grupos parlamentarios, adoptando sus acuerdos por voto ponderado.
9 de noviembre de 2010	Se constituye el Grupo de trabajo. Queda integrado por los siguientes miembros: <ul style="list-style-type: none">• Miembros titulares:<ul style="list-style-type: none">- María Cinta Castillo Jiménez, presidenta de la Comisión de Educación (G.P. Socialista).- Ana María Tudela Cánovas, vicepresidenta de la Comisión de Educación (G.P. Socialista).- Francisco Javier Oblaré Torres, secretario de la Comisión de Educación (G.P. Popular de Andalucía).- María Araceli Carrillo Pérez (G.P. Socialista).- Ignacio García Rodríguez (G.P. Izquierda Unida Los Verdes-Convocatoria por Andalucía).- Santiago Pérez López (G.P. Popular de Andalucía).• Miembros suplentes:<ul style="list-style-type: none">- José Antonio Castro Román (G.P. Izquierda Unida Los Verdes-Convocatoria por Andalucía).- Manuel Gracia Navarro (G.P. Socialista).- Rafaela Obrero Ariza (G.P. Popular de Andalucía).
23 de noviembre de 2010 a 21 de junio de 2011	Durante este periodo, se llevan a cabo ante el Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía las comparecencias de expertos, organizaciones representativas y entidades relacionadas con su objeto.
22 de junio de 2011	Acuerdo de la Mesa del Parlamento por el que se prorroga el plazo máximo para la realización del cometido del Grupo de trabajo, de modo que este se extienda hasta el final del próximo periodo de sesiones (BOPA núm. 712, de 5 de julio de 2011).

27 de junio de 2011	Se aprueba el Informe del Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía (BOPA núm. 709, de 30 de junio de 2011).
27 y 28 de junio de 2011	Los grupos parlamentarios Popular de Andalucía e Izquierda Unida Los Verdes-Convocatoria por Andalucía presentan sus respectivos votos particulares en relación con el informe del Grupo de trabajo.
28 de junio de 2011	Se aprueba el dictamen en la Comisión de Educación (BOPA núm. 711, de 4 de julio de 2011). Los votos particulares presentados son rechazados. Se acuerda que el dictamen sea debatido en el Pleno.
28 de septiembre de 2011	El Pleno del Parlamento de Andalucía debate el dictamen de la Comisión de Educación y lo aprueba sin introducir modificaciones en el mismo, por 60 votos a favor, ningún voto en contra y 44 abstenciones (DSPA núm. 129, de 28 de septiembre de 2011).
14 de octubre de 2011	Publicación del acuerdo del Pleno en el Boletín Oficial del Parlamento de Andalucía (BOPA núm. 762, de 14 de octubre de 2011).

2. DOCUMENTOS

2.1. SOLICITUD DE CREACIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO

(BOPA NÚM. 528, DE 27 DE SEPTIEMBRE DE 2010)

A LA MESA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

El G.P. Socialista, con arreglo a lo previsto en el artículo 54 del Reglamento de la Cámara, presenta al Consejo de Gobierno la siguiente solicitud de un Grupo de Trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía.

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

El sistema educativo andaluz ha experimentado un importante avance en las últimas décadas. Este esfuerzo nos ha permitido lograr la universalización en el acceso de todos los jóvenes andaluces a la educación. Alcanzado este objetivo, nos enfrentamos a un importante reto, el de universalizar el éxito escolar. En este proceso, el profesorado desempeña un papel decisivo, como pieza fundamental del sistema educativo y protagonista, en gran medida, de la calidad de la educación.

Una de las medidas de mayor trascendencia de nuestra política educativa es la formación del profesorado. Esta constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, contribuyendo a la mejora de la competencia profesional de los docentes y, en consecuencia, al desarrollo de una enseñanza de calidad.

La preparación del profesorado resulta crucial en la consolidación de un sistema educativo de calidad y en la consecución de los logros y metas a los que puede aspirar el alumnado. Estos hechos han sido confirmados por investigaciones y estudios científicos independientes, así como por diversos informes de la Unión Europea, que muestran los vínculos entre los programas de formación del profesorado y la mejora de la educación y de los resultados del aprendizaje.

El Gobierno andaluz ha creído firmemente, desde el traspaso de las competencias educativas, en el valor de la formación del profesorado, un principio que ha quedado reflejado en sus políticas educativas y que se ha convertido en un elemento clave de sus actuaciones relacionadas con la labor docente. La Junta de Andalucía ha puesto en marcha medidas concretas para poner en valor e implementar esta actividad formativa que ha quedado reflejada en un importante marco normativo.

En este sentido, hemos de resaltar que la formación del profesorado se ha articulado a través del I y del II Plan Andaluz de Formación del Profesorado, unas iniciativas que han conllevado un gran esfuerzo por parte del Gobierno andaluz para adaptar las nuevas necesidades formativas de los docentes a la evolución del sistema educativo de la comunidad.

En la anterior legislatura, el Gobierno andaluz impulsó un amplio debate para alcanzar un gran pacto político y social. Resultado del mismo fue la Ley de Educación de Andalucía, que consiguió un importante consenso político y social. La Ley de Educación de Andalucía contó con el apoyo de todos los grupos políticos, PSOE, IU y PA, excepto el Partido Popular; recibiendo también el apoyo de organizaciones sindicales, patronales, y asociaciones de padres y madres.

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, en su artículo 19 regula la formación permanente del profesorado, considerándola un derecho y una obligación de los docentes. A tales efectos, la citada norma dispone que la Consejería de Educación llevará a cabo una serie de actividades formativas, adecuadas a las líneas estratégicas del sistema educativo, a las necesidades demandadas por los centros y a los diagnósticos de necesidades que se desprendan de los planes de evaluación desarrollados.

El Presidente de la Junta de Andalucía, José Antonio Griñán, en el debate de su investidura, situó a la educación como eje central de sus políticas y consideró que había que seguir ampliando el pacto educativo mediante el debate, la reflexión, el análisis y el diagnóstico sobre nuestro sistema educativo al que se pudieran sumar el Partido Popular y nuevos colectivos. Fruto del mismo fue la creación en el Parlamento de Andalucía de un Grupo de Trabajo para la Convergencia Educativa.

Resultado de este Grupo de Trabajo fue el Documento para la Convergencia Educativa «La Educación en Andalucía. Análisis y perspectivas», aprobado por el Parlamento de Andalucía en febrero del 2009, con los votos de PSOE e IU. El citado documento sirvió de base al Gobierno andaluz para la elaboración del “Plan Esfuerzo”.

Respecto a la formación del profesorado, el Documento para la Convergencia Educativa recoge la necesidad de reforzar los mecanismos que aseguren una formación permanente de calidad; la urgente necesidad de modificar la formación inicial del profesorado, sobre todo el de Enseñanza Secundaria; así como la conveniencia de modificar los sistemas de selección y acceso a la función pública docente.

Asimismo, se contempla el estudio y puesta en práctica de iniciativas para atraer al estudio de las ciencias de la educación y a la práctica docente a los estudiantes con mejor cualificación; la definición del perfil profesional del profesorado; la acreditación de los centros en los que se lleve a cabo la formación inicial del profesorado y la fase de prácticas del acceso a la función pública docente; la duración y dirección de la fase de prácticas por profesorado experimentado; la inclusión de cursos de formación en esta fase; y que la formación permanente se concebía como un derecho y un deber de todo el profesorado.

Con motivo de la celebración en 2012 del trigésimo aniversario del acceso universal a la educación, la sanidad y los servicios sociales en Andalucía, el presidente de la Junta de Andalucía ha propuesto a todas las fuerzas políticas y miembros de la comunidad educativa que se unan en la defensa del pacto educativo para hacer de la educación la bandera del cambio, las reformas y de la salida de la crisis.

Uno de los aspectos fundamentales que se han de sumar a este pacto educativo es la formación del profesorado, dada la importancia que todo el proceso de formación del profesorado tiene en el objetivo que pretendemos de tener un sistema educativo de calidad.

Dada la importancia que todo el proceso de formación del profesorado tiene en el objetivo de lograr un sistema educativo de calidad, entendemos adecuado crear un marco de reflexión y de propuestas de medidas concretas en el seno del Parlamento de Andalucía a través de la creación de un Grupo de Trabajo que aborde cuestiones como la selección, la formación inicial, el acceso a la función pública docente y la formación permanente.

Por todo ello, el Grupo Parlamentario Socialista, al amparo del artículo 54 del reglamento, propone la CREACIÓN DE UN GRUPO DE TRABAJO, en el seno de la Comisión de Educación, sobre la formación del profesorado en Andalucía.

Sevilla, 22 de septiembre de 2010.
El Portavoz del G.P. Socialista,
Mario Jesús Jiménez Díaz.

2.2. DEBATE EN PLENO DE LA SOLICITUD DE CREACIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO

(DSPA NÚM. 95, DE 30 DE SEPTIEMBRE DE 2010. BOPA NÚM. 541, DE 15 DE OCTUBRE DE 2010)

El señor GRACIA NAVARRO, VICEPRESIDENTE PRIMERO DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Muchas gracias, señora Consejera, su tiempo ha concluido.

Señorías, pasamos, agotado el punto cuarto del orden del día, al punto quinto: proposiciones no de ley. En este caso, en primer lugar, solicitud de creación de un grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía, presentada por el Grupo Parlamentario Socialista.

Interviene, en primer lugar, en nombre del grupo parlamentario proponente, la diputada, señora Carrillo Pérez.

Señora Carrillo, su señoría tiene la palabra.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Gracias, señor Presidente.

Señorías, hoy, de nuevo, el Grupo Parlamentario Socialista trae a este Parlamento el debate de una iniciativa relacionada con la educación. En este caso, relativa a la creación de un grupo de trabajo sobre formación del profesorado.

Palpable es que el sistema educativo andaluz ha experimentado un importante avance en las últimas décadas. Este esfuerzo nos ha permitido lograr la universalización en el acceso de todos los jóvenes andaluces a la educación. Alcanzado este objetivo, nos enfrentamos a un importante reto, el de universalizar el éxito escolar. En este proceso, el profesorado desempeña un papel decisivo como pieza fundamental del sistema educativo y protagonista, en gran medida, de la calidad de la educación.

Una de las medidas de mayor trascendencia de nuestra política educativa es la formación del profesorado. Esta constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, contribuyendo a la mejora de las competencias profesionales de los docentes, y, en consecuencia, al desarrollo de la enseñanza de calidad.

La preparación del profesorado resulta crucial en la consolidación de un sistema educativo de calidad y en la consecución de logros y metas a los que pueda aspirar el alumnado. Estos hechos han sido confirmados por investigadores y estudios científicos independientes, así como por diversos informes de la Unión Europea y por los expertos que comparecieron en el Grupo de Trabajo para la Convergencia Educativa, que muestran los vínculos entre los programas de formación del profesorado y la mejora de la educación, así como los resultados del aprendizaje.

El Gobierno andaluz ha creído firmemente, desde el traspaso de las competencias educativas, en el valor de la formación del profesorado; un principio que ha quedado reflejado en su política educativa y que se ha convertido en un elemento clave de sus acciones relacionadas con la labor docente.

La Junta de Andalucía ha puesto en marcha medidas concretas, para poner en valor e implementar esta actividad formativa, que han quedado reflejadas en un importante marco normativo.

Tras más de veinte años de existencia, el sistema andaluz de formación del profesorado cuenta con una sólida trayectoria de apoyo a la labor de los docentes; una experiencia que ha constituido y constituye el punto de partida para el desarrollo de nuevas estrategias y prioridades reflejadas en las sucesivas normativas que, desde 1986, se han venido desarrollando.

En este sentido, hemos de resaltar que la formación permanente del profesorado se ha articulado a través del I y II Plan Andaluz de Formación. Unas iniciativas que han conllevado un gran esfuerzo por parte del Gobierno andaluz para adaptar las nuevas necesidades formativas de los docentes a la evolución del sistema educativo de la comunidad.

Pero, señorías, los cambios en la educación y en la sociedad plantean nuevas demandas a la profesión docente, proponiendo retos educativos a los que nuestro sistema educativo tiene que dar respuesta.

La necesidad de actualizar las competencias profesionales del profesorado, de facilitar la adecuación de su práctica a la realidad socioeducativa en constante evolución, establece una vinculación clara entre la formación del profesorado —como he dicho antes— y la mejora de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La escuela del siglo XXI debe, por tanto, contar con un planteamiento de la formación adaptado al contexto contemporáneo. En la legislatura anterior, el Gobierno andaluz impulsó un amplio debate para alcanzar un gran pacto social y político; resultado del mismo fue nuestra Ley de Educación de Andalucía, que consiguió un importante consenso político y social. Ley de Educación en Andalucía que contó con el apoyo de todos los grupos políticos: PSOE, Izquierda Unida y Partido Andalucista, excepto el Partido Popular, como ya nos tiene acostumbrado. Ley que recibió también el apoyo de organizaciones sindicales, patronales, asociaciones de padres y madres.

La Ley de Educación, en su artículo 19, regula la formación permanente del profesorado, considerándola un derecho y una obligación de los docentes. A tales efectos, la citada norma dispone que la Consejería de Educación llevará a cabo una serie de actividades formativas adecuadas a la línea estratégica del sistema educativo, a las necesidades demandadas por los centros y a los diagnósticos de necesidades que se desprendan de los planes de evaluación desarrollados.

La aprobación de esta ley proporciona el contexto legal pertinente para la puesta en marcha de perspectivas innovadoras. Asimismo, dentro del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, la concepción de la formación del profesorado como un proceso continuo significa contar tanto con una formación docente inicial de alta calidad, como con una secuenciación coherente del desarrollo profesional, a lo largo de toda la vida, que mantenga a los profesores actualizados en relación con las capacidades necesarias de la sociedad basada en el conocimiento.

Como indica la comunicación europea del 2007, al igual que en cualquier otra profesión moderna, el profesorado también tiene la responsabilidad de ampliar los límites del conocimiento profesional mediante un compromiso con la práctica reflexiva, mediante la investigación y a través de una participación sistemática en el desarrollo profesional continuo, desde el principio hasta el final de sus carreras. Los sistemas de educación y de formación del profesorado deben proporcionar las oportunidades necesarias para ello.

Pero, señorías, Andalucía no solo cuenta con la Ley de Educación, el marco normativo, sino que Andalucía abrió un nuevo debate educativo. Fue el Presidente de la Junta de Andalucía, José Antonio Griñán, en el debate de su investidura, quien situó a la educación como eje central de sus políticas, y consideró que había que seguir ampliando el Pacto Educativo mediante la reflexión, el debate, el análisis y el diagnóstico sobre nuestro sistema educativo, que se pudieran sumar el Partido Popular y nuevos colectivos. Fruto del mismo fue la creación, en el Parlamento de Andalucía, del Grupo de Trabajo para la Convergencia Educativa. Resultado de este grupo de trabajo fue el documento «La Educación en Andalucía, análisis y perspectivas», aprobado por este Parlamento en febrero de este año, con los votos, una vez más, del PSOE e Izquierda Unida.

Destacar las importantes aportaciones de Izquierda Unida y del señor García. Una vez más, como he dicho, fue Izquierda Unida y el Partido Socialista. Y el Partido Popular dijo no. El citado documento sirvió de base al Gobierno andaluz para la elaboración del Plan Esfuerzo, un plan que, de las ochenta medidas, ya lleva desarrolladas, o mejor dicho, puestas en marcha más de setenta de ellas.

Respecto a la formación del profesorado, el documento recoge la necesidad de reforzar los mecanismos que aseguren una formación permanente de calidad, la urgente necesidad de modificar la formación inicial del profesorado, sobre todo, de la Enseñanza Secundaria, así como la conveniencia de modificar los sistemas de selección y acceso a la función pública docente. Asimismo, se contempla el estudio y puesta en práctica de iniciativas para atraer al estudio de las Ciencias de la Educación, en la práctica docente, a los estudiantes con mejor cualificación; la definición del perfil profesional del profesorado; la acreditación de los centros en los que se lleva a cabo la formación inicial del mismo y la fase de prácticas de acceso a la Función pública; la duración y dirección de la fase de prácticas por profesorado experimentado; la inclusión de cursos de formación en esta fase, y que la formación permanente se conciba como un derecho y un deber.

Hace unos días, y con motivo de la celebración en 2012 del trigésimo aniversario del acceso universal a la educación, la sanidad y los derechos sociales en Andalucía, el Presidente de la Junta de Andalucía ha propuesto a todas las fuerzas políticas y miembros de la comunidad educativa que se unan en la defensa del Pacto Educativo, para hacer de la educación la bandera del cambio, de la reforma y de la salida de la crisis.

El Presidente Griñán puso encima de la mesa una propuesta muy importante en el desarrollo del Pacto Educativo, con el ánimo de reforzar su conexión con la realidad, con los padres y las madres, con el territorio, los barrios y los vecinos. Hay que fomentar la implicación de toda la sociedad para dar la mejor respuesta, desde el sistema educativo, a las necesidades de Andalucía.

Y, señorías, uno de los aspectos fundamentales que se han de sumar a este pacto es la formación del profesorado, dada la importancia que todo el proceso de formación tiene en el objetivo que pretendemos de tener un sistema educativo de calidad.

El Presidente Griñán, en Málaga, en la inauguración del curso escolar, en aras de seguir ampliando el Pacto Educativo, manifestó su voluntad de abrir un marco de análisis, de reflexión, de propuestas de medidas concretas y de consenso sobre la formación del profesorado. El señor Consejero y su comparecencia de inicio de curso también lo manifestó, y el Grupo Socialista se comprometió a traer una iniciativa de creación de grupo de trabajo, que es la que hoy estamos en su debate.

Por experiencia, con el Grupo de Trabajo para la Convergencia Educativa, el Grupo Parlamentario Socialista cree que un grupo de trabajo es el mejor marco para ese análisis y reflexión, y posible consenso entre la Comunidad Educativa, investigadores, grupos políticos, para abordar cuestiones como la selección, la formación inicial, el acceso a la función pública docente y la formación permanente, aspectos importantísimos para avanzar en el desarrollo del pacto educativo.

Y acabo, señorías. Acabo pidiendo el apoyo de todos los grupos políticos a esta iniciativa que presenta el Grupo Socialista, y que va a permitir abrir de nuevo un importante debate y reflexión sobre uno de los aspectos, como así dicen todos los informes y expertos, que más influye en la calidad de los sistemas educativos: la formación del profesorado.

Deseo y espero que Izquierda Unida siga manteniendo, como hasta ahora, la actitud responsable para con el sistema educativo andaluz, y que tan buenos resultados ha dado: la Ley de Educación y la Convergencia Educativa.

En cuanto al Partido Popular, sé que le cuesta dar el sí a iniciativas que supongan avance en un pacto educativo. Pero, señorías, deben tener altura de miras y reflexionar sobre cómo.

Bien dijo, en su comparecencia, el señor Consejero: «Reflexionar sobre cómo hacer aún mejores al buen profesorado que ya tenemos, y cómo atraer e incentivar a los mejores para que, en un futuro, se dediquen a enseñar».

Abrir el debate, la reflexión, es lo que hoy pide el Grupo Socialista, y espero y deseo que cuente con el apoyo de los grupos de la oposición.

Muchas gracias. [*Aplausos.*]

El señor GRACIA NAVARRO, VICEPRESIDENTE PRIMERO DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Muchas gracias, señora Carrillo.

Para fijar la posición de los grupos parlamentarios tiene, en primer lugar, la palabra, el Grupo Parlamentario de Izquierda Unida Los Verdes-Convocatoria por Andalucía, que había registrado cuatro enmiendas a esta iniciativa, de las cuales, tan solo una ha sido admitida a trámite por la Mesa de la Cámara. En consecuencia, para fijar la posición del grupo, y también para defender la enmienda que tiene el mismo a esta iniciativa, tiene la palabra, en su nombre, el señor García Rodríguez.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, señor Presidente.

Señorías, la verdad es que nos hemos llevado una sorpresa, y no especialmente agradable, al ver esta iniciativa. Una iniciativa que solo entendemos en un escenario con dos componentes: primero, una especie de huida hacia delante para disimular los recortes educativos que está habiendo —los recortes presupuestarios en materia de Educación—, y, segundo, otra componente más sutil, lo relacionamos con la nueva propuesta de pacto —parece que hay que proponer un pacto educativo cada seis meses—.

Parece que están buscando, a toda costa, el pacto con el Partido Popular, seguramente, por indicación también del Fondo Monetario Internacional, que les ha dicho: «Pacten lo que sea con el Partido Popular, que ellos les van a dar el marchamo de buenos chicos, que es lo que necesitan los mercados». Y a eso estamos, a eso estamos.

Porque es cierto que la formación es importante, no lo negamos. Pero no es menos cierto que las conclusiones de todos los informes sobre los sistemas educativos que obtienen mejores resultados, cifran, además de la formación, y por delante de ella, otra cuestión, y es que se dediquen a la labor docente los mejores, los mejores estudiantes, los mejores profesionales, eso lo ponen lo primero; después viene la formación, y después viene todo lo demás de autonomía de centros, etcétera. Pero eso es lo primero.

Por eso, nosotros planteamos por qué no hacemos un grupo de trabajo si, realmente, nos preocupa el profesorado, no solo sobre la formación, que también, sino sobre las condiciones en que desempeña su trabajo el profesorado y qué podemos hacer para el reconocimiento social de la labor docente. Curiosamente, en su Plan de Acción 2010-2011, el Ministerio de Educación, uno de sus objetivos —en concreto el 11, precisamente— no habla de formación del profesorado, habla de reconocimiento profesional y de la labor docente del profesorado. Esto lo dice el Ministerio. Por qué nosotros no, desde Andalucía, no hacemos, si hay que hacer un grupo de trabajo cada seis meses, que yo lo dudo, porque, claro, un grupo de trabajo cada seis meses cuando no se han puesto en marcha, por mucho que se diga, las principales medidas y compromisos de los grupos de trabajos anteriores o de la Memoria Económica de la LEA, pues parece que no tiene mucho sentido.

Desde luego, parece que estamos asistiendo a una degradación, por un lado, de concepto de pacto educativo, o de pacto en general, a proponer uno cada seis meses, hasta que caiga sobre lo que sea. Y el concepto de grupo de trabajo, que tampoco hay que quemarlo, porque es una buena herramienta. Pero, insisto, no para promoverla o proponerla, con tanta frecuencia.

Bueno, hay recortes, digan lo que digan. Hay 1.600 profesores más, de acuerdo, pero es que hay 40.000 alumnos. Para atender a 40.000 alumnos con la ratio actual harían falta justo el doble de profesores: 3.200. Eso es un recorte, todo lo demás son tonterías.

Los transportes escolares están sufriendo. Yo hablo con las empresas: recortes en su pliego de condiciones entre un 20% y un 25%. Las obras se están parando o ralentizando, los programas específicos, educativos: bilingüismo, TIC..., también sufren recortes.

Efectivamente, nosotros hemos tenido acuerdos con ustedes: con la Ley de Educación de Andalucía y la Convergencia Educativa. Pero ¿por qué no los cumplen? Porque, ustedes, en su propuesta, en su exposición de motivos, hablan de la Ley de Educación de Andalucía, pero se olvidan que la ley tenía también una memoria económica, que contemplaba el incremento de 15.000 profesores, el incremento en 2.196 efectivos del personal de Administración y Servicios, descentralización administrativa, Plan de Absentismo Escolar, formación del profesorado —es cierto—, atención a la diversidad, etcétera, etcétera.

Y sobre todo una cuestión que nos preocupa: ¿No creen ustedes que, curiosamente, el primer grupo de trabajo, el siguiente, posterior, al de Convergencia Educativa, sea sobre la formación del profesorado? Mucha gente está viendo aquí una clara insinuación —lamentable, por cierto—. Bueno, es que como los profesores están mal formados... Ahí está el problema del sistema andaluz. Claro, claro, claro. Es decir, si lo primero que atacamos es la formación del profesorado, ¿qué estamos diciendo? Es que está mal formado el profesorado, por mucho que haya habido I Plan y II Plan de Formación del Profesorado. Pero es que si lo atacamos, lo primero, en el fondo, ¿qué estamos diciendo? Ahí está el problema. Y eso nos parece injusto. Nos parece que situar en la formación del profesorado —que, por cierto, puede mejorar, es cierto—, pero situar en la formación del profesorado la preferencia, en este momento del Sistema Educativo Andaluz, no es justo. ¿Por qué no sobre el alumnado? ¿Por qué no sobre las familias? ¿Por qué no sobre la financiación? No, sobre el profesorado, que lo aguanta todo.

Y si hablamos de profesorado, ¿por qué no de estabilidad del profesorado en un puesto de trabajo? ¿Por qué no hablamos de condiciones de trabajo? ¿Por qué no de desburocratización de su labor, que eran también contenidos del Grupo de Trabajo de Convergencia?

Miren ustedes, el Grupo de Trabajo de Convergencia, que, efectivamente, obtuvo un magnífico resultado, contenía 34 medidas sobre profesorado. De las 34 medidas, 18 eran sobre formación. ¿Qué grupo de trabajo posterior va a mejorar ese resultado? Porque eran 18 medidas muy concretas y muy amplias, y muy significativas.

Miren ustedes: estudiar y poner en práctica iniciativas para atraer al estudio de las Ciencias de la Educación a los estudiantes con mejor cualificación; asegurar, en colaboración con la Consejería en competencia de universidades, que la formación inicial y permanente incluye contenidos y competencias necesarios; definir el perfil profesional del profesorado, establecer procedimientos de acreditación de los centros docentes que forman, en prácticas, al profesorado; garantizar una progresiva inmersión del profesorado nuevo en la práctica educativa, garantizar que la selección del personal funcionario se hace con una fase de prácticas seria, con la duración de un curso; asegurar que la dirección de la fase de prácticas las lleve a cabo profesorado experimentado, incluir en la fase de prácticas cursos de formación sobre desarrollo de competencias específicas, asegurar que la evaluación de la fase de prácticas de los procedimientos selectivos se realiza atendiendo al desempeño de la función docente, concebir la formación permanente como un derecho y un deber, atención; favorecer la formación permanente del profesorado en los centros docentes, y en horario laboral; computar como horas de formación, a efectos de reconocimiento de sexenios, el desarrollo de planes y proyectos educativos; difundir y compartir experiencias, impulsar actividades de formación permanente en la preparación del profesorado para el desarrollo de procesos de aprendizaje relacionados con la comunicación lingüística; formación específica para el alumnado con altas capacidades intelectuales, con dislexia, etcétera, etcétera, etcétera. ¿Qué más queda decir de formación? ¿Desarrollamos el currículo en un grupo de trabajo? Eso no nos corresponde. ¿De qué se puede hablar que no hayamos hablado, más allá de literatura? Lo de literatura lo desarrolla todo. Pero es que hay 18 medidas, señores, que ya hemos desarrollado, y que lo que hay que hacer es ponerlas en práctica.

Pero, si nos queremos centrar, insisto, en el profesorado, ¿por qué no hacemos que, realmente, a la función docente lleguen los mejores, creando unas condiciones de trabajo atractivas? No solo la formación. Si uno está muy bien formado, pero luego va a un instituto y se encuentra con que no tiene medios, se encuentra con que tiene 25 alumnos por clase, cuando debería tener 20; se encuentra con que está en una caracola; se encuentra con las dificultades habituales del profesorado... No van a ir los mejores, por muy buena que sea la formación inicial y la formación posterior.

Si nos encontramos que cuando profesores, como los de la campiña rural de Jerez, se matan y se esfuerzan en proyectos que incentiven y atraigan a los niños, y los enganchen en el sistema educativo, pero después se suprime el transporte escolar, no vamos a conseguir que vengan los mejores, sino los que no tengan más remedio, por muy buena que sea la formación.

Y, luego, la formación, que tiene dos partes: formación inicial y formación continua. En formación inicial, ¿tiene algo la Junta de Andalucía? ¿Tiene alguna competencia? Porque, que yo sepa, el acceso a la función docente queda fijado por la LEA y por el Ministerio de Educación, a través ahora del máster de capacitación posterior al grado, que dan las universidades. ¿Qué puede decir ahí la Junta, más allá de sugerencias?

Y, por cierto, es muy curioso que, en el grupo de trabajo anterior, se negaran ustedes a reconocer o incluir ninguna sugerencia, o ninguna conclusión, que excediese las competencias de la Junta. ¿De qué vamos a hablar ahora? ¿De las competencias exclusivas de la Junta o de todo?

El señor GRACIA NAVARRO, VICEPRESIDENTE PRIMERO DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Señor García Pérez, le ruego a su señoría que vaya concluyendo.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Voy terminando.

Por tanto, nosotros planteamos, limitándonos a la enmienda que queda viva, que hagamos las cosas bien. ¿Queremos apoyar al profesorado? No digamos, públicamente, que está mal formado. ¿Queremos apoyar al profesorado? Trabajemos, globalmente, todas las circunstancias que concurren en el profesorado; trabajemos sus condiciones de trabajo; trabajemos el reconocimiento social de la función docente; trabajemos también su formación. Pero no solo, porque nos parece que se merecen mucho más, como ha reconocido, incluso, el Ministerio de Educación y Ciencia.

Si ustedes se avienen a esta línea, seguirán contando con el apoyo de Izquierda Unida; si ustedes se reducen a un aspecto que, probablemente, lo hacen porque no les va a costar dinero, y la literatura todo lo aguanta, no piensen que —mucho menos, además, sin haber hablado previamente con Izquierda Unida, como han hecho con esta proposición concreta de grupo de trabajo— cuentan incondicionalmente con nuestro apoyo, porque no va a ser así.

Ayer nos separamos de ustedes y nos separamos del Partido Popular apoyando a los sindicatos en la huelga general; hoy, salvo que usted me dé la sorpresa de que van a aceptar nuestra enmienda, nos tenemos que separar, lamentablemente también, en materia educativa. Y el tiempo pondrá a cada uno en su sitio. La pinza Partido Popular-Partido Socialista, probablemente, quede reflejada hoy en materia educativa.

Muchas gracias.

El señor GRACIA NAVARRO, VICEPRESIDENTE PRIMERO DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Gracias, señor García Pérez.

Para fijar la posición del Grupo Parlamentario Popular, le corresponde el turno, a continuación, a la señora García-Pelayo.

Señora García-Pelayo, su señoría tiene la palabra.

La señora GARCÍA-PELAYO JURADO

—Gracias, señor Presidente.

Señoras y señores diputados, no exagero si les digo que Andalucía tiene en la educación, y es evidente —si no, no estaríamos hablando de ello en la mañana de hoy—, uno de sus mayores problemas. También es necesario reconocer que la universalización de la enseñanza es un hecho —es verdad que es una realidad—, pero también es evidente que la calidad de la enseñanza brilla por su ausencia hoy, en nuestro sistema educativo. Y los datos son tozudos: si comparamos nuestros índices de calidad educativa con los de otras regiones de España y de Europa, que son nuestros referentes además, nos muestran una realidad que es evidente, y es el rotundo fracaso de un modelo educativo que es el suyo, el modelo educativo socialista.

En treinta años de Gobierno socialista, nunca ha habido éxito en la comparación con otras comunidades españolas, y, ni mucho menos, regiones europeas.

Andalucía siempre se ha destacado por el alto índice de fracaso escolar. También nos destacamos por la desigualdad en la prestación de los servicios; hoy, por ejemplo, el bilingüismo es por sorteo. Y, sobre todo, tenemos un profesorado que está afectado por el desánimo y la desazón.

Si tomamos el gasto público por alumno, la ratio, la tasa de estudios, la tasa de alumnos que completan sus estudios, y la tasa de alumnos que se gradúan, la tasa de abandono educativo temprano, los niveles de las competencias básicos —es decir, los índices europeos de calidad—, Andalucía siempre, y por desgracia, sale malparada.

Además, el empecinamiento del Partido Socialista en el error, la soberbia del Partido Socialista al no reconocer lo que, realmente, pasa en los centros públicos, su tardanza en reaccionar, está provocando que el sistema haga aguas.

Han sido un lastre importantísimo, porque no han querido abordar, desde hace años, los cambios necesarios que Andalucía y el sistema educativo andaluz necesita.

Y digo esto porque se nos suele echar en cara —y lo hace la exposición de motivos de esta iniciativa— que no estuvimos en ese gran pacto social por la educación, del año 2007, que fue la LEA.

Señorías, para hacer lo mismo, es decir, para insistir en el modelo LOGSE, un modelo que no funciona, no podían contar con el Partido Popular, ni van a contar nunca con el Partido Popular.

Fíjense que, dos años después, hemos asistido a otro intento de pacto educativo bajo el paraguas del grupo de trabajo que se creó, en este Parlamento, sobre convergencia. Lean las intervenciones que realizaron los mismos que apoyaron la LEA: partidos, sindicatos, empresarios y padres, y en todas verán que hay una crítica profunda a la LEA, una crítica profunda a la gestión de la educación en Andalucía.

Para el Partido Popular, la cuestión fundamental es reformar la educación para mejorarla; reformar para cambiar de raíz lo que no funciona; reformar para apartar la ideología y el sectarismo del sistema educativo; reformar, en definitiva, para enmendar.

El Gobierno andaluz ha pasado, a lo largo de estos años, de la estrategia del avestruz —esa ha sido su tónica general desde el año 1996 al 2009, esconder la cabeza— a una nueva estrategia que la

ponen hoy en marcha, la estrategia del calamar: expulsar tinta para que no se detecte quién es el culpable de tanto fracaso en nuestro sistema educativo.

Y verán por lo que se lo digo. Porque creo que hay toda una estrategia, dentro del Gobierno y en el Partido Socialista, de derivar las responsabilidades de su gestión en la educación hacia otras instancias. Y la prueba más evidente la tenemos en las conclusiones del grupo de trabajo sobre convergencia; unas conclusiones que están plasmadas en el Plan Esfuerzo, al que también hacen referencia en la exposición de motivos de su iniciativa. Un plan, señora Carrillo, en cuya introducción piden el esfuerzo de los padres, de los alumnos, de las familias, de los docentes... Pero ¿y ustedes? ¿Dónde están ustedes, señora Carrillo? ¿Dónde está el esfuerzo que la comunidad educativa les está exigiendo, desde hace tantos años, para sacar nuestra educación del atolladero en el que se encuentra?

Últimamente, el centro de la diana son los profesores. Los profesores son los responsables de lo mal que se encuentra el sistema educativo. En unos casos, dicen que no entienden su función; en otros, que no se adaptan como debieran a los chavales; en otros, que no se esfuerzan los profesores por cambiar sus métodos de enseñanza; en otros, que no están bien formados —y hoy aquí está la prueba—; en otros, que no entienden el Plan de Calidad de la Junta de Andalucía... Y todo porque no se doblegaron a la indignidad de pasar la mano y aprobar por un puñado de euros.

El Partido Popular quiere hoy romper una lanza a favor del profesorado andaluz, profesionales de primera que soportan, abnegadamente, una tarea fundamental para la sociedad, una tarea que se ha vuelto ingrata, incomprendida y, en algunas ocasiones, hasta peligrosa.

Hay un divorcio evidente entre el profesorado y la Administración socialista, porque son los docentes los paganos de los errores de un modelo impuesto desde arriba, un modelo diseñado desde los despachos de quienes no han tenido jamás la responsabilidad de ponerse al frente de una clase.

El profesorado andaluz ha sido menospreciado por la Administración andaluza históricamente, y lo sigue siendo, porque desde arriba ha existido una desconfianza en su preparación y su adhesión para el nuevo orden educativo pregonado por el socialismo; nunca se ha contado con él, porque todas las planificaciones, decisiones y actuaciones se han tomado desde instancias políticas con un fuerte componente ideológico, y eso no ha funcionado.

Señorías, les doy los datos de una encuesta realizada por una organización sindical. En ella se pone de manifiesto que las actitudes evaluadas han evolucionado negativamente en los últimos cinco años. El 94% cree que la disciplina ha evolucionado a peor, el 91% considera que sigue disminuyendo el respeto al profesor, el 86% aprecia una disminución en la motivación de los alumnos por el estudio, el 86% mantiene que los alumnos demuestran menos capacidad de atención y concentración, y el 68%, finalmente, considera que la implicación de los padres ha disminuido en los últimos años.

El profesorado, señora Carrillo, señores del Grupo Socialista, no tiene la varita mágica. ¿No se le está pidiendo a la escuela y al docente demasiado? ¿Todo lo va a tener que arreglar la mejora de la formación inicial del profesorado, su sistema de selección?

Y la responsabilidad de la Administración ¿dónde queda, señora Carrillo? ¿Por qué no hablamos también de ello? ¿Qué ha pasado con esos cambios de gobiernos continuos? En los últimos dos años, tres responsables al frente de la Consejería de Educación. No han cumplido al compromiso de llegar al 6% del PIB en gasto educativo; la colocación de efectivos todos los años es un auténtico caos; no se cubren las bajas del profesorado; las ratios están por encima de la media; hay recortes, o se avecinan recortes, por más de quinientos dos millones de euros en diferentes programas educativos; las infraestructuras educativas son obsoletas en buena parte de los pueblos y ciudades de Andalucía; la burocracia es apabullante, y se le niega al docente la consideración de autoridad pública; no se homologan sus sueldos...

Señora Carrillo, ¿por qué no hablamos de todo ello también en el grupo de trabajo?

Claro que hay que dar respuesta a nuevos retos —es evidente que la sociedad cambia, que el sistema educativo tiene que evolucionar—, claro que es necesario debatir sobre la formación del pro-

fesorado; pero ¿por qué no hablar de todo lo demás? ¿Por qué han convertido la calidad educativa en Andalucía, por qué han convertido las condiciones laborales en las que los docentes prestan, realizan su trabajo en Andalucía, en un tema tabú? ¿Por qué tienen miedo a hablar de ello, señora Carrillo? ¿Porque no tienen soluciones que aportar para estas cuestiones?

Nuestra experiencia nos dice que lo que quieren es un grupo de trabajo cuando ya tienen la decisión tomada. Sabemos que el plan de formación del profesorado ya está elaborado y a punto de salir del horno de la Consejería. No obstante, señora Carrillo, al inicio de su intervención se confundió, se confundió con este grupo. Somos conscientes —y a lo largo de mi intervención lo he trasladado— de que es necesario hablar de mucho más, que la formación del profesorado no es la raíz ni es la solución a los problemas del sistema educativo en Andalucía.

Nos hubiera gustado y nos encantaría que aprobaran la enmienda que ha presentado el Grupo de Izquierda Unida, porque entendemos que es mucho, que convierte a este grupo de trabajo en un grupo con un contenido muchísimo más ambicioso, con un contenido muchísimo más amplio y con un contenido más adecuado a la realidad del sistema educativo actual. No obstante, y por responsabilidad, porque estamos convencidos de que la educación debe estar en un proceso de permanente diálogo, también sobre formación del profesorado estamos dispuestos a apoyar a este grupo de trabajo. No obstante —le insisto—, nos encantaría que desde su mayoría absoluta fueran generosos y apoyaran y aceptaran la enmienda que Izquierda Unida presenta.

Por eso sí al grupo de trabajo, señora Carrillo, pero esperando que la Consejería asuma su responsabilidad, por supuesto; que no pretendan seguir con esta estrategia del calamar, que asuman su responsabilidad y, sobre todo, que el señor Griñán, el Presidente actual de la Junta de Andalucía, ponga a la educación en el punto primero de la agenda política, porque a eso se comprometió hace año y medio en su toma de posesión, aunque es verdad que hace año y medio dijo muchas cosas de las que hoy ya ni se acuerda.

Muchas gracias.

El señor GRACIA NAVARRO, VICEPRESIDENTE PRIMERO DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Gracias, señora García-Pelayo.

Para cerrar el debate de esta iniciativa, corresponde el turno al grupo proponente. Para ello tiene la palabra la señora Carrillo Pérez.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señor Presidente.

En primer lugar, señor García, yo quiero dejar clara, el Grupo Socialista quiere dejar muy clara una cosa, y es que nunca el Grupo Socialista ha dicho que el profesorado está mal formado. Esa es una interpretación que usted hace. Nunca lo ha dicho. Y le voy a decir también otra cosa: Siento no poderle aceptar la enmienda. Le voy a decir por qué. En primer lugar, existe un grupo de trabajo con las organizaciones sindicales en la primera parte.

Usted habla de las mejoras de las condiciones en las que el profesorado andaluz realiza su trabajo. Mire usted, quienes son los responsables y representantes del profesorado, en este caso concreto, son los sindicatos, y la Consejería de Educación tiene ya un grupo de trabajo con ellos.

En cuanto a la segunda parte —la tercera, mejor dicho—, lo de la consideración y reconocimiento social del profesorado... Pero, señor García, pero si usted lo ha aprobado y además está en el Esfuerzo y en el ROC. Pero si es que ya esa medida la ha tomado la Consejería y la está poniendo en marcha.

Mire usted: «Reconocimiento de la dimensión magistral y académica de la autoridad del profesorado». Aparece en los ROC. Los centros son los que lo tienen que desarrollar, no venga usted con la demagogia.

Mire usted, usted y yo coincidimos aquel día en el grupo de trabajo en que la clave era la formación inicial de algo que usted aquí ha desarrollado y que aparece en el grupo de trabajo muy bien. Es decir, yo no entiendo, de verdad; no sé si es que es verdad que quieren ustedes escenificar la famosa pinza, de verdad. Esa es la sensación que a mí me da.

Y no quiero pensar que usted utiliza la demagogia, de verdad que no, señor García, porque es verdad...

Creo que usted no entendió la finalidad del grupo de trabajo. De verdad que no. Porque ¿no le parece a usted importante —y usted lo ha dicho— cómo atraer a los mejores estudiantes a ser futuros docentes? ¿Nosotros lo vamos a decidir? Todo lo que usted ha dicho aquí, los mejores estudiantes, cómo debe ser la selección, cómo la formación continua, la formación inicial...

Usted siempre se queja, siempre se queja de que la Consejería toma decisiones unilaterales, y ahora resulta que queremos llamar aquí a expertos, que nosotros no lo somos, señor García, ni es la Consejería de Educación...

Pero si hay que llamar a expertos que están en el tajo, como quien dice, para que nos hablen de eso. Ahí pone las medidas, en la convergencia vienen las medidas, y ahora queremos algo sobre la formación del profesorado concretamente.

La verdad es que usted se contradice, porque unas veces dice que sí, que hay que debatir, que hay que oír, que no se tomen decisiones unilaterales, y ahora viene usted con la otra. De verdad que me parece que es que a usted los árboles no le dejan ver el bosque. Esa es la sensación que a mí me da.

Yo espero que usted reconsidere la situación, de verdad, porque el sistema educativo andaluz se ha beneficiado de los consensos y de los acuerdos de Izquierda Unida y del Partido Socialista, se ha beneficiado, y hay que reconocerlo, y lo reconoce... Le digo a usted una cosa: Lo que más orgullo da no es que lo reconozcamos nosotros, sino la comunidad educativa.

Y fíjese usted el inicio del curso escolar. Ellos están comprobando que esa apuesta del Presidente Griñán es verdad.

Yo no sé si usted habla con los sindicatos. Seguro que habla usted con los sindicatos, y los sindicatos han reconocido el gran esfuerzo que en la época en que estamos, que estamos viendo lo que está pasando en otras comunidades autónomas... Usted lo ha dicho: 2.068 profesores, que usted esa medida, esa medida, fue una de las que nos llevó al consenso, que usted exigía, y la ha puesto en marcha. Yo creo que usted no se lo esperaba, que la pusiera este año. Que se pusiera en un futuro, pero no este año. Y eso está ahí.

¿Que haya 1.663 profesores cuando en Madrid hay 2.500 menos, en Valencia hay 1.200 menos, eso tampoco es?

El incumplimiento es el mantenimiento de los libros de texto y transporte escolar, de la beca 6000, del mantenimiento y ampliación del Plan de Apertura, de las escuelas TIC.O, de los centros bilingües... Lo más cómodo hubiera sido —ya está— cerrar. Como yo digo, recortar, recortar. No señor, de verdad, señor García. Medidas, fruto del consenso de usted, de Izquierda Unida y del Grupo Socialista, son las que están llevando a cabo la Consejería de Educación y el Gobierno andaluz.

Lo que pasa es que usted, señor García, cosas puntuales, cosas puntuales, usted las generaliza, y, la verdad, partiendo de lo concreto, usted da esa imagen del sistema educativo. Y, señor García, una golondrina no hace el verano.

Y en cuanto al Partido Popular, señora García-Pelayo, el profesorado, ni para la Consejería, ni para el Gobierno andaluz, ni para el Grupo Socialista, son el problema: son la solución. Para ustedes sí es el problema, y se lo voy a demostrar ahora.

Ustedes hablan de un grupo de trabajo para todo lo que usted ha dicho. Ha dicho una retahíla de cosas, claro. Todo eso se trató en el grupo de trabajo. ¿Sabe usted lo que pasó? Que es que el Partido Popular no estuvo, no escuchó al grupo de trabajo, y, por eso mismo, usted ha vuelto usted aquí a repetir y a reivindicar lo que apareció en el grupo de trabajo. Ese es el tema.

Y hablan, tanto usted hoy...

Ha hecho un recorrido de lo mal que está el sistema educativo, pero en los últimos días hemos visto el interés que tienen el Partido Popular y el señor Arenas por la educación. Ahora le ha dado ese interés.

En este Pleno a mí, al menos, me ha quedado muy claro cuál es el interés del Partido Popular: San Telmo. Porque las cantidad de iniciativas que aquí se ha presentado por el Partido Popular no tiene comparación con las iniciativas que ha presentado en cuanto a materia educativa. Eso sí que lo tengo muy claro. El interés del Partido Popular es San Telmo, no es la educación.

Y ahora le voy a demostrar por qué no es la educación. Ni ha sido interés ni nunca han querido llegar a acuerdos ni a pactos. Mire usted, han presentado en esta legislatura —no me voy más para atrás que no estaba el señor Arenas—, en esta legislatura han presentado ustedes dos proposiciones de ley. Una, la Ley de Convivencia Escolar. ¿Y sabe usted cuál es la otra? La que tiene usted muchísimo interés: la Ley de Autoridad. ¿Y sabe usted que está informada por el Gobierno desde marzo y ustedes no la han traído a este Pleno? ¿Usted lo sabe? Ahora salga usted ahí fuera y diga usted que el interés del Partido Popular es el profesorado, con una Ley de Autoridad que han cacareado para reventar y, sin embargo, no la han priorizado. Sin embargo, han priorizado San Telmo. San Telmo sí lo han priorizado. Es decir, la Ley de Autoridad ha dormido el sueño de los justos. Y ese es el interés. De las diez proposiciones no de ley que han presentado, ¿sabe usted cuántas han traído aquí? Se han debatido tres. Una de ellas la reprobación de la señora Consejera, la señora Jiménez en aquella época. Sí, porque eso era más importante que otra serie de iniciativas. Ha dormido el sueño de los justos.

Y es verdad que últimamente su compañero el señor Sanz dice que el señor Arenas lleva cinco años ofreciendo posibilidad de pacto. ¿Sí, de verdad? Yo hago el recorrido: en el Proyecto de Ley de Educación dijo que no; después, el día 27 de mayo, aprobamos el grupo de trabajo. ¿Y sabe usted cómo escenificaron la voluntad del pacto? Presentando una proposición no de ley sobre la reforma del sistema educativo. ¿Y sabe usted qué aparece ahí, ese interés que usted ha demostrado aquí por el profesorado? No había ni un punto en esa proposición no de ley referida al profesorado. Ni una. Ni una. No había ni una.

Luego llega el documento de convergencia, y hacen la escenificación de la abstención para luego votar en contra. Votaron en contra hasta de aspectos recogidos textualmente de propuestas suyas. Y en sus 47 propuestas de la convergencia educativa no había ni una de formación del profesorado, solamente todo lo que estaba relacionado con el profesorado de la enseñanza concertada.

Después aprobamos el documento de convergencia y dice: bueno, ahora lo que hacemos es que presentamos otra proposición no de ley porque como queremos pacto nos interesa mucho la educación. Ahí ahora ya sí recogen algo de formación del profesorado. Y luego, ya, no digamos cuando últimamente el señor Arenas habla de pacto presupuestario por la educación. Y yo le digo una cosa: el señor Arenas ni estaba en la Ley de Educación, ni estuvo en la convergencia, porque ni le gusta practicar pactos ni acuerdos, porque parece que el Partido Popular del señor Arenas es alérgico a los consensos. El que sí se ha preocupado e interesado por la educación es el Presidente Griñán.

Y le voy a decir, le voy a repetir —a ver si se lo aprenden— lo que una vez ya le he dicho aquí, porque, para el Partido Popular, la palabra «reforma» es paso atrás; la palabra «diálogo» es imposición: sí vamos a dialogar, pero lo mío lo impongo, y la palabra «pacto» es derrotar al adversario. Y eso lo escenifica el Partido Popular una y otra vez cada vez que el Gobierno andaluz le plantea algo.

Cuando hablamos de gasto, porque para ustedes era muy importante preservar el gasto por educación, hombre, el señor Arenas es el menos indicado. ¿Cómo va a preservar el señor Arenas? Cuando gobernó bajó el PIB de educación del 4,63 al 4,33. ¿Eso se llama recortes o es que ahora estábamos en una situación difícil? Como gobernaba el Partido Popular...

Entonces, ahora viene aquí el señor Arenas a decir que quiere un pacto presupuestario. ¿Y nosotros nos los vamos a creer? Bueno, nosotros no, se lo van a creer los ciudadanos andaluces. Ellos son los que se van a creer eso.

Pero, además, le voy a decir una cosa: creo que el señor Arenas, como responsable de política territorial, porque usted ha hecho aquí mención a algunas comunidades autónomas, debería poner orden en el patio.

Por lo menos, mire usted, la señora Aguirre en Madrid es valiente. Es valiente. La señora Aguirre dice abiertamente que ella apuesta por la privatización. Y no pasa absolutamente nada. Legítimo. Es su modelo. Ahora, aquí, como no gobiernan, usted, que tanto ha hablado de esconder el ala, pues ustedes se esconden bajo su demagogia para no demostrar esa agenda oculta.

Ahora, eso sí, una diputada del Partido Popular hoy ha tenido la valentía... Ha tenido la valentía de decir... Ha dejado muy claro cuál es su modelo educativo, porque dice que quiere, el Partido Popular quiere el modelo educativo de Madrid y de Valencia. Lo ha dejado muy claro. ¿Y sabe usted cuál es ese modelo? La privatización, más recortes y menos derechos.

Le voy a poner el ejemplo de Madrid: no libros de texto; 2.500 profesores menos; 6.000 euros que les ha quitado a todo el profesorado que se jubilaba, entonces la gratificación se la ha quitado; la eliminación de la reducción horaria a los mayores de 55 años —esa es la apuesta por el profesorado—; supresión de 286 licencias... Eso es un ejemplo.

Y luego habla de fracaso escolar. Mire, usted, señora García Pelayo, esos informes que usted maneja, que yo también los manejo... Y que nunca ni el Gobierno andaluz ni el Grupo Socialista han dicho que en Andalucía el sistema educativo sea la panacea, porque, si no, no se hubiera tomado ninguna medida, no se hubiera tomado ninguna medida. Pues esos mismos informes dicen que la penúltima después de Andalucía, peor comunidad autónoma —sí, los mismos informes, los mismos—, es Valencia.

El señor GRACIA NAVARRO, VICEPRESIDENTE PRIMERO DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Señora Carrillo Pérez, ruego a su señoría que vaya concluyendo.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Acabo, señor Presidente.

Es Valencia. Es decir, usted quiere el modelo educativo de Valencia o el de Madrid.

Mire, usted, yo le digo a usted, al Partido Popular de Andalucía, al señor Arenas, que tenga la valentía que ha tenido hoy su compañera de decir cuál es su modelo: el cheque escolar, la libre elección de centros, la apuesta por la privatización... Esta, vuelvo a enseñársela a usted, la fábrica de ideas, este es el modelo de usted, esto. Donde dice textualmente que ese profesorado que usted se ha subido aquí a defender es el hueso más duro de roer, el funcionariado público dentro de la educación, para llevar a

cabo su modelo. Porque el Partido Popular de Andalucía del señor Arenas lo que quiere es cargarse la escuela pública y cargarse al funcionario docente. Que tenga valentía y lo diga.

Y acabo ya, señor Presidente.

Yo les pido a todos los grupos... La verdad, que Izquierda Unida reconsiderare y que el Partido Popular si quiere reconciliarse con la educación pública no tiene nada más que tender la mano y seguir...

[Intervención no registrada.]

Sí, sí, si no lo estoy diciendo por esto. Es que no he terminado. Déjeme usted que no he terminado. Espérese usted que no he terminado.

Tender la mano y por lo menos...

El señor GRACIA NAVARRO, VICEPRESIDENTE PRIMERO DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Señorías, guarden silencio.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Hoy, que usted va a apoyar esta iniciativa, yo espero y deseo que sea el inicio de un largo camino, no por el bien del PSOE ni bien del Partido Popular, sino por el bien de Andalucía.

Y sí voy a acabar ya con una frase, con una reflexión que hace un maestro, un inspector, un profesor que da clase en la universidad. Señoría, dice: «Un buen maestro o maestra es un tesoro. Con ellos desaparecen los problemas de aprendizaje, las dislexias, la discalculia y déficits socioculturales». Tal vez tengamos que reflexionar sobre lo que dice este señor, el inspector de educación Jaime Martínez Montero —es un recorte de periódico, no sé quién es—. «Fomentar a los maestros y a las maestras no es difícil, basta algo de decisión política, inteligencia y sentido común para dedicar a los que van a trabajar en la escuela los dineros que se gastan en los que nunca van a pisarla pero estudian».

Bueno, yo diría, no solo dineros sino voluntad, el apoyo y el consenso de toda la sociedad para con la educación. Ya que según los investigadores no solo es importante el dinero. Los socialistas, el Gobierno andaluz, el Presidente Griñán hemos demostrado tener decisión política, la comunidad educativa ha demostrado inteligencia y sentido común en muchas ocasiones. También algunos grupos políticos. Hoy el Partido Popular parece ser que también se suma. Espero y deseo que ahora, más que nunca, todos tengamos altura de miras para conseguir el pacto cívico y político que propone el Presidente Griñán.

Muchas gracias.

[Aplausos.]

El señor GRACIA NAVARRO, VICEPRESIDENTE PRIMERO DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Gracias, señora Carrillo Pérez.

Señorías, sustanciado este punto del orden del día se suspende la sesión hasta las cuatro y media.

[Se suspende la sesión.]

2.3. COMPOSICIÓN DEL GRUPO DE TRABAJO

El Grupo de trabajo relativo a formación del profesorado de Andalucía, en su sesión constitutiva celebrada el día 9 de noviembre de 2010, quedó integrado por los siguientes miembros:

MIEMBROS TITULARES

Presidenta de la Comisión de Educación:

María Cinta Castillo Jiménez G.P. Socialista

Vicepresidenta de la Comisión de Educación:

Ana María Tudela Cánovas G.P. Socialista

Secretario de la Comisión de Educación:

Francisco Javier Oblaré Torres G.P. Popular de Andalucía

María Araceli Carrillo Pérez G.P. Socialista

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

Santiago Pérez López G.P. Popular de Andalucía

MIEMBROS SUPLENTES

José Antonio Castro Román G.P. Izquierda Unida Los Verdes-Convocatoria por Andalucía

Manuel Gracia Navarro G.P. Socialista

Rafaela Obrero Ariza G.P. Popular de Andalucía

2.4. LISTADO DE COMPARENCIAS

GRUPO DE TRABAJO RELATIVO A FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE ANDALUCÍA

Sesión de 23 de noviembre de 2010

- Conferencia de Decanos de las Facultades Públicas de Educación de Andalucía, Ceuta y Melilla, en cuya representación intervinieron Francisco Murillo Mas, José María Mariscal Chicano y Ramón Galindo Morales.
- Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, en cuya representación intervino Antonio Santisteban Fernández.
- Consejo Andaluz de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, en cuya representación intervino José Gutiérrez Galende. Acudió, sin intervenir, Virginia Pinto Toro.
- Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía (ADIDE), en cuya representación intervino Ángel Ruiz Fajardo.
- Asociación Profesional de Orientadores y Orientadoras en Andalucía (APOAN), en cuya representación intervinieron José Martín Toscano y Eloy Gelo Morán. Acudieron, sin intervenir, Pablo Moriña Macías y Eduardo Herrera Carbonero.

Sesión de 13 de diciembre de 2010

- Rafael Porlán Ariza, catedrático de Didáctica de las Ciencias y Formación del Profesorado de la Universidad de Sevilla.
- Daniel González Manjón, profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.
- Francisco López Rupérez, presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- José Antonio Ibáñez-Martín Mellado, catedrático de Filosofía de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Ángel Ignacio Pérez Gómez, catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.
- Jaime Martínez Montero, inspector de Educación y profesor de la Universidad de Cádiz.
- Federación Andaluza de Asociaciones de Ayuda a Hiperquinéticos y Déficit de Atención e Hiperactividad (FAHYDA), en cuya representación intervinieron Juan Ángel Quirós Cantos, Marina Mestanza Bujalance y Rosa María Caballero Chaves.
- Asociación Andaluza Dislexia en Positivo, en cuya representación intervinieron Jesús Gonzalo Ocampos y Rosa María Satorras Fioreti.

Sesión de 15 de febrero de 2011

- Unión General de Trabajadores de Andalucía (UGT-A), en cuya representación intervino Juan Carlos Hidalgo Ruiz. Acudieron, sin intervenir, Gabriel Centeno Santos, Francisco Beltrán Sánchez y Carmen Lagares García.

- Central Sindical Independiente y de Funcionarios de Andalucía (CSI-CSIF-Andalucía), en cuya representación intervino Francisco Hidalgo Tello. Acudió, sin intervenir, Juan Carlos Ramírez Fernández.
- Unión Sindical de Trabajadoras y Trabajadores en Andalucía (USTEA), en cuya representación intervinieron José Segovia Aguilar y Jesús Marín García.
- Sindicato Independiente de Andalucía (ANPE-Andalucía), en cuya representación intervino Francisco José Padilla Ruiz.
- Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE), en cuya representación intervinieron María Begoña Ramírez Pradas y Francisco Javier Deán García-Adámez.
- Unión Sindical Obrera (USO), en cuya representación intervino Joaquín Araúz Rivero. Acudió, sin intervenir, María Paz Agujetas Muriel.
- Confederación General del Trabajo (CGT), en cuya representación intervino Joaquín Martínez Álvarez.
- La Confederación Sindical de Comisiones Obreras de Andalucía (CC.OO.) no compareció, pero hizo llegar sus aportaciones por escrito.

Sesión de 1 de marzo de 2011

- Federación Andaluza de Centros de Enseñanza Privada (CECE-Andalucía), en cuya representación intervinieron Rafael Caamaño Aramburu y Carmen Mora de la Rosa.
- FERE-CECA y Educación y Gestión de Andalucía, en cuya representación intervinieron Manuel Marchante García y José González Díaz.
- Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza de la Economía Social (ACES), en cuya representación intervino Miguel Vega Sánchez.
- Federación Andaluza de Altas Capacidades Intelectuales (FASI), en cuya representación intervinieron Alberto Flaño Romero, Pilar Molina Montado y Rafael García Castañeda. Acudió, sin intervenir, José Antonio Caro Álvarez.

Sesión de 15 de marzo de 2011

- Asociación de Directoras y Directores de IES de Andalucía (ADIAN), en cuya representación intervinieron José Cercós Soto y Fernando Guevara Garrido.
- Asociación de Directores/as de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares de Andalucía (ASADIPRE), en cuya representación intervinieron Francisco Jiménez Gómez, José Antonio Pérez Campos, José Luis García Guillén y Juan Bueno Jiménez.
- Fundación Avanza, en cuya representación intervinieron Alberto Flaño Romero y Diego Rodríguez Toribio.
- La Asociación de Catedráticos de Instituto de Andalucía «Antonio Machado»-ANCABA (ACIA) no compareció, pero hizo llegar sus aportaciones por escrito.

Sesión de 21 de junio de 2011

- Andreas Schleicher, director y coordinador del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

2.5. COMPARECENCIAS (TRANSCRIPCIONES)

SESIÓN DE 23 DE NOVIEMBRE DE 2010

COMPARECIENTES

- Conferencia de Decanos de las Facultades Públicas de Educación de Andalucía, Ceuta y Melilla, en cuya representación intervinieron Francisco Murillo Mas, José María Mariscal Chicano y Ramón Galindo Morales.
- Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, en cuya representación intervino Antonio Santisteban Fernández.
- Consejo Andaluz de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, en cuya representación intervino José Gutiérrez Galende.
- Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía (ADIDE), en cuya representación intervino Ángel Ruiz Fajardo.
- Asociación Profesional de Orientadores y Orientadoras en Andalucía (APOAN), en cuya representación intervinieron José Martín Toscano y Eloy Gelo Morán.

COMPARECENCIA DE LA CONFERENCIA DE DECANOS DE LAS FACULTADES PÚBLICAS DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA, CEUTA Y MELILLA

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Buenos días, señorías.

Vamos a dar comienzo a los trabajos del Grupo relativo a la formación del profesorado en Andalucía, que comienza hoy las sesiones de trabajo con la convocatoria, en primer lugar, a la Conferencia de Decanos de las Facultades Públicas de Educación de Andalucía, Ceuta y Melilla; representantes que ya se encuentran entre nosotros y a los que inmediatamente voy a darles la palabra.

Haciéndoles saber que la convocatoria que le hacemos para su aportación en este grupo de trabajo, que comienza en la mañana de hoy, van a tener la oportunidad de intervenir durante 10 minutos que ustedes pueden repartir si quieren que las intervenciones sean de los tres o concentrarlas en un solo portavoz; un tiempo que será, por supuesto, flexible.

A continuación, tendrán la oportunidad de intervenir los portavoces de los grupos parlamentarios. Y para finalizar ustedes podrán contestar por un periodo de cuatro o cinco minutos a aquellas cuestiones que le sean planteadas por los grupos parlamentarios.

Además de eso, cualquier aportación documental que quieran dejarnos sobre los temas que se tratan en este grupo, pues será recibida por esta Presidencia y trasladada a todos los portavoces.

Por lo tanto, y sin más preámbulo, quiero agradecer y dar la bienvenida a don Francisco Murillo Mas, Presidente y Decano de Málaga, a don José María Mariscal Chicano, miembro de la comisión permanente y Decano de Cádiz, y a don Ramón Galindo Morales, miembro de la comisión permanente y Decano de Ceuta.

Ustedes tienen la palabra, como digo, por un periodo de aproximadamente 10 minutos para su intervención.

El señor MURILLO MAS

—Muy bien. Buenos días. Muchas gracias a todas y a todos los miembros de este grupo de trabajo.

Debemos comenzar este informe agradeciendo al Grupo de Trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía la invitación que cursa a esta conferencia de decanos y que hoy nos permite estar contribuyendo con el presente informe al proceso de estudio y mejora de la formación del profesorado de nuestra Comunidad Autónoma abierto por el Parlamento andaluz.

Ser considerados interlocutores relevantes en los temas que afectan al desarrollo de la educación en Andalucía supone para la institución que representamos un importante reconocimiento.

Esta conferencia, que ya está consolidada como un órgano eficiente de análisis, estudios, deliberación y coordinación en los asuntos que afectan al funcionamiento de los centros que la constituyen, también pretende tener plena presencia en el ámbito más general de lo educativo, como una voz informada, experta y comprometida con la mejora de la educación en nuestra Comunidad Autónoma.

Esta institución representa a quienes mejor conocen el sistema de formación inicial, a quienes forman inicialmente a la mayoría del profesorado no universitario de nuestra Comunidad Autónoma, a quienes participan también muy activamente en la formación permanente del mismo y a quienes desarrollan las investigaciones que tienen por objeto el conocimiento y la mejora de la docencia en el contexto andaluz.

Por todo ello, nos sentimos honrados con esta invitación, cualificados para participar en este foro y comprometidos con cualquier proceso que tenga como propósito la mejora de la calidad educativa.

El contenido de este informe se estructura en torno a tres apartados relativos a la formación inicial de los profesionales que formamos: La formación inicial de maestros; la del profesorado de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de idiomas; y la de orientadora u orientador educativo.

Teniendo en cuenta el poco tiempo del que hemos dispuesto para prepararlo y la imposibilidad de acometerlo y consensarlo en una reunión de nuestra conferencia, nuestra pretensión es la de enumerar de forma sintética las cuestiones que más nos preocupan, conectando algunas de ellas con solicitudes y propuestas de solución recogidas en los acuerdos de nuestras sesiones de trabajo.

No obstante, nos ponemos a disposición de este grupo de trabajo para, de forma inmediata, elaborar y presentar los informes en profundidad que esta Comisión pudiera considerar pertinentes.

No abordamos los temas del sistema de acceso a la función docente y de la formación permanente del profesorado en cuanto no tenemos registrado acuerdo sobre ello; sin embargo, estamos convencidos de tener aportaciones relevantes que hacer y que deseáramos exponer en el caso de que nos fuesen solicitadas y contásemos con un tiempo mínimo para su elaboración.

Así que comenzamos con el primer tema sobre la formación inicial de maestros y maestras.

La calidad de los espacios educativos que ponemos a disposición de nuestro alumnado está directamente relacionada con la posibilidad de estimular metodologías activas, elemento clave de los procesos formativos tal y como se contempla en la definición del nuevo Espacio Europeo de Educación Superior.

En este sentido, estimamos que es absolutamente necesario reducir el número de alumnos y alumnas por grupo en los nuevos grados de maestros. En su día planteábamos un máximo de 50 estudiantes y en estos momentos nos encontramos con grupos de más de setenta. Y siguen creciendo.

Mejorar la distribución gran grupo, pequeño grupo. Cada grupo grande debería poderse dividir en tres pequeños y la relación en tiempo debería tender a que fuese al menos de un tercio el periodo que el alumnado debiera permanecer en el reducido y de dos tercios el que permaneciera en el grande.

Esto supone que el financiador, la Junta de Andalucía, elabore una propuesta alternativa a los índices de experimentalidad, que son los índices que en este momento regulan esta distribución y que castigan significativamente, en este aspecto, a la docencia que se imparte en la Facultad de Educación.

Para quien no está inmerso en este ámbito quizás sea un poco complejo. Pero hasta ahora son los índices de experimentalidad los que indicaban el número de alumnos por grupo y los grupos en los que se podía dividir el gran grupo para el desarrollo de prácticas. Con un índice mayor se permitía tener menos alumnos por grupo y más grupos pequeños de prácticas.

En la Facultad de Educación, como en las facultades de Ciencias Sociales, de Humanidades, pues tienen los índices más bajos y seguimos siendo castigados por eso. Parece que en la formación de maestros no es necesario, tanto como en otras titulaciones, el trabajar con pequeños grupos. Desde nuestra perspectiva es absolutamente necesario poder contar con más tiempo del que disponemos ahora para realizar todo tipo de prácticas en relación con el diseño de material, análisis de experiencias, elaboración de propuestas, etcétera.

Es excesivo el número de egresados en nuestras titulaciones de maestros. Sería necesario reducir sensiblemente el número de alumnado de nuevo ingreso teniendo en cuenta las necesidades reales de profesorado en nuestra Comunidad Autónoma, lo que mejoraría, obviamente, las expectativas de inserción laboral de nuestros estudiantes, algo que consideramos crucial en esta etapa formativa. Y ya no estamos hablando de una cuestión, a lo mejor, tan inasible como la vocación; simplemente la expectativa de trabajo que tienen nuestros alumnos. Entendemos que tiene mucho que ver con una formación de

calidad y con tener docentes mejor preparados. No es lo mismo un alumno que entra en nuestras titulaciones, muchas veces pues con unas expectativas casi nulas de en el futuro poder trabajar en esto en lo que se está formando, que si tuviésemos la oportunidad de tener alumnado con expectativas grandes de, en un corto margen de tiempo, poder desarrollar esta labor profesional.

Así, muy en relación con esta propuesta, debería contemplarse algún tipo de selección inicial que posibilitase, a través de un procedimiento riguroso, la elección del alumnado más cualificado.

Sin ninguna duda, esto contribuiría a poder contar en nuestra comunidad autónoma con docentes más aptos y capacitados.

Es absolutamente necesario y urgente que la Administración educativa clarifique la razón de ser de las menciones de los títulos y todo lo relativo a la especialización del maestro de Primaria.

Tal y como está diseñado el plan de estudios, entendemos que las menciones incluidas en los títulos de maestros en Educación Primaria en nuestra comunidad autónoma son requisito suficiente para acceder a las plazas de especialistas.

En todo caso, se deben prever vías de perfeccionamiento para estos perfiles docentes, a través de cursos de postgrado o a través de la formación permanente, desarrolladas por las instancias competentes, en las que debería estar implicada la Universidad.

Supongo que saben de qué les hablo. Estas menciones son itinerarios de asignaturas optativas que vienen a suplir, en una menor dimensión, a las especialidades que se contemplaban antes en las titulaciones de maestros. Antes teníamos titulaciones de maestros en Educación Física, en Lengua Extranjera, de maestros en Educación Musical. Ahora solo tenemos la titulación de maestros en Educación Primaria y, dentro de ella, con estos itinerarios, conseguimos unas mini especializaciones.

Entendemos que esa debe ser la exigencia para desarrollar la labor de especialistas, pero entendemos también que es necesario formarlos.

Suponemos... Y quizá es excesiva la suposición, pero que no se les van a pedir másteres en esa formación de especialistas, porque no creemos que la Administración educativa contemple los mismos salarios para el profesorado de Secundaria que para el profesorado de Primaria. Seguimos teniendo, a pesar de que nuestros antiguos diplomados tengan ya esa titulación de grado, se siguen planteando —estimamos que es así— dos diferentes titulaciones porque la Administración no está dispuesta todavía a equiparar salarios. Sabemos que este terreno es..., bueno, espinoso, pero así lo planteamos. Las menciones deben ser suficientes, pero necesitamos avanzar. Y ahí están los postgrados de la Universidad y otras instancias de formación permanente, en las que deberíamos estar implicados.

En relación con la obtención del nivel B-1 en Lengua Extranjera, entendemos que la Universidad no debe abandonar al alumnado a su suerte en un sistema educativo que, hasta ahora, no ha garantizado una formación básica en el segundo idioma antes de acceder a ella. Es imprescindible, sobre todo en los títulos de maestro, si se quiere avanzar en la política de centros bilingües, que diseñemos estrategias encaminadas a formar a nuestro alumnado en el conocimiento de este segundo idioma. Ya saben que a nuestros alumnos, cuando llegan, no se les da el título si no acreditan ese nivel B-1. Y además se les dice: «No os podemos ayudar y, si no tenéis un nivel que ya debíais tener, por vuestra permanencia tantos años en el sistema educativo, buscaos la vida». Bien, y los estamos abandonando a su suerte.

Nuestros futuros graduados serán quienes deban formar en ese idioma extranjero a los alumnos de Primaria, en este caso.

Bueno, pues estamos en este círculo vicioso del que no conseguimos salir. No podemos abandonar, no podemos decirles a nuestros alumnos que tienen que acreditar un nivel de idioma extranjero, cuando desde la estructura del sistema educativo no universitario-universitario no se están impulsando estrategias para ayudar a nuestro alumnado a conseguir ese nivel de lengua extranjera.

Se ve potencial la relevancia del prácticum como eje de formación en las titulaciones de maestro, desde los primeros cursos. Esto implica la creación y el fortalecimiento de redes de centros y de docentes innovadores en nuestra comunidad autónoma, a través de convocatorias públicas. Diseñar y desarrollar planes de formación específica de tutores académicos y tutores profesionales. Establecer compensaciones económicas y profesionales para la función de la tutorización en centros. Impulsar la colaboración de la Universidad con las delegaciones de educación y con los centros no universitarios para la elaboración conjunta de programas de formación en prácticas.

Es absolutamente necesaria y urgente una normativa que regule el desarrollo del prácticum de las titulaciones de maestro. La que se está aplicando en este momento es la definida en el convenio marco universidades-consejerías de las titulaciones de Educación o las específicas para maestros del año 1988. Esto debe ser actualizado y es absolutamente urgente.

Pasamos ahora al ámbito de...

¿Cómo voy de tiempo? ¿Bien?

Sobre la formación inicial del profesorado de Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional y enseñanza de idiomas. El título de Máster de Formación del Profesorado de Secundaria debe adscribirse, sin ninguna duda, a las facultades de Ciencias de la Educación, cuyo cometido es la formación profesional del profesorado, ya sea de la etapa Infantil, Primaria o Secundaria.

La posesión de los títulos que dan acceso al máster ya garantiza la formación del alumnado en las disciplinas de sus respectivas especialidades, lo que justifica el máster en la formación para el ejercicio de la profesión docente... Lo que justifica, perdón, el ejercicio de esta profesión docente.

Esta formación profesional, de carácter pedagógico, psicológico y didáctico, tal y como se especifica en el decreto de lo promueve, debe estar encomendada a las áreas y departamentos que integran las facultades de Educación, responsables de la docencia y de la investigación en los campos académicos relacionados con la formación profesional de los docentes.

Este máster necesita —y diríamos también que con absoluta urgencia— la presencia de una coordinación experta y responsable, que evite un curriculum fragmentado, como está sucediendo en muchos de los casos, que ejerza el seguimiento y el control de la docencia que se imparte desde el conocimiento de lo que significa la formación docente y desde el compromiso por mejorarla.

Son las facultades de Educación las que pueden y deben desarrollar una coordinación de estas características. Las facultades de educación tienen estructuras para estas exigencias que planteamos. Cuando presentamos un máster en una facultad, cuando presentamos un título de grado, las programaciones docentes tienen que pasar dos cribas: la de la Comisión de Ordenación Académica y la de la propia Junta de Facultad. Es ahí donde se les puede pedir al profesorado o a los departamentos que lo que consta en la programación docente no es adecuado, no está respondiendo a la memoria verificas del título.

Necesitamos reuniones de coordinación del profesorado que imparte las distintas especialidades del máster. Esto solo es posible desde las facultades de Educación, que son quienes conocen a la perfección en qué consiste la formación docente de este nivel.

El prácticum debe ser la base sobre la que se articule el máster. Subrayamos la importancia de promover una actitud innovadora, investigadora, en los futuros docentes, desde el fomento de la relación dialógica, teoría práctica en escenarios reales. Es decir, el centro educativo y con profesorado de Secundaria en activo, acreditado para desarrollar estas tareas. En estos momentos, ni la duración contemplada del prácticum, a todas luces escasa, ni su ubicación al final del periodo formativo permiten el desarrollo óptimo de este propósito expresado.

La Universidad tiene la responsabilidad y la obligación de adscribir la docencia de las distintas materias de las titulaciones oficiales a las áreas de conocimiento y, en ellas, al profesorado más cualificado para impartirla.

Teniendo en cuenta la finalidad de este *máster*, debe haber una implicación decisiva y determinante de las áreas de didáctica específica, cuyos cuerpos de conocimiento y objeto de investigación entran, de lleno, en el conocimiento profesional que debe poseer el profesorado de Secundaria y que se concreta, fundamentalmente, en dos materias del módulo específico: aprendizaje y enseñanza de la materia de la especialidad e innovación docente, iniciación a la investigación educativa.

De hecho, las áreas de las didácticas específicas adscritas, en las universidades españolas, a la rama de Ciencia Social y Jurídica, cuentan con cuerpos de conocimientos propios muy elaborados, con revistas especializadas de ámbito nacional e internacional, recogidas en el ISI, con comunidades científicas consolidadas y con abundante investigación.

Debemos enfatizar que el personal docente investigador de los departamentos y áreas de didáctica específica posee licenciaturas en las disciplinas de origen: Matemáticas, Física, Química, Biología, Historia, Filología, etcétera. Muchos de ellos, con doctorados en las didácticas correspondientes y con currículos de investigadores muy relevantes.

Por todo ello es necesario que las universidades potencien el desarrollo de estas áreas, a las que debe ser adscrita la docencia de la materia referida. Asimismo, deberían articularse los instrumentos legales y organizativos necesarios para la incorporación a la Universidad, a tiempo parcial o en comisiones de servicios temporales, de profesorado de Secundaria de reconocido prestigio para impartir docencia en las distintas especialidades de este máster.

Entendemos que es necesario y especialmente urgente realizar una evaluación externa, cualitativa y en profundidad, del desarrollo de este máster en nuestra Comunidad Autónoma. Necesitamos cuanto antes tener la información relevante, rigurosa y detallada que nos permita tomar decisiones bien fundamentadas sobre cómo mejorar este patio formativo de trascendental importancia. La calidad de nuestro sistema educativo depende de ello.

Creemos que el informe de una investigación del tipo que aconsejamos cerraría en buena parte ese debate, que muchas veces se sitúa como debate meramente corporativo, de defensas profesionales, con argumentos espurios. Entendemos que es necesario conocer qué está pasando y tomar inmediatamente medidas para solucionar aquellas cuestiones que estamos intuyendo: algunas de ellas las estamos poniendo hoy sobre esta mesa.

Sobre la formación inicial de orientadores y orientadoras.

La formación prevista para los orientadores educativos es muy desafortunada, planteándose a través de una especialidad más, de un máster pensado exclusivamente para la formación inicial docente, y dirigido a licenciados o graduados sin ninguna capacitación psicopedagógica previa. No es este el caso de pedagogos, psicopedagogos o psicólogos, que son los titulados que acceden a esta especialidad. Entendemos que el requisito para desarrollar su labor profesional, distinta, obviamente, a la actividad docente, debería ser cursar un Máster en intervención y orientación psicoeducativa. En tanto no se tome esta opción, se debe actuar con suma diligencia, modificando el diseño de la especialidad prevista en el Máster de Secundaria tratando de resolver la absoluta inconsistencia de esta. La importancia de la función que realizan los orientadores educativos exige un espacio de formación digno y coherente con el rol que desempeñan.

Bien, pues deseamos concluir el informe que presentamos en esta comparecencia reiterando nuestro agradecimiento por la invitación a colaborar en este proceso de estudio que tiene como objeto la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo. Asimismo, queremos volver a enfatizar nuestra plena disposición para elaborar y presentar con absoluta inmediatez los informes en profundidad que esta Comisión pudiera considerar necesarios sobre aquellos temas que estimasen pertinentes.

El buen trabajo que viene desarrollando esta conferencia de decanos en relación con el funcionamiento de los centros que la conforman, el profundo conocimiento del ámbito del que somos responsables, la excelente sintonía de sus miembros, el alto nivel de consenso y, sobre todo, la

permanente actitud crítica comprometida con la búsqueda de la excelencia nos permiten expresar, sin ningún tipo de complejos, la necesidad de que la Administración educativa siga considerándonos interlocutores relevantes, y, en consecuencia, que el ruego de que este tipo de colaboraciones pueda ser más frecuente y estable.

Muchísimas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien. Muchas gracias.

A continuación va a comenzar el turno de portavoces. Tiene la palabra, en nombre de Izquierda Unida, el señor García.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, señora Presidenta.

Agradecer también a los representantes de la Conferencia de Decanos de las Facultades Públicas de Educación su comparecencia, y pedir disculpas por mi retraso en la incorporación, pues asuntos en Cádiz, en concreto, me han retenido más de lo previsto.

En cualquier caso, y atendiendo a la parte de la intervención que he podido escuchar, centrándome, sobre todo, en el máster de formación para el ejercicio de la función docente, fundamentalmente en Secundaria, me gustaría, si es posible —si pueden hacerlo en este momento, o, si no, con posterioridad—, un breve resumen de cómo está la situación; es decir, hasta qué punto esos másteres de educación —digamos, por resumir, formación para el ejercicio de la función docente—se están impartiendo en Andalucía por facultades de la educación o habiendo participado en su concepción facultades de la educación.

Lo digo porque, en algún otro foro fuera de Andalucía, digamos, donde he planteado esta cuestión, algunos se echaban las manos a la cabeza y decían a lo mejor: «Bueno, pero eso es imposible, no sé qué...». Entonces, me gustaría saber cómo está en Andalucía y si tienen algún detalle, digamos, de comparación con, con..., por lo menos con otras comunidades autónomas. Eso en primer lugar.

En segundo lugar, me gustaría conocer su opinión sobre, en esos másteres también, la posible participación, no solo de las facultades de educación, sino también, digamos, del elemento Secundaria, valga la expresión; es decir, del elemento que va donde se van a utilizar esos conocimientos y esa formación, a través de la Consejería. Es decir, cómo se puede, o hasta qué punto se podría o sería deseable, que la profesión de Secundaria, es decir, los que van a utilizar ese máster, a través de la Consejería o como fuese, participasen también en el mismo, porque, si no, corremos el riesgo de que no haya conexión, por lo menos directa, entre lo que es la impartición, el diseño, la configuración o la impartición del máster, y lo que son los centros de Secundaria. Cómo garantizamos, por así decir, esa conexión, ¿no?

Y, finalmente, les pregunto, a modo de preguntas, si esta comisión o este grupo de trabajo decidiese solicitarles un informe comparativo de cómo están —lo que aquí nos ocupa— los procesos de formación y de acceso, fundamentalmente a la profesión docente en otros países del entorno, si estarían en condiciones, con cierta facilidad, de facilitarnos ese estudio comparativo. Serían mis tres cuestiones.

Yo creo que seguimos... Seguimos, ¿no?, e ir contestando...

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor García.

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

El señor OBLARÉ TORRES

—Bien. Gracias, Presidenta.

Pues también desde el Grupo Popular excusar al portavoz del Grupo Popular, Santiago Pérez, que por motivos médicos se ha debido ausentar de este grupo de trabajo que hoy comenzamos, y, bueno, pues este portavoz actúa sustituyéndolo.

Y plantearle dos preguntas que me asaltan en su intervención, no sin antes agradecerles a los decanos su presencia en este Parlamento y lo clarificadoras que siempre son sus explicaciones y sus intervenciones, a pesar de la premura de tiempo que siempre les ponemos.

Una es el prácticum. ¿Dónde piensan ustedes que es interesante que el alumno de sus facultades tome contacto directo con la realidad que se vive en las aulas? Porque siempre es una demanda que se tiene, ¿no?, que estos alumnos están muy alejados de lo que es la realidad de las aulas y de lo que se vive. Y otra es:

Han planteado también ustedes, quizás, el escaso contacto de los decanos de las facultades con la Administración educativa. ¿Cómo plantean ustedes esa relación de contacto con la Administración educativa para poder establecer unos criterios mucho más cercanos a las necesidades que se tienen en los centros? Es decir, yo creo que hay mucho alejamiento, quizás, de los planteamientos de la Universidad, de sus facultades, con la Administración educativa, con el ámbito educativo. Plantean ustedes —he querido entender— algún tipo de relación, reunión, trabajo conjunto o algo así. No sé si me explico con claridad.

Esa es la idea. Nada más.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Oblaré.

Por último, interviene, en nombre del Grupo Parlamentario Socialista, su portavoz, señora Carrillo.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

En primer lugar, yo quiero agradecer que estén aquí los representantes de la Conferencia de Decanos una vez más. Siempre que se les ha requerido, han estado aquí. Y yo, es verdad, tal vez, como miembro de esta Comisión, tendría que pedir disculpas, efectivamente, por la premura, ¿no? —poco tiempo que han tenido—. Pero se han brindado ustedes a hacer un informe más amplio, y yo creo que todos los miembros de esta Comisión estaríamos... Desde luego lo recibiríamos muchísimo, por ese informe que ya, la otra vez, en el Grupo de trabajo de convergencia, hicieron ustedes. Tuvieron más tiempo, y, por lo menos, será bienvenido. Yo creo que seguro, porque, en poco tiempo... A lo mejor ahora es, incluso... A mí, ¿no?, me han surgido incluso algunas cosas que no he entendido, ¿no?, pero que tal vez no da tiempo. Pero que está el informe.

A mí me gustaría, si no ahora en el informe, cuando se habla de... Efectivamente, han hablado... Ya lo dijeron la otra vez, el alumnado, es mucho alumnado el que hay en la Facultad de Ciencias de la Educación como futuros docentes, que eso puede dar una perspectiva de futuro, de decir, bueno las salidas profesionales... ¿Qué aportaciones concretas desde vuestro ámbito podrían hacer, cómo atraer, cómo atraer, como ocurre en otros países, para los estudios, tanto de Magisterio como de Secundaria, futuros docentes, a los mejores? Es decir, ahora mismo, la única manera que tenemos es una Selectividad. Y luego, pues, viene la formación inicial, y, además, una formación inicial, que, como dijeron antes y ahora han vuelto a reiterar, pues son muchos alumnos los que hay y las perspectivas son que, nada más que ya cursando los estudios, se tiene. Pues, a lo mejor, no son esas perspectivas que enganchen, ¿no?, si no ahora, en ese informe que tienen.

Y luego, en cuanto, ya, la formación inicial, a mí me ha sorprendido lo siguiente... No lo sé, si es que yo lo he oído mal, o yo... Por supuesto, seguro que no estoy..., no tengo ese conocimiento. Está la autonomía universitaria. Y no sé si en esa autonomía universitaria, cuando hablamos de bilingües, ha dicho que los alumnos que ahora están cursando la formación inicial, pues, efectivamente, si el sistema educativo, luego, a los futuros docentes se les está exigiendo y hay centros bilingües..., bueno, pues, al alumno se le exige un B1, un nivel B1, y tal vez no llega, no llega, pero se le exige. Y que, bien antes o bien cuando se está cursando ya lo que es la formación inicial en la Facultad de Ciencias de la Educación, había que darle, pues, esa oferta para que pudieran tener ese nivel de estudios. Pero eso no quita —que a lo mejor yo, seguro, que es que ahí me pierdo—, en la autonomía universitaria, para que haya asignaturas, asignaturas dentro de las facultades de Ciencias de la Educación que sean bilingües. Es verdad que si no existe no hay esfuerzo. Yo es que no sé si en esa autonomía universitaria, en esa autonomía universitaria... Igual que en los centros bilingües hay una asignatura —matemáticas, biología o lengua— que se da..., que se da en otro idioma, pues si en esa autonomía universitaria puede estar... Igual que en el Máster de Secundaria, que yo creo que es un interés que tenemos todos, pues porque es verdad que hay problemas en Primaria, pero también el tema del Máster de Secundaria, no sé yo si me ha parecido ver que sea la Administración quien legisle.

Y, vuelvo a repetir: será mi desconocimiento por el tema de la autonomía universitaria, pero lo que se ve desde fuera es que sí puede arbitrarse o hay mecanismos para arbitrar el que... Lo que han reivindicado ustedes, lo compartimos. Es decir, las facultades de Ciencias de la Educación tienen que tener el protagonismo en el Máster de Secundaria, porque ese profesorado sabe mucho de su asignatura, sabe mucho de biología, sabe mucho de matemáticas, pero luego está la didáctica de y las intervenciones, ¿no? Y, entonces, no sé yo si es dentro de todos los órganos de la universidad, que son los que se tienen que poner de acuerdo, y no tanto desde los que estamos fuera, ¿no?

Y, luego, sí me ha preocupado, sí me ha preocupado lo que habla en cuanto a la formación de los futuros orientadores. Lo comparto, tal vez será porque yo fui de las primeras que cursó esos estudios cuando se pusieron en Andalucía, y no se atienden a la realidad que luego se encontraba uno en el aula, ¿no?

Entonces yo, nada más que eso. Reiterarle el agradecimiento de que estén hoy aquí. Y, por supuesto, desde el Grupo Socialista, sí pedirle ese informe, que le puedo garantizar que, igual que la otra vez nos sirvió para mucho, tal vez le tengo que decir que hoy estamos aquí —el Grupo Socialista así lo considera— por la intervención que ya tuvieron los decanos en el Grupo de trabajo de convergencia, que vimos la realidad de la importancia de la formación del profesorado.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

Van a tener ustedes, de nuevo, la palabra. Yo les pido una capacidad de síntesis, porque ahora el tiempo, por respeto al resto de los comparecientes que tenemos para la mañana de hoy, ya se tiene un

considerable retraso por la flexibilidad que estamos teniendo. Les pido, por tanto, capacidad de síntesis, sabiendo que son muchas las cuestiones que les han planteado los portavoces, muchas las aportaciones que ustedes pueden hacer; pero recordándoles también que toda la aportación documental que quieran hacer al grupo de trabajo a partir de este momento, y sin ningún plazo inmediato para que nos la hagan llegar sino a lo largo de todo el tiempo que el grupo de trabajo esté vivo, pues pueden ustedes seguir haciendo aportaciones, además de las iniciales, o de los informes que les están pidiendo los portavoces. Les pido, por tanto, una extrema capacidad de síntesis para contestar en este último turno.

Muchas gracias.

[*Intervenciones no registradas.*]

El señor MARISCAL CHICANO

—Buenos días, señora Presidenta. Señorías.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Perdone, se identifica para que quede en el *Diario de Sesiones*.

El señor MARISCAL CHICANO

—Sí. Soy José María Mariscal Chicano, soy el Decano de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.

Me gustaría hacer una aportación a la pregunta de la portavoz socialista, en relación con la exigencia de un determinado nivel de idioma extranjero en los grados universitarios españoles.

Efectivamente, a los alumnos que acceden al grado, a los grados, se les supone una capacitación B1, que es la que teóricamente adquieren después de Selectividad, después de las pruebas de acceso. El problema es que el cambio de normativa ha hecho que nuestros perfiles de ingreso hayan cambiado, puesto que han accedido a las titulaciones de maestros muchísimos alumnos de ciclo superior de Formación Profesional, sobre todo después del cambio de la normativa de acceso. Esos alumnos no han pasado la Prueba de Acceso a la Universidad, con lo cual, ya para empezar, esos alumnos no tienen ni siquiera reconocido el B1 en las competencias escritas. Y ahí está la trampa. Y les quiero explicar un poco. Es decir, para que a una persona se le considere que tiene una capacitación de B1 debe tenerla en las cuatro destrezas, en las destrezas escritas y en las destrezas habladas. Los alumnos de Selectividad solamente se examinan de destrezas escritas, con lo cual pueden que tengan el B1 en las destrezas escritas, pero, en absoluto, lo tienen en las destrezas habladas. Eso es algo que tenemos que proporcionar en la universidad, o no proporcionárselo; es decir, eso es una política universitaria la que está detrás. Lo que sí está claro es que el alumno para obtener su título, al final de su periodo docente, debe acreditar que tiene el B1.

La portavoz socialista hacía mención a las asignaturas de idiomas. Si ustedes ven... Saben que los títulos de maestros son profesiones reguladas, por lo cual el plan de estudios estaba, fue publicado en el *Boletín Oficial*. Si ustedes hacen una cata de las competencias que estaban recogidas, verán que solamente había una competencia relacionada con idioma extranjero, una. Es decir, que sobre una competencia teóricamente deberíamos haber montado no sé cuántas asignaturas de idiomas. Imposible, con una sola competencia no podíamos montar más que una asignatura. Lo que hemos hecho ha sido, pues —a lo que se refería el señor Presidente—, menciones, itinerarios optativos de 30 créditos,

de 24 créditos, de 18 créditos, que, evidentemente, con eso no se forma a un alumno, pero ni de maestro ni de ninguna otra especialidad.

Entonces, lo que está ocurriendo realmente es que las universidades andaluzas tienen que buscar alternativas a esa acreditación. Una acreditación que no tiene obligación la universidad de facilitar a esos alumnos, pero sí exigírsela en nombre del Ministerio. Es una cosa paradójica, ¿no? Y otra paradoja más es que esos alumnos de grado luego van a ser los maestros, maestros. Y lo que nos preocupa es cómo se va a formar a esos maestros en idiomas extranjeros, si se va a recurrir a las universidades mediante másteres, cosa que creemos que no es lo lógico, o que, sencillamente, las menciones o los itinerarios que estamos incorporando en los grados de maestros sean suficientes. En cualquier caso nos gustaría tener algo que decir también, las universidades, en esa formación continua que pueda hacer, por ejemplo, la Administración educativa, una vez que los maestros ya sean funcionarios de la Administración. Es decir, que, en ese momento, la Administración educativa puede proponer un itinerario de formación continua de sus trabajadores, poniendo en cada lugar, en cada sitio, y haciendo un estudio de los especialistas que necesita en cada momento. A nosotros nos gustaría también participar en esa formación.

Nada más, muchísimas gracias.

El señor GALINDO MORALES

—Muchas gracias. Buenos días. Soy Ramón Galindo Morales

—Muchas gracias. Buenos días.

Soy Ramón Galindo Morales, Decano de la Facultad de Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Granada, concretamente una de las que tiene en Ceuta.

Evidentemente, han sido muchas las cuestiones que han planteado ustedes desde los distintos grupos parlamentarios, y yo estoy seguro de que, desde la Conferencia de Decanos, desde la Presidenta, esta, Permanente, que está aquí, hemos recogido estas cuestiones e iremos enviando informes puntuales, dando respuestas argumentadas y precisas, más allá de este esfuerzo de síntesis que nos pide la señora Presidenta.

Pero, por adelantar algunas cuestiones y para que vean ustedes la complejidad también en la que muchas veces nos movemos, ¿no?, por ejemplo, el señor García, del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, nos ha pedido que hagamos un estudio comparativo de cómo está la formación del profesorado de Secundario, el famoso máster actual, ¿no?, en otras comunidades autónomas. Yo es que creo que, previamente, habría que hacerlo en nuestra propia Comunidad Autónoma, porque es que la situación en la propia Comunidad andaluza es muy dispersa, depende de qué facultad. En la Universidad de Granada, a la que yo pertenezco, el máster está distribuido entre muchas facultades, y, desde luego, el peso —ha aludido a ello en su intervención— de la Facultad de Educación es escaso, desde luego, en comparación, por ejemplo, con otras de las facultades que están aquí, Málaga o Cádiz. Ahora, coyunturalmente, coordina ese máster un profesor, compañero de la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, pero hasta hace poco, pues, lo ha coordinado una profesora de la Facultad de Psicología, y tienen mucho más peso las facultades, por llamarlas de alguna manera, disciplinares, Filosofía y Letras, de Ciencias, que la propia Facultad de Ciencias de la Educación. Luego ese estudio, que es muy interesante, primero, yo creo que habría que hacerlo en el contexto andaluz. Y nosotros somos conscientes de ello, hay grandes diferencias entre cómo se está desarrollando el máster en la Facultad de Ciencias de la Educación de Málaga o en la Facultad de Ciencias de la Educación de Granada, y están a cien kilómetros de distancia, ¿no?

Luego ese estudio, efectivamente, sería interesante y tenemos mucha información que decir sobre cómo se hace en otras comunidades y el papel de las facultades, pero, previo, creo que habría que hacer el nuestro, el de la propia comunidad autónoma.

Bien. También ha pedido, por elevación, que hagamos algo parecido con la situación en otros países, el modelo francés, el modelo británico, el modelo finlandés, que parece que está en los índices más altos de la OCDE cuando se analiza el tema educativo. Por supuesto, también creo que ahí tendríamos información interesante, ¿no?

El señor Oblaré, del Partido Popular, también ha hecho intervenciones muy interesantes, sobre todo en un tema que nos preocupa, sobre el prácticum. Ha planteado algo así como cuándo debe iniciarse el contacto directo con la realidad. Pues, ahí también hay situaciones diversas en la comunidad autónoma, unas facultades lo tienen estructurado de una manera y otras lo tienen estructurado de otra. Incluso le digo más: en la Universidad de Granada, que tiene tres Facultades de Ciencias de la Educación —una en Granada capital, otra en Ceuta y otra en Melilla—, pues, tenemos modelos de prácticum diferentes, y con eso se lo digo todo. Es decir, que ahí hace falta un esfuerzo de coordinarse y de establecer, quizás, una normativa desde el ámbito correspondiente para orientar esto. Ahora estamos en un momento idóneo para ello, puesto que, con los nuevos grados, el prácticum adquiere, pasa..., ahora mismo creo que son 38 créditos —corregidme, ¿no? —, y pasa a 60; es decir, que va a haber un aumento cuantitativo de la dedicación, pero también cualitativo, y, quizás, es el momento para establecer un denominador común, ponernos de acuerdo las universidades, pero sería muy conveniente que hubiera, quizás, una normativa consensuada para ello, ¿no?

La señora Carrillo, del Partido Socialista Obrero Español, pues, ha hecho una pregunta, vamos, madre mía, magnífica, pero... ¿Cómo atraer a los mejores? Bien, pero, claro, ¿los mejores del sistema del Bachillerato, claro, o los mejores después para...? Porque puede haber un alumno que sea brillantísimo y que, después, sea un pésimo docente, y, sin embargo, un magnífico médico o un magnífico ingeniero; es decir, que tendría que estar en relación con, ¿no?

Yo..., no es por escurrir el bulto, pero creo que pasaría, fundamentalmente, por medidas holísticas y globales que apuntaran hacia el reconocimiento social de la labor docente, que creo que está muy desprestigiada en la sociedad española, en la sociedad andaluza, y, quizás, por ahí habría que empezar, ¿eh?, por arriba, apostando por hacer campañas de la importancia que tienen el maestro y la maestra en la sociedad. Decía, creo que fue Santiago Ramón y Cajal, cuando recogió su Premio Nobel, que se acordaba del maestro de su pueblo, cuando tenía ocho o diez años y tal. Quizás, ese maestro, que tendría una consideración económica y profesional muy escasa en aquella época, estoy seguro que tenía bastante más consideración social de la que tienen, incluso, muchos catedráticos de Bachillerato y de Universidad hoy día.

Entonces, yo creo que por ahí podría ir, ¿no?, por trabajar y estimular ese reconocimiento social y ponerle un calificativo a esos «mejores», ¿eh?, los «mejores para enseñar», ¿eh?, los «mejores para enseñar», porque, a lo mejor, los mejores, si tomamos la nota de corte, se van —y lo hemos estado comentando antes— a Medicina, ¿eh?, ahí van los mejores. Los mejores del sistema educativo, objetivamente hablando, van a Medicina. Encontrarse en los estudios de Magisterio —no sé cuál es la experiencia de mis queridos compañeros— a un alumno o alumna que tenga una nota media por encima del ocho es, vamos, un huevecito de dos yemas, cuidarlo como oro en paño cuando nos llega un alumno.

En fin, nada más. No quiero consumir más tiempo, seguro que haremos esos informes que se nos piden. Y, bueno, tenía aquí otra pequeña cosa. Hay asignaturas, ya, bilingües en nuestras facultades, efectivamente, dentro del ámbito de la autonomía universitaria, pero son minoritarias, están muy poco reconocidas, con muchas dificultades, caen dentro del voluntarismo del profesorado. Creo recordar que en Granada, desde el año pasado, ya, al profesor o profesora que opta por una asignatura bilingüe le dan una compensación, no sé si son de tres créditos o de 24, que tiene que dar si esa asignatura es bilingüe. La situación también es muy diversa en función de en qué universidad nos situemos.

Muchas gracias.

El señor MURILLO MAS

—Bien. Pues, supongo que tenemos muy poco tiempo y que mis compañeros han contestado a las mayoría de las cuestiones que se han planteado. Que seguiremos avanzando en las ideas que nos han sugerido.

Y, bueno, si no hay ninguna petición particular sobre algún tema en concreto, lo que hemos recogido desde sus intervenciones, y sobre ella nuestra promesa, nuestro compromiso de remitirles informes a la mayor brevedad posible.

Muchas gracias.

El señor MARISCAL CHICANO

—Gracias.

El portavoz del Grupo Popular creo que ha apuntado la relación de los decanos con la realidad educativa, que se nos ha pasado. Me consta que la relación que tenemos con las Delegaciones Provinciales de Educación, eso es algo que también queremos poner aquí encima de la mesa. Somos dos Consejerías distintas, y eso nos provoca muchísimos problemas. La Consejería de Innovación es la que entiende de universidades y la de Educación es la que entiende de nuestras autoridades educativas más cercanas, que son las Delegaciones Provinciales. La relación es muy buena, tenemos muy buena relación en todos los sentidos.

Lo que yo hago es un llamamiento. Es, por favor, que, dentro de las posibilidades de los grupos parlamentarios, que hagan lo posible por que las comisiones de prácticas, la comisión andaluza de prácticas de seguimiento de ese convenio, al que hacía referencia el Presidente, entre las Consejerías y las Universidades, se ponga a trabajar. Necesitamos esa normativa, necesitamos esa normativa de prácticas para el Máster de Secundaria, para los grados de maestros, para Psicología, etcétera, etcétera.

Nada más, y muchas gracias. Muchísimas gracias por su atención.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Bueno. Pues, muchísimas gracias por su presencia, por las aportaciones que han hecho en esta comparecencia y, sobre todo, por el compromiso que adquieren de dar respuesta a lo que los distintos portavoces les han solicitado. Ustedes son una parte muy importante de este grupo de trabajo, porque representan a quienes tienen en Andalucía la responsabilidad de formar a los futuros maestros y maestras.

De manera que muchísimas gracias por su presencia y por un trabajo que, entendemos, empieza, a partir de ahora, en este grupo de trabajo.

Muchas gracias.

[Receso.]

COMPARECENCIA DE LA ASOCIACIÓN UNIVERSITARIA DE PROFESORADO DE DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, continuamos con las comparecencias, en esta ocasión del Presidente de la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, don Antonio Santisteban Fernández.

Quiero indicarle que tiene un tiempo, para su intervención, de diez minutos, en los que seremos, desde esta Presidencia, flexibles, por si necesita algún minuto más; después de esa primera intervención los grupos parlamentarios intervendrán, para hacerle preguntas o sugerencias, y podrá terminar con un turno, en este caso de cinco minutos, para responder a los portavoces. Cualquier aportación documental, como la que nos ha traído hoy, a partir de este momento, y a sugerencia de lo que pueda surgir de su intervención o de la de los portavoces, pues puede hacernos llegar a la Presidencia, cualquier documentación, cualquier aportación que crea oportuna.

Tiene, por tanto, la palabra para intervenir.

El señor SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

—En primer lugar, quisiera agradecer al Parlamento de Andalucía la oportunidad que da a la asociación a la que represento para poder exponer nuestras ideas, nuestros trabajos y nuestras propuestas. No siempre se tiene la oportunidad, desde el mundo académico, de exponer a los representantes políticos los trabajos que se realizan, ¿no?, desde la Universidad o desde este mundo académico.

También quisiera felicitar la iniciativa de organizar un grupo de trabajo en el Parlamento de Andalucía sobre la formación del profesorado, ya que nosotros consideramos que la formación del profesorado es la clave de la mejora de la enseñanza. No es algo que pensemos nosotros, sino que, actualmente, en el mundo entero se considera que la única manera de mejorar de una manera eficiente la educación es a través de la mejora de la formación del profesorado.

Déjenme, antes de continuar, detallar un poquito qué es la Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

Somos una asociación formada por profesores y profesoras universitarios que nos dedicamos fundamentalmente a la formación del profesorado de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Secundaria. Somos lo que se llama «una didáctica específica», que es un área de conocimiento universitario que nace de la Ley de Reforma Universitaria de 1983, y en este sentido somos una ciencia de la educación en la misma línea que el resto de didácticas específicas, ¿no?, de la didáctica de las matemáticas, la didáctica de la lengua, etcétera. Nos dedicamos a la formación del profesorado y a la investigación relativa a cómo mejorar la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos concretos, o de las ciencias sociales, o de las matemáticas, o del lenguaje.

Actualmente, después de 20 años de experiencia, de una cierta investigación en este campo, yo creo que estamos en disposición de poder aportar a la sociedad conocimiento para la mejora de la enseñanza, si la sociedad o sus representantes nos quieren escuchar.

La Didáctica de las Ciencias Sociales, por tanto, es una..., de los profesores que forman esta asociación, pretende esto. Su representación en Andalucía es muy importante. En Andalucía hay departamentos y unidades de Didáctica de las Ciencias Sociales extraordinarios, que han hecho una labor fantástica y que han llevado a cabo investigaciones muy importantes. Dentro de nuestra asociación, cinco simposios internacionales se han celebrado en Andalucía y tres de los presidentes de la asociación

han sido andaluces. El último, la profesora Rosa María Ávila, de la Universidad de Sevilla, que antecede a este Presidente.

Sería necesario que dijéramos que para nosotros el objetivo fundamental de la educación en ciencias sociales es una formación para conseguir formar a una ciudadanía democrática. Y este sería un objetivo fundamental de la enseñanza, para lo cual hoy día se necesitan profesores, que deben enfrentarse a retos muy importantes como son la multiculturalidad, la globalización, el incremento de las tecnologías de la información y la comunicación o la multitud de idiomas. Todos estos retos no pueden abordarse si no existe una formación del profesorado de calidad.

Y, entrando ya de pleno en el tema de la formación del profesorado, voy a exponer brevemente, en el tiempo que tengo, los puntos clave. Más desarrollados los tendrán ustedes en un documento que les he entregado, en el cual se desarrollan con más amplitud.

En primer lugar, creemos, con la experiencia que tenemos, con la información y con las investigaciones que tenemos, que la mejora de la enseñanza solamente se puede realizar si mejoramos el conocimiento que tenemos de cómo se enseñan y cómo se aprenden conocimientos concretos, y si formamos al profesorado para que sea capaz de mejorar cómo se enseña y cómo se aprenden conocimientos concretos, como las matemáticas, como las ciencias sociales, etcétera. No valen teorías generales. Deberíamos entrar en formar un profesorado que fuera capaz, que tuviera conocimientos sobre cómo se construye el conocimiento en ese sentido. Y por eso es necesario, como cuestión primordial, que exista una relación estrecha entre la teoría y la práctica en la formación del profesorado. Esto quiere decir que la formación del profesorado parta, se base en los problemas reales que existen en las aulas cuando se enseñan y se aprenden conocimientos concretos. Eso para nosotros es lo básico.

En la formación del profesorado de Educación Infantil, de Educación Primaria y de Educación Secundaria, esta relación entre la teoría y la práctica debería significar establecer una estrecha relación entre las universidades y los centros escolares. Y para esto, que muchas veces es de una gran dificultad, se debería tener un apoyo explícito y claro de la Administración educativa, en el sentido de facilitar estas conexiones o estas relaciones entre las universidades y los centros escolares, entre la formación inicial del profesorado y las escuelas que tienen alumnos o estudiantes en formación inicial. Eso es tan importante como en medicina podría ser la relación entre la universidad y los hospitales en la formación de médicos. En la formación de maestros es fundamental que haya una estrecha relación entre la universidad y la escuela.

Existen muchísimas escuelas y muchísimos maestros que realizan muy buenas prácticas. Esto es un patrimonio, un patrimonio personal que tenemos, que no podemos olvidar. Estas personas, estos profesores que realizan tan buenas prácticas deberían estar cerca de la universidad, poder realizar una formación permanente en la universidad, al mismo tiempo que son profesores tutores de los estudiantes que realizan la formación inicial. Lo que estoy proponiendo es algo que hace mucho tiempo que defendemos, y es que se intente relacionar la formación permanente y la formación inicial a partir de esa estrecha relación entre las universidades y las escuelas. Es algo muy difícil de hacer si la Administración educativa, si el Gobierno, no interviene directamente, porque siempre hay muchísimos problemas administrativos o burocráticos, o como lo quieran llamar, para llevar a cabo esta cuestión. Y sin ella es muy difícil que mejore la educación y que podamos mejorar la formación del profesorado en este sentido, la relación de la teoría y la práctica.

En la formación del profesorado de Secundaria hemos de tener en cuenta que el profesorado de Secundaria actualmente se forma a través de un máster de profesorado de Secundaria, al cual llegan estudiantes que ya han pasado por un grado o por una licenciatura. Por lo tanto, ya tienen un conocimiento específico de una materia o de un área de conocimiento, ya sea historia, ya sea química, física, lo que sea; y necesitan fundamentalmente una formación en cómo se enseña. Y es muy importante que se vigile que eso sea así, que se les enseñe cómo se enseña, que no se vuelva a repetir el currículum que ya se ha realizado en el grado o en la licenciatura. ¿Y eso cómo se puede hacer? Yo creo que aquí

volvemos a entrar en el tema de las prácticas. Sería importantísimo aumentar al máximo las prácticas que se realizan en la formación del profesorado de Secundaria, y, al mismo tiempo, eso quisiera decir otro gran esfuerzo de la Administración, que sería seleccionar los centros que deben tener alumnos de prácticas o estudiantes de prácticas en la formación de profesorado de Secundaria, seleccionarlos con criterios de calidad, y que esos profesores que se seleccionan para tener alumnos tuvieran alguna especie de complemento académico o de mérito académico, etcétera, porque están aportando conocimiento, su conocimiento, un conocimiento muy valioso, que es: profesores que realizan buenas prácticas. Las buenas prácticas no son fáciles de encontrar. Cuando las tengamos, aprovechémoslas, porque es un patrimonio muy, muy importante de cualquier país.

Otro tema en el que quería brevemente entrar es el tema de la formación permanente. Aquí hay varias cosas que son claves para la mejora de la enseñanza y de la formación del profesorado. El primero es que, una vez se ha hecho la formación inicial del profesorado, no podemos dejar a los profesores que entren en el mundo profesional sin comprobar que aquello que se les ha enseñado en la universidad, que aquel esfuerzo que ha hecho el país para formarles tiene una aplicación adecuada. Es decir, deberíamos hacer un seguimiento los primeros años de dedicación a la docencia, porque esto es un trabajo muy complicado, en el cual uno solamente aprende con la experiencia. Pero la experiencia muchas veces puede ser negativa para los alumnos que tienes; por lo tanto, la Administración no puede olvidar que en esos dos, tres años de inclusión en el mundo laboral sería muy importante hacer un seguimiento.

Y después aquí hay que hacer un esfuerzo muy, muy grande en el sentido de que la formación permanente del profesorado no se puede olvidar, no se puede dejar como si fuera algo que se va a hacer de una manera automática. Ni siquiera como responsabilidad solo de los profesores. Que la tienen; los profesores tienen la responsabilidad de formarse y de estar a la última en todos los avances, innovaciones o en la aplicación de las investigaciones que se realicen, que no siempre se hace. Pero la Administración tiene la obligación de proporcionarles una formación de calidad y constante a sus profesores, que son sus profesores. Por lo tanto, aquí yo creo que esta cuestión de la formación permanente sería muy importante, porque son los profesores que tenemos.

Y después esta formación permanente debería basarse fundamentalmente, si queremos que sea una formación permanente de calidad, en una reflexión sobre la práctica que está realizando este profesorado. O sea, no se puede ir al profesorado que está trabajando actualmente, que está en los centros, a darles discursos teóricos alejados de la realidad. Los profesores tienen que partir de la práctica que realizan, de lo que ya realizan en los centros, y entonces, a partir de aquí, formadores capaces de mejorar eso, de cambiar eso, de introducir cambios en los centros, porque, si no, todos sabemos que es muy difícil cambiar la mentalidad de las personas adultas. Y los profesores, en ese sentido, personal y profesionalmente, son personas adultas que llevan ejerciendo una profesión de la misma manera mucho tiempo. Por lo tanto, creo que aquí hay que hacer un gran esfuerzo.

Y para acabar, porque he tratado los aspectos fundamentales, que me parecen cosas muy importantes, y yo creo que otras comparencias tratarán otros aspectos, hay una cuestión que es evidente, que me refería al principio, que es que la formación del profesorado es la cuestión más importante que en la mayoría de países del mundo se tiene en cuenta a la hora de mejorar la educación. De hecho, la mejor formación del profesorado, en los países donde tienen la mejor formación del profesorado, donde, por ejemplo, se selecciona con más cuidado a los futuros profesores o a los tutores de los profesores, esos países son los que tienen mejores resultados en educación. Son los que tienen mejores... Esas pruebas internacionales que se realizan de tanto en tanto y que llenan los diarios sobre los estatus de los diferentes países sobre los conocimientos de los alumnos en las diferentes materias, siempre, en los puestos de arriba, siempre, siempre, están los países que tienen la mejor formación del profesorado, los que seleccionan mejor, los que tienen criterios más claros, etcétera. Pero también, luego, hay una cuestión muy importante, y es que, en estos países, también el profesorado tiene muchísima confianza de la sociedad, es decir, la sociedad confía plenamente en el profesorado, les da autonomía para decidir

por qué, qué, cómo enseñar y cómo evaluar. Les da muchísima confianza porque confía mucho en ellos y porque sabe que lo harán bien, porque ha habido una formación del profesorado buena, de calidad, y, por lo tanto, la sociedad les da absoluta confianza. Y yo creo que en este país es algo que tenemos que avanzar hacia aquí y que no creo que en la actualidad se..., esto. Hay una cierta desconfianza... Si formamos bien a los profesores, luego la sociedad no les puede dar la espalda, sino que tiene que darles confianza, y tenemos que darles autonomía y creer que ellos van a producir mejoras en la educación.

Yo creo —ya para acabar definitivamente—, yo creo que estamos en un momento histórico que no sé si toda la sociedad es consciente del momento histórico en el que estamos. Estamos cambiando los planes de estudios de Educación Infantil y Primaria, estamos cambiando los planes de estudio de la formación del profesorado de Secundaria, en un momento en que en el mundo entero se cree que esto es la clave de la mejora de la educación. Si somos capaces, y a más a más en un momento de crisis, que yo sé que esto, pues, representa para todos un problema, pero si fuéramos capaces en este momento de aunar esfuerzos, de poner medios, para conseguir que de verdad hubiera una mejora en la formación del profesorado, pues entonces seguro que conseguiríamos que hubiera una gran mejora en la enseñanza, porque es que no hay, hoy por hoy, no hay... Otros caminos se han probado, como crear materiales... Todo eso está muy bien, pero la clave es esta. Y, si se hace así, pues, nuestra asociación siempre estará dispuesta a colaborar, como hoy.

Gracias por su atención.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Santisteban.

A continuación, entramos en el turno de intervenciones de los portavoces.

Tiene la palabra el señor García, del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Sí. Gracias, señora Presidenta.

Bien, algunas cuestiones concretas que me surgen al hilo de su intervención, que, por supuesto, quiero empezar agradeciendo por su aportación y por su tiempo.

La primera es en relación a su propia asociación. ¿Hasta qué punto tiene, digamos, un reconocimiento oficial? Me refiero, oficial, ¿hasta qué punto se cuenta con ustedes, o se ha contado? ¿Cuál es su experiencia a la hora de..., bueno, planificar, o diseñar, o poner en práctica la formación didáctica del profesorado? ¿O son algo totalmente aparte o ajeno a la propia formación reglada? De manera que se apunta uno a la asociación, por así decirlo, voluntariamente, ¿no? Me gustaría un poco conocer, en definitiva, su relación con la Administración.

Luego, en relación con la formación, sobre todo inicial, y entendiendo que le da mucha importancia a la práctica, bueno, pues por lo que usted mismo ha dicho, casi me estaba yo viendo que describía el MIR, ¿no? Una formación similar a lo que son los médicos internos residentes, es decir, con una formación muy práctica. No sé si se refiere a eso o podría establecer algún tipo de diferencias entre lo que es la formación MIR en medicina y lo que sería una formación muy ligada a aspectos prácticos, en el tajo, valga la expresión, que, en lugar de hospitales, serían centros educativos, ¿no?

Bien, luego se me ocurre también, en relación con la propia selección, parece necesario una selección de las personas que van a ejercer la profesión docente, y, sin embargo, me gustaría conocer su opinión, en este país, y en esta región en concreto, ha habido hasta un 20, un 30%, en tiempos, de interinos. Interinos que no han sufrido, en principio, un proceso de selección, sino que, una vez obte-

nido el título, y apuntados a una bolsa de trabajo, bueno, pues han entrado en el sistema. Me gustaría conocer su opinión sobre el impacto que ha podido tener esa forma de acceso a la profesión docente.

Y también me gustaría insistir un poco en una cuestión, que es sobre la formación permanente. Deduzco de sus palabras que la formación permanente ante todo tiene que ser..., yo diría casi reglada. Me refiero a, por lo menos, planificada. Y, desde luego, no sometida al voluntarismo del profesorado. Y yo creo que, hasta ahora, la formación en Andalucía ha sido una oferta por parte de la Administración, que se hace al profesorado, y que puede ir incentivada, incentivada en reconocimiento, fundamentalmente en forma de sexenios o..., bueno, algún tipo de premios, digamos, o cuestiones de gratificación. Pero es realmente voluntaria. De manera que una persona que no esté motivada, o que ya tiene suficientes sexenios, o que no tenga, incluso, pretensiones de dedicarse, o de trasladarse, o de cambiar de sitio, pues no tiene por qué hacer la formación. ¿Entiende, entonces, que la formación, me refiero a la permanente en este caso, debería ser plenamente planificada y, de alguna manera, reglada, y, por supuesto, sin que fuera como una carga, entre comillas, para el profesorado? O la formación que hemos tenido aquí, en particular en Primaria y Secundaria, que es, cuando tú acabas tu horario lectivo, si tú quieres, te formas, ¿no? ¿Qué aspectos, en ese sentido, piensa que se podrían cambiar en la formación?

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

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

El señor OBLARÉ TORRES

—Sí. Gracias, Presidenta.

Buenos días, agradecerle también su intervención, muy aclaratoria, también para este portavoz.

Plantearle dos preguntas que me asaltan, muy rápidamente. Habla usted del máster en profesorado de Secundaria. ¿Qué protagonismo ha tenido la didáctica, no, en ese máster que reclaman, que echan de menos, en ese máster, no?

Y, por otro lado, también ha hablado usted de la importancia en la relación entre la formación inicial y la formación permanente. Los decanos, hace un momentín, también han planteado que sería importante que los profesores de la formación permanente pudieran tener presencia también en la Universidad. ¿Me puede..., bueno, aclarar, o introducir alguna idea que planteen desde su asociación?

Nada más, y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Oblaré.

Por último, la portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, la señora Carrillo, tiene la palabra.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

Yo también, en nombre del Grupo Socialista, quiero agradecerle su participación, que igual que ocurrió en el Grupo de trabajo de convergencia educativa, ha sido muy clarificadora. Y, en el tiempo que tenemos, poco podemos, incluso, llegar a un debate.

Pero a mí también me ha sorprendido cuando usted ha hablado de relacionar la formación permanente y la formación inicial, he creído entender. Creo que ya también lo aportaron ustedes y los decanos, que tal vez creo que se refiere a la participación de los docentes que actualmente están en la escuela, en los centros de enseñanza, en esa formación inicial. Usted hablaba de la norma, o cómo poderlo resolver, porque, curiosamente, yo también no me había dado cuenta, pero es así, es una de las carreras en que, quienes imparten las clases, muchas veces no han sido docentes en la escuela. El de Derecho ha sido..., viene desde el mundo de la abogacía o del derecho. Y, es curioso, creo que tal vez llegará un momento en que se tendrá que resolver, porque si no, efectivamente, como usted ha dicho, desde la práctica, esa unión que ha dicho, esa relación entre la Universidad y el centro escolar, pero no en una dirección, sino que también hace falta en la otra dirección, como usted ha apuntado.

También es verdad, y le agradecemos, efectivamente, y compartimos con usted, ese reconocimiento de las buenas prácticas. Tal vez eso quiere decir, esa carrera docente de que siempre se habla, que no tiene por qué ser en vertical. Tal vez el reconocimiento...

Usted ha hecho alguna incidencia, y ha hecho algunas aportaciones, de que se puede hacer una carrera docente a nivel horizontal, porque un maestro, para llegar a la Universidad, o tener un reconocimiento, tiene que empezar por Magisterio y terminar en la Universidad, y no permanecer en la etapa de Infantil con sus buenas..., con sus buenas prácticas.

Yo, de verdad, lo felicito, porque tal vez el objetivo de este grupo de trabajo era que se hicieran aportaciones en cuanto a la formación inicial.

Usted ha dicho también que hay que cambiar el sistema de selección. Efectivamente, Finlandia, Corea del Sur y Singapur, por ejemplo, son de los tres países que actualmente son los que mejores resultados tienen. Incluso en el último informe McKenzie, del año 2010, en cuanto a formación del profesorado, así se contempla, y es la pieza clave, pero yo no sé... A mí me gustaría: se lo he dicho antes a los decanos y, bueno, me han dicho que ese es el quid también.

Bueno, pues entre todos tendremos que echar imaginación, porque medios... Siempre son importantes los medios. Tal vez tenemos que llegar a ese consenso, a ese acuerdo entre todos, de cómo atraer, atraer ya, que sea atractivo para un chaval que ahora mismo está en la Secundaria Obligatoria y que tiene que estudiar Bachillerato, cómo hacer atractiva la carrera de ser futuro maestro o futuro profesor de Secundaria.

Entonces, ese primer paso, no solo ya cuando estamos en el sistema educativo como docentes o cuando estamos en la formación inicial, sino el llegar a la formación inicial, ¿con qué sistema?

Usted ha hablado de la selección, después de pasar la formación inicial; pero, si usted tiene alguna aportación de cómo... En Finlandia, por ejemplo, sí lo sabemos, quiénes son los que van, qué alumnos van a estudiar, a ser futuros docentes, quiénes son. Entonces, si usted tiene alguna aportación en ese ámbito... Porque en los demás sí lo ha dejado usted más o menos claro, ¿no? Es decir, tal vez, como dice un profesor, primero el castin, y después habría que hacer la formación.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

Señor Santisteban, tiene la palabra en este momento, por no más de cinco minutos, para contestar a los portavoces.

El señor SANTISTEBAN FERNÁNDEZ

—Agradezco las preguntas, me parecen muy pertinentes, y, lo único, que algunas de ellas son de..., considero... Claro, yo entiendo sus preocupaciones y verdaderamente son claves, ¿no?

De todas maneras, en cuestiones puntuales, yo creo que la asociación no se tiene mucho en cuenta a la hora de elaborar, por ejemplo, planes de estudios, de la misma manera que no se tiene en cuenta la investigación educativa, que ha crecido tremendamente en los últimos años, y que existen tesis doctorales de una gran importancia que dicen un poco cómo debería ser la formación del profesorado, que tampoco se tienen en cuenta. Yo creo que es uno de los pocos campos de conocimiento donde la investigación no se tiene en cuenta para establecer mejoras educativas o para establecer planes de estudio. Me parece que en otros campos —y ya no hablemos de la tecnología— se tiene muchísimo más en cuenta.

Nuestra asociación es voluntaria, ¿eh?, y ni los cargos cobramos ni..., es absolutamente sin ánimo de lucro, y nuestro interés era constituirnos como área, y con una preocupación por un tipo de educación y por un tipo de formación. Eso es lo que nos mantiene. Aparte de eso, hay un desarrollo científico y académico en el cual hemos llegado a organizar 22 simposios internacionales. El número 20 lo celebramos en Bolonia, por lo cual, bueno, también la satisfacción de ver que hay una serie de gente preocupada por eso, ¿no?, por este tipo de educación, y que esta inquietud, además, es algo que crece, ¿no? Posiblemente, no sé cómo debería ser..., no sé si debería ser como un MIR. En todo caso, la cuestión sería hacer un seguimiento de esos primeros años de la docencia.

Una cuestión: Las investigaciones han demostrado que son claves los dos primeros años de docencia del profesorado. Más de una investigación lo está demostrando. ¿Por qué, entonces, no se tiene en cuenta eso? Se está diciendo: «Las prácticas son fundamentales, y el primer año de docencia es fundamental». Y, en cambio, eso se obvia y se ponen los esfuerzos en otro sitio, ¿no? Por tanto, a mí me parece eso fundamental.

La formación permanente a mí me parece que es una obligación a dos bandas. Una es: el profesor tiene la obligación de formarse, no puede estar diez años sin formarse, porque al cabo de diez años la sociedad cambia, la ciencia cambia, y nadie que se dedique a una...

Yo, si fuera al médico y viera que en los últimos diez años no ha leído nada, me saldría de la consulta y me iría a otro lado. ¿Por qué eso en educación no pasa? El profesor tiene la obligación de formarse cada año —es una obligación, eso está dentro de sus obligaciones—; pero la Administración tiene la obligación de dar una formación de calidad, y tiene la obligación de poner los medios para que esa formación esté asegurada y sea de calidad, y esté planificada.

A mí ya se me escapa, porque no soy ningún experto en gestión, saber cómo eso debería reglarse, o si eso es un..., debería pertenecer más a una carrera... En todo caso, yo atiendo a lo que es la obligación de las partes, y la obligación de las partes es la obligación del profesorado de formarse siempre, siempre —no tiene excusa—, y la obligación de la Administración es poner los recursos para que lo haga. Pero, claro, para que lo haga, a ser posible, también dentro del horario escolar; o sea, para que no tenga que, después de su jornada de trabajo... Porque eso es otro tipo de formación: intentar hacer eso compatible.

Aquí entraría, por ejemplo, lo que se ha comentado —y relaciono una cosa con otra— de la relación entre la formación inicial y la formación permanente del profesorado. Si el profesorado que está en activo estuviera relacionado con la Universidad y pudiéramos planificar esa formación permanente, al mismo tiempo este profesorado podría tener a los estudiantes en formación inicial. Eso es algo que se ha aprobado ya, se han hecho experiencias interesantísimas de eso. Es decir, mientras el profesorado en activo está en la Universidad formándose, hay, por ejemplo, alumnos en prácticas que pueden estar haciendo prácticas, o siendo tutorizados de alguna manera. Aquí hay muchísimas fórmulas, pero es que son beneficiosas para todo el mundo, y eso significa —y aquí es donde a veces cuesta entender las co-

sas—, eso significa un trabajo conjunto de mucha gente planificando, a veces poniendo consejerías de acuerdo, poniendo los medios para que eso se pueda hacer, porque no es fácil organizar eso, pero seguro que es una de las mejores fórmulas.

Estoy totalmente de acuerdo en que no siempre en la Universidad están los mejores maestros.

Yo no sé si soy un buen maestro. Yo he pasado por todas las etapas educativas y he llegado a la universidad, y debería ser así, como entiendo que deberían estar los mejores médicos en la Universidad, y buenos abogados en la Universidad, y eso lo entiendo así. Pero estas deficiencias de nuestro sistema deben corregirse sin ningún tipo de miedo y sin ningún tipo de problema a la hora de encarar estos problemas en la Universidad, ¿no?

Y, por último, yo creo que el mayor aliciente...

A ver, yo creo que el aliciente para que haya profesores, o para que la gente quiera ser profesor, yo creo que es el reconocimiento social. Entonces, hay países en que ser maestro es difícilísimo, como Finlandia; pero, como tiene tanto reconocimiento social, aunque no sea la gente que más cobra, tienen una satisfacción personal muy importante. Que están también muy reconocidos a nivel económico, pero la satisfacción social cuando un maestro, o cuando un grupo de maestros, dice algo, es que automáticamente el Gobierno intenta practicarlo, y ahí tenemos, por ejemplo, ejemplos como que los dibujos animados estén subtítulos en inglés. Eso es una exigencia de la escuela. Entonces, la sociedad apoya a la escuela en algo determinado, porque el profesorado cree que eso debe ser así. Entonces, claro, las vocaciones crecen también cuando la sociedad reconoce un determinado tipo de trabajo, en este caso el de profesor, ¿no?

Gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchísimas gracias, señor Santisteban. De nuevo agradecerle la presencia en esta comparecencia y la aportación que nos ha hecho llegar, así como cualquiera que crea que a lo largo de los trabajos de este grupo puede hacernos llegar para tener las mejores conclusiones. Y, sobre todo, contar con sus aportaciones.

Muchas gracias.

[Receso.]

COMPARECENCIA DEL CONSEJO ANDALUZ DE COLEGIOS DE DOCTORES Y LICENCIADOS EN FILOSOFÍA Y LETRAS Y EN CIENCIAS

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, continuamos con los trabajos. En esta ocasión, nos acompañan, para comparecer, el Consejo Andaluz de Colegios de Doctores y Licenciados de Filosofía y Letras y en Ciencias.

Nos acompaña don José Gutiérrez Galende, Decano de Málaga, y doña Virginia Pinto Toro, Presidenta del Consejo y Decana de Cádiz. Quiero darles, en primer lugar, la bienvenida, y agradecer su presencia en este grupo de trabajo que hoy inicia sus trabajos.

Indicarles que van a tener la posibilidad de intervenir, repartiéndose el tiempo, o actuando alguno de ustedes como portavoz, durante un periodo de diez minutos. Después van a intervenir todos los portavoces, y cerrarán ustedes la comparecencia, con un turno de cinco minutos, para responder a lo que les planteen los portavoces en esta sesión.

La información documental que nos hayan traído hoy, o la que, a partir de las intervenciones, surja en esta comparecencia, pues pueden hacérsola llegar en cualquier momento desde el día de hoy.

Bueno, sin más preámbulo, yo le voy a dar la palabra, para esa primera intervención y exposición que va a hacer don José Gutiérrez.

Tiene la palabra.

El señor GUTIÉRREZ GALENDE

—Para hablar ahora, ¿verdad?

Muchas gracias.

Bien, por acuerdo expreso del Consejo Andaluz, pues voy a hacer yo la intervención.

Yo me llamo José Gutiérrez, tal y como ha indicado la Presidenta. Soy Decano del Colegio de Málaga, y miembro del Consejo Andaluz, por ese hecho, fundamentalmente.

Señora Presidenta, Comisión de Educación, señora y señores diputados, me complace estar aquí pues en calidad de portavoz del Consejo Andaluz de Colegios. Nuestros colegios, como saben ustedes seguro, son corporaciones de derecho público, son formadas mayoritariamente por docentes de Secundaria y Universidad. Deseo, a la vez, hacer una explícita mención al pluralismo ideológico, político y social de nuestros colegios profesionales, y, por tanto, mi intervención aquí va a intentar respetar la legitimidad de todas las opciones, en aras de lograr el máximo consenso en materia de Educación, para situar nuestra exposición, pensando en el bien del conjunto de Andalucía y del sistema educativo.

Los colegios profesionales de nuestro sistema democrático son instituciones de nuestro sistema democrático reconocidas por la Constitución y por el Estatuto de Autonomía de Andalucía, reguladas por la Ley de Colegios Profesionales que aprobó el Parlamento Andaluz, y con estatutos, por supuesto, en vigor. Recientemente, a los títulos tradicionales nuestros, de los colegios, pues hemos añadido el de Profesor de Educación Infantil, Grado de Profesor de Educación Primaria, así como el Máster de Profesor de Secundaria.

La importancia de la profesión docente no se nos escapa. Es una profesión recientemente regulada por primera vez —nunca había sido así—, de una trascendencia social importante, y que exige que los profesionales que la ejerzan estén incluidos en un colegio de profesionales de la Educación.

En relación con el tema objeto de nuestra intervención, tenemos que reconocer que la invitación se ha cursado en un corto espacio de tiempo. No obstante, esperamos que nuestras aportaciones sirvan para ayudar a identificar los puntos débiles de nuestro sistema, y señalar por dónde pueden ir las reflexiones sobre los temas apuntados.

El profesorado. El profesorado, en su conjunto, es el activo más importante, lógicamente, de la estructura educativa.

Nadie se atreverá a negar que, desde el principio del proyecto de la reforma educativa, se ha vivido en nuestros centros educativos un cierto desconcierto, tal y como sucede siempre, que, en cualquier situación, se produce una agitación considerable. En estas situaciones de incertidumbre, que inevitablemente acaba incidiendo en la organización escolar, el profesorado ha conseguido que la vida cotidiana en las aulas sufriese el menor daño posible y que la dinámica enseñanza-aprendizaje prosiguiese su vida con normalidad, salvaguardando lo que, en definitiva, es esencial en el proceso educativo: mantener la calidad del aprendizaje.

Este es un reconocimiento que al profesorado se le debe. No se ha prestado suficiente atención al parecer del profesorado a la hora de elaborar proyectos de reforma, en los que la opción del colectivo docente habría podido evitar más de un desbarajuste si se hubiese contado con su experiencia, de muchos años, en el aula.

Al reconocimiento social cabe añadir la necesidad de una mejora, inaplazable, de las condiciones de trabajo; el sobreesfuerzo y la capacidad de inventar recursos deben apoyarse en la seguridad de contar, efectivamente, con tales recursos.

El desarrollo profesional y emocional de los profesores. De la misma manera que estamos convencidos de que la enseñanza ha mejorado en las últimas décadas, también creemos que cada vez es más difícil enseñar a todos los alumnos. Por ello, la preocupación por el apoyo, la valoración y el desarrollo profesional de los docentes, es una condición inexcusable para el progreso de la educación.

La profesión docente es una de las más satisfactorias, según la opinión de los propios docentes; sin embargo, es una de las más conflictivas y que produce mayor desajuste emocional. La responsabilidad de enseñar a todos los alumnos, a los interesados y a los desinteresados, a los brillantes y a los retrasados, a los pacíficos y a los conflictivos, todos ellos en la misma aula, día tras día, supone un esfuerzo enorme de preparación, de gestión y de equilibrio personal, para mantener la calma y resolver, de forma acertada, las situaciones conflictivas.

Es preciso establecer una carrera profesional en la que se combine la exigencia y el reconocimiento, de tal forma que el profesor perciba que su experiencia docente se valora y se emplea para enriquecimiento de otros colectivos de profesores más jóvenes, para el fortalecimiento de los centros y para la mejora del sistema educativo.

El cuidado del desarrollo profesional y emocional de los profesores debe estar en el centro de la preocupación de la Administración educativa, de los equipos directivos y de los propios docentes.

Acceso a la función docente. Así como ha sido hasta el presente, el futuro de la profesión docente, en lo referente a la actuación social y cultural de los aspirantes a este campo profesional, es poco halagüeño. ¿Quiénes van a incorporarse en los próximos años? ¿De dónde proceden?

Las clases sociales más populares siguen nutriendo los aspirantes a docentes. La profesión docente sigue sin atraer a estudiantes con notas más altas, y, por el contrario, ha sido, y sigue siendo, el coche escoba de quienes no quieren entrar en otras carreras universitarias, en principio, más exigentes. Ello es indicativo de la baja valoración y prestigio social que va asociado a la misma: las facultades de educación, y demás instituciones dedicadas a la formación inicial, siguen considerándose la universidad del pobre, a tenor de la tipología socioeconómica de sus estudiantes.

La formación inicial. Respecto a la formación inicial, aparecen dos aspectos que requieren urgente atención:

El primero de ellos, los estudios de grado, resueltos, al parecer, con los estudios de grado. De modo que todas las especialidades de todas las etapas requieren el mismo nivel.

En segundo lugar, la potenciación del componente profesional, especialmente en la formación de los docentes de Secundaria y Universidad. Respecto a los cuales, puede afirmarse que, en general, carecen de formación profesional que pueda considerarse como tal. No obstante, es obvio que el mero incremento temporal de los estudios, el aumento cuantitativo de créditos en nada garantiza la adecuación de la formación profesional que requiere una profesión tan compleja, en un mundo en cambio, tan acelerado.

La competencia profesional del docente no puede considerarse un paquete estable de conocimientos y capacidades definidos a priori para todos y para siempre. Es, por el contrario, una alforja inestable y flexible. Es una variable dependiente de la definición de que, en cada época, sociedad y cultura se consoliden sobre la función social y educativa de la escuela. En todo caso, implica un conjunto integrado de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que componen la compleja cultura profesional del docente, alejada del academicismo imperante.

El profesorado no puede ser ya considerado como un transmisor de contenidos y calificador de rendimientos. Su tarea profesional consiste en provocar, orientar y acompañar en el aprendizaje.

Una formación cultural de amplio espectro, de alto nivel, el énfasis en la formación en la práctica, desde la práctica y para la práctica docente, así como el desarrollo prioritario de capacidades básicas de aprender a aprender, así como de aprender a pensar, deben ser los principios que han de vertebrar el curriculum de formación de los docentes para afrontar las exigencias de una sociedad de la información y del conocimiento en permanente y vertiginoso cambio.

La formación continua. Ahora bien, ni la formación de los docentes, ni la definición de su estatus profesional, ni los procedimientos de selección, ni la inserción laboral, ni el establecimiento de plantillas se compadecen, a la postre, con tan bellas y pomposas exigencias de la competencia profesional. Los procesos de selección del profesorado para la Función pública poco tienen que ver con estos requerimientos de la adecuada competencia.

Las pruebas de selección solo alcanzan a detectar, en el mejor de los casos, el nivel de conocimientos y, a veces, la capacidad de razonamiento y exposición de los candidatos. Las habilidades, las aptitudes, los compartimientos y los valores; en definitiva, el pensamiento práctico del futuro docente, caen fuera del foco de evaluación y, por tanto, del proceso de selección.

Urge, por tanto, modificar sustancialmente los procesos de selección del profesorado y transformar los exámenes puntuales en largos procesos de valoración sobre la práctica, a través de los cuales puede comprobarse el desarrollo de los componentes básicos de una adecuada y completa competencia profesional.

El conocimiento científico y cultural, acumulado en la historia de la humanidad en general y de la profesión docente en particular, es un instrumento imprescindible para apoyar la reflexión de los profesores, no para sustituirla.

Por ello, la formación continuada en el docente debe insistir en la ubicación instrumental y satisfactoria del conocimiento más elaborado y potente, para comprender mejor los problemas reales y concretos de la práctica profesional, para entender y rentar mejor los procesos de enseñanza y aprendizaje de estos estudiantes concretos, en este contexto local determinado, con esta intención precisa y dentro de este escenario global unipresente.

Vamos a insistir, brevemente, en la formación inicial. Hacia una formación inicial del profesorado fundado en la práctica docente.

Desde que el Consejo Europeo de Lisboa del año 2000 propuso como objetivo estratégico de la Unión alcanzar, en el año 2010, una economía competitiva y dinámica, basada en el conocimiento, la formación del profesorado en el área de cooperación es un área de cooperación prioritaria entre los estados miembros. Un profesorado de alta calidad es la condición imprescindible y previa para alcanzar sistemas educativos también de calidad.

El proceso de adaptación de España al Espacio Europeo de Educación Superior ha afectado muy significativamente a los planteamientos sobre la formación inicial del profesorado de Secundaria. Desde el curso pasado, los estudios que habilitan para ello tienen rangos de máster y, por lo tanto, una duración de un año académico, que se cursará una vez en posesión del título de grado.

De las numerosas competencias que deberán adquirir en el transcurso del máster, muchas exigen una fuerte preparación práctica. Por ello se establece que, un tercio aproximadamente del tiempo de la formación de ese máster, se destina al prácticum. Los centros en los que se realicen las prácticas deberán estar reconocidos como tales de forma oficial y los tutores encargados de la orientación y tutela de los estudiantes deberán también tener una acreditación ad hoc.

El Consejo General de Colegios, por todo lo anterior, como colegio profesional de la Enseñanza Secundaria, ha considerado oportuno, en este nuevo contexto, impulsar, en cooperación con el Instituto Superior de Formación del Profesorado y la Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación, un proyecto cuya finalidad es analizar los factores de calidad en la dimensión práctica de la formación y experiencias iniciales del futuro profesorado de Enseñanza Secundaria.

Los objetivos concretos son identificar centros educativos de buenas prácticas, analizar las prácticas de estos centros, las competencias docentes, identificar competencias de docentes y propuestas de formación inicial.

Los resultados preliminares han puesto de manifiesto una serie de factores de calidad claramente destacables. Los planteamientos pedagógicos del centro, sus formas de liderazgo y gobierno, el establecimiento de unas normas de convivencia, las sinergias entre centro, familia y entorno, así como la tutoría y la atención personalizada al alumno y la cultura preventiva de solución de problemas.

Los resultados relacionados con la atención de profesores en prácticas pone de manifiesto que los miembros del claustro en su conjunto deben implicarse significativamente en transmitir a los profesores noveles la cultura del centro y que el resultado de las prácticas debe evaluarse más allá de lo burocrático.

Por otra parte, en el nuevo modelo formativo que resulta de la implantación del denominado proceso de Bolonia, la práctica se convierte en el nuevo eje de la enseñanza. Por ello, encontrar las claves para un prácticum significativo, en la formación inicial de los futuros docentes, resulta esencial.

¿Cómo se forma un profesor de Secundaria? Los profesores no podemos saber con claridad ni calcular con exactitud, como hacen los ingenieros o arquitectos, cuál es el efecto de nuestras acciones educativas. A algunos alumnos y alumnas los educamos y a otros menos. Valoramos con exámenes y trabajos en progreso, en conocimientos, pero en las competencias, en los valores, en las actitudes y en los hábitos padecemos plenamente el paradigma de la complejidad. Necesitamos información, pero también conocimiento y, sobre todo, sabiduría.

¿Cómo enseñar todo esto? ¿Cómo enseñar una buena iniciación en la profesión docente? Muchos elegimos nuestra profesión troquelados por un determinado profesor que iluminó nuestra adolescencia, pero después aprendimos una determinada cultura profesional en los primeros años, inducidos por las formas de abordar la profesión que vimos en algunos profesores más mayores. Por eso la inducción, la inmersión profesional es la mejor manera de tratar el paradigma de la complejidad en educación.

En realidad, no hemos descubierto nada nuevo. En realidad, lo que aporta este estudio para la nueva formación inicial es una precaución. Si las prácticas de nuevos másteres, si los primeros años de profesión son determinantes para la cultura profesional del profesor novel, entonces es de gran importancia escoger con cuidado los centros más apropiados. Equivocarse en la elección significa que

el profesor novel absorberá lo que no interesa. Acertar con el centro significa una apuesta por una cultura profesional de excelencia, por una deontología profesional exigente, por un determinado nivel de compromiso y, sobre todo, por el goce de una profesión que, a pesar de sus complejidades bien enfocadas, proporciona enormes satisfacciones personales.

El buen centro y las buenas prácticas. Que es de corte inteligente el centro quiere decir que la escuela o el instituto son una organización o una comunidad que analiza los problemas, que reacciona ante las dificultades. Quiero decir solo que las ideas brillantes, las normas, las recomendaciones, evaluaciones o programas de ayuda que provienen de otras instancias no tienen ninguna eficacia si no afectan al centro o si el centro las ignora, las administra de forma burocrática, las aplica sin entusiasmo, sin sentido, sin hacerlas suyas, sin implicarlas en su propio proyecto.

Hay muchos centros excelentes entre nosotros. Estos buenos centros los detectan las autoridades, los estudiosos, las evaluaciones diagnósticas. Esos centros los conocen los padres, los publicitan de boca a boca en los barrios, debemos hacer que su acumulación de sabiduría profesional no se pierda.

El papel de los centros en la formación inicial del profesorado. Así que, en el Máster de Secundaria, las horas que se dedican a las prácticas superan un tercio en total. Sin embargo, sería pervertir una buena norma dejar al azar la elección de los centros, capaces de inducir buenas prácticas profesionales en los nuevos profesionales.

El perfil de un centro de buenas prácticas de educación en Secundaria tiene, más o menos, los siguientes ejes: Planteamientos pedagógicos claros y compartidos por los miembros del centro. Es la base de la institucionalidad del centro, que comentamos más arriba. En estos centros hay directrices claras, una misión y una visión muy compartidas, un proyecto y una orientación omnipresentes hacia la educación de sus alumnos.

Interacción con familias y entorno. Los planteamientos del centro son también compartidos por las familias, que se implican de forma activa en la educación de sus hijos.

Liderazgo y gobierno del centro. La estabilidad y prestigio de los planteamientos pedagógicos exigen un estilo de gobierno estable, claro y participativo.

Cultura de solución de problemas. La resolución de las complejidades o apuros de la educación no se deriva al maestro armero, sino que se asume con responsabilidad y realismo. Hay programas para los principales objetivos. Se usan los recursos, se ofrece el entorno y se ofrecen los propios; se buscan resultados más allá de las limitaciones socioeconómicas del entorno.

El nuevo máster oficial, este título —se plantea como un postgrado—, permitirá a sus poseedores dedicarse a la docencia en la Enseñanza Secundaria, de forma que ya no se trata de un certificado de aptitud, como el antiguo CAP, sino de un título reconocido para una profesión regulada.

Todo esto nos ha hecho hacer este proyecto, que ya les he comentado a ustedes al principio que ahora mismo se lo voy a dejar, que ya se publicó el año pasado y se presentó en el Consejo Escolar del Estado, donde asistió representación importante de aquí, de Andalucía, y se ha hecho considerando un poco cuál es la situación, también, estratégica, en el sentido de los próximos años, ¿no?

En diez o doce años se va a renovar, con seguridad, entre el 50% y el 75% del profesorado de Secundaria. Es mucho. Pensamos que es una opción temporal buenísima, porque ello supone que, en este periodo, lógicamente, entre el 50% y el 70% del profesorado que accederá a la docencia será en su momento profesor novel. La formación inicial de estos profesores será la que se produzca ahora, y, por tanto, la que otorga a este momento una significación histórica sin precedentes.

Es, por tanto, una atención específica y potente del máster hacia el *Practicum*, que, realmente —con esto estoy finalizando, para no consumir más tiempo del necesario—, que, realmente, hasta ahora, por lo que llevamos visto, tiene serias dificultades.

Se ha organizado el primer año —iba a decir «como se ha podido» con cierta premura de tiempo, razonable también por todas las dificultades que inicia siempre la puesta en marcha; pero este año en que estamos ya, el curso en el que estamos inmersos, debe considerar muy seriamente todo el asunto

que les he comentado, aparte de otros aspectos que supongo que otros intervinientes ya se lo ha dejado más claro. Es decir, si nosotros también tenemos propuestas concretas en relación con el acceso... Bueno, pues restringir más el acceso, hacerlo con un proceso más dilatado en el tiempo, que no sea una acción de una oposición en un momento determinado y nada más, que haya una selección un poco, también, de las personas, de los futuros alumnos en la formación inicial. Pero, especialmente, hemos querido incidir en cómo sería este *Practicum*, que, además, ahora se lo dejaré, tanto el trabajo como un anexo, en el que viene un poquito más resumido, y creemos que eso realmente es muy importante, porque, si no, esa dicotomía entre teoría y práctica, sobre todo en algunas ocasiones de una práctica no la más adecuada, porque todo el profesorado tampoco valemos exactamente para lo mismo...

Entonces, conducir a profesores noveles no es tan sencillo, tiene unos procesos distintos, a lo mejor, a atender a una familia o a los tutores, y, por tanto, creemos que es muy importante el que nos fijemos y hagamos bien este proceso. Seguramente lo que hemos publicado está bien, pero controlar el proceso concreto de quién lo lleva, cómo se hace en las delegaciones de educación de la Consejería, cómo se implica a los centros, qué relación tienen los centros con la Universidad, yo creo que es algo que estábamos esperando muchísimo tiempo, cuando a veces se denostaba demasiado al CAP, que en algunos sitios se hizo regular, en otros, a lo mejor, se hizo mal, y en otros se hizo, en cambio, bastante bien, y, claro, parece que ese salto cualitativo que se tenía que haber dado entre lo que era el certificado del CAP y el título del máster está dejando un poco de sinsabores.

Yo creo que estamos a tiempo de reconducirlo, y creo que será un buen momento, ahora, todavía, para iniciar procesos que la legislación nos permite, porque son un poco de esa competencia de la Junta de Andalucía, al margen de la oposición y de la Función pública, y creemos que sería muy conveniente ahí que hubiera un mayor control, selección, ánimo, incentivos a los institutos y a los profesores.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien. Muchas gracias, señor Gutiérrez.

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

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Sí. Gracias, señora Presidenta. Gracias también a los dos representantes de Consejo Andaluz de Colegios de Doctores y Licenciados.

Bien, en principio, dos cuestiones o dos preguntas. Una es en relación con una expresión que me ha llamado la atención, sobre la necesidad que, entiende, tiene que tener la Administración o tiene la Administración de un mayor cuidado del profesional docente. En qué aspectos creen ustedes que deberían mejorar el cuidado que actualmente se tiene, o no se tiene, por parte de la Administración, en concreto de la andaluza, que es el territorio que nos ocupa, del docente. Sería una primera cuestión.

Y en segundo lugar, bueno, quiero reconocer —además lo hago como docente también: es mi profesión— la valentía de reconocer que esta profesión es un poco coche-escoba —no nos engañemos, es así—, lo cual no quiere decir que no haya personas que han elegido la profesión, bueno, por vocación o por decisión, como se quiera llamar, ¿no?

Pero nos gustaría plantear —y es un poco uno de los objetivos de este grupo de trabajo— el qué hacer para que esto cambie. Parece que hay algunos, o algunas, que directamente dicen: «pongamos una nota de corte más alta», y yo me temo que, simplemente con una nota más alta de corte, nos quedamos con las facultades vacías, nos quedamos sin formación.

Por tanto, en qué aspectos piensa que habría que actuar para conseguir que los mejores para la profesión pudieran desear el querer ser maestros, maestras, profesores y profesoras.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

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

El señor OBLARÉ TORRES

—Gracias, Presidenta.

También desde el Grupo Popular agradecerles su intervención y su comparecencia en este grupo, que nos ha parecido muy enriquecedora.

Yo, enlazando con la pregunta que hace mi compañero de Izquierda Unida, anterior, yo creo que usted ha hablado del reconocimiento social. Ya los dos comparecientes anteriores también hablan del reconocimiento social, tienen alguna idea de por dónde pueden ir las bases, porque yo entiendo que, claro, para que se seleccione o para que a las facultades accedan estudiantes con un nivel que luego nos permita tener unos profesores adecuados a los centros educativos, pues, lógicamente, yo creo que parte del reconocimiento social, de la sociedad, de la figura del maestro y del profesor, que no se tiene, y que en otros países sí se tiene. ¿Tienen ustedes algunas ideas qué es lo que debe hacer esta sociedad, la Administración, los políticos en la parte que nos corresponde, de cómo recuperar ese prestigio social que ha tenido la figura del maestro?

También ha hablado, en lo que se refiere al Prácticum, de los centros reconocidos. ¿Tienen también alguna propuesta en este sentido? ¿Cómo sellamos esos centros reconocidos que no sea por el mero conocimiento de la calle, de «este centro tiene tal nivel o tal nivel de profesorado»? ¿Tienen alguna propuesta en ese sentido?

Y, bueno, lo último ya no es pregunta, es reflexión, porque ha dicho usted que en estos diez o doce años se va a renovar más del 50% del profesorado que tenemos, que no sé si es una mala noticia o es una buena noticia, pero es una oportunidad histórica de que el profesorado que acceda podamos tener el tiempo necesario, para que tenga, por lo menos, el nivel de los que se van, o incluso mucho mejor, ¿no?

Nada más. Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Oblaré.

Para finalizar el turno de portavoces, tiene la palabra la portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, la señora Carrillo.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

En primer lugar, en nombre del Grupo Socialista quiero también agradecerles a los dos comparecientes que hoy estén de nuevo aquí con nosotros. Y la verdad es que me ha aclarado... Primero, cuando

empezó, dije: Bueno, pues, ese informe que han hecho, yo les agradezco que nos hayan traído ese informe, porque es verdad que, en el tiempo que usted tiene y que nosotros tenemos, da poco para poder hacer ese análisis, que seguro, por el resumen que usted ha hecho, yo creo que nos va a aportar mucha, mucha..., o nos va a dar luz a lo que pretendemos todos con este grupo de trabajo, y que sabemos que la formación del profesorado es clave para esa calidad de la educación que queremos de los niños y niñas. Y, efectivamente, la revaloración de la labor docente es clave —lo han dicho los dos portavoces que antes me han precedido en el uso de la palabra—, y es verdad por lo que llevamos escuchado esta mañana, y usted ha dicho, que no solo con campaña. Es decir, la revaloración de la labor docente es un continuo, es desde quién accede —y no estamos hablando de número solo de corte— a ser futuro docente. A lo mejor hay que hacer antes el *casting*, ya lo he dicho esta mañana y se lo he oído a algunos profesionales: el *casting*, primero, y, después... Primero la selección y después la formación. No sé si en ese estudio que ustedes nos van a facilitar aparece... Es verdad que solo con número de corte no.

Yo poco más quiero decirle.

Pero sí es verdad que tenemos todos claro que, en la formación del maestro, que un buen maestro es un tesoro, porque con él, está claro que las discalculias, las disgrafías, incluso a esos alumnos que usted ha dicho que les cuesta trabajo estar dentro del sistema educativo y que no quieren estar dentro del sistema educativo, pero que con un buen maestro... Afortunadamente, tenemos que enseñar a todos. Hace treinta años, solamente..., ya iban seleccionados al sistema educativo. Y yo creo que si somos capaces, entre todos, de revalorizar la labor docente, conseguiremos que todos estén en el sistema educativo, y además sea ese sistema que queremos para nuestros niños, para nuestros jóvenes, andaluces.

Así que, solamente, la verdad, es que le agradezco ese informe que usted, hoy, nos va a facilitar.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

Señor Gutiérrez, tiene la palabra. Quiero indicarle que la flexibilidad, en su primera intervención, que ha tenido esta Presidencia ha sido casi del doble de los diez minutos que inicialmente les damos. Le pido capacidad de síntesis. Y, desde luego, recordarle que cualquier aportación, a través de informes o de cualquier documento que quiera hacernos llegar, va a dar también respuesta a lo que le plantean los portavoces.

El señor GUTIÉRREZ GALENDE

—Sí. Muchas gracias por..., bueno, pues por el interés. Al hacer preguntas siempre hay interés, un poco, de lo que se ha hablado ¿no?

Lo que me planteaba el portavoz de Izquierda Unida: pues, claro, no es fácil, ¿eh? Contestar así no es contestar mucho, pero... Es decir, ¿cómo se valoriza una profesión? Pues no es... Si fuéramos capaces de decir «con esto», pues, entonces, ya todo lo hubiéramos resuelto.

Claro que es verdad que al ser una profesión compleja —«compleja» es múltiple y variada, no difícil, sino compleja—, pues es probable que tenga que ver con un montón de elementos, ¿no?, con un montón de elementos, y no exclusivamente, a lo mejor, con algo que con frecuencia sale —yo creo que ya sale algo menos— que es un poco, exclusivamente, la remuneración, ¿no?, que es un tema que, evidentemente, a todos los profesionales... Y nosotros somos profesionales, pero un poco a medias, porque a la vez somos..., sobre todo los funcionarios, ¿no?, pues estamos sujetos a lo que es la Función pública, no tenemos, digamos, exactamente igual que un profesional libre que ejerce su profesión en el mercado, ¿no? Pero yo diría que es una situación en la que intervienen pues muchos elementos: desde la selección, desde el respeto que se tiene que tener por el profesional...

Pero, claro, ¿quién interviene en todo esto? Pues podríamos decir, así, muy fácilmente, que interviene, por un lado, la Administración Pública —no en exclusiva, yo no creo ni siquiera que sea lo más importante—. Intervienen muchísimo los medios de comunicación. Yo lo siento mucho, pero es un tema recurrente. No les voy a echar la culpa a ellos, pero sí que..., si son importantes para una cosa, supongo que también lo serán para otras. Si son capaces de crear conductas, formas y modelos, también lo son para el nuestro. Y, a veces, nosotros, es que nos estamos peleando, no contra los medios en concreto, pero sí, en general, un poco contra ellos. Es como si esto fuera un mundo encerrado aquí, donde decimos: «Hay que ser respetuosos, buenos y estupendos». Y, al día siguiente, la mamá de un niño, que ha tenido un conflicto en el colegio, está en la televisión local diciendo que «cómo me tratan al niño», o «a ver cómo me dan...». En fin, no voy a contar casos concretos, que no lo voy a hacer, porque hasta por un traje se han hecho cosas de este tipo, ¿no?

Claro, se queda uno un poco solo, ¿no? Es un poco aquella idea de que parece que todos los problemas sociales caen siempre en el patio de la escuela. Y es verdad que tienen que caer, en cierta manera, pero solo en cierta manera, no podemos más de lo que podemos. Yo creo que es bueno decirlo también. Nosotros vamos a hacer lo que podamos, y vamos a hacerlo en colaboración con quien sea. Pero, por favor, échennos una mano, porque así nosotros no podemos solos.

Y es verdad que sí hay una cierta imagen de desprestigio, un poco, más que en otras profesiones. Eso dicen los sociólogos, yo no lo sé, creo que sí. Lo dice más... Uno va al hospital y está aquello lleno, y la verdad es que yo no veo, también, a los médicos criticando tanto... Yo no lo veo. O, por lo menos se hace menos pública la crítica al Sistema Andaluz de Salud, yo creo que se hace menos que del nuestro. Nosotros lo hacemos mucho. Yo no sé si es bueno o malo, pero muy bien no nos va tampoco, un poco, en este ámbito. O sea, no estoy hablando de corporativismo duro frente a la crítica externa, pero sí de una conciencia profesional, que se crea lo que estamos haciendo y que también mire a ciertos procesos históricos, ¿no?

No sé si estoy contestando. Creo que no es fácil, pero no puedo decir mucho más, ¿eh?

Hombre, lo de «coche escoba» he estado por no decirlo. A ver, porque tampoco es del todo verdad. Porque este año Infantil ha tenido una nota de corte más alta, con expectativas de ingresos, con el 0,3... Algo se mueve. No tanto Pedagogía, que en el primer corte, las primeras peticiones, pues había, en algunas facultades, ocho o diez aspirantes; algunas de ellas muy potentes y muy reconocidas internacionalmente, como alguna que ha estado aquí esta mañana, y en Pedagogía no tenían más de seis en la primera petición que hacen los alumnos. Es significativo, ¿eh?, por tanto, también de lo que estoy diciendo. Que una facultad sería y potente, como yo creo que es la de Málaga, tenga seis en Pedagogía, en la primera petición de junio, tiene algo que ver con lo que estaba diciendo de coche escoba. Ahí hay algo. Menos en Infantil, menos en otras cosas; menos en Educación Especial. Yo creo que todos, más o menos, lo sabemos. Pero, en general, hay que trabajar todavía en ese ámbito más, ¿no?

Y en relación a... Casi con lo que he contestado al señor García... perdón, al señor Oblaré, prácticamente, le he contestado a su primera pregunta, ¿no?

Habría que decir exactamente qué, cómo y dónde estamos mal, ¿eh?, ir concretando esas situaciones, porque si no, al final, en este río revuelto no ganan los pescadores, yo creo que en este río revuelto perdemos todos. Pues, desde luego, yo sí tengo muy claro quién pierde más, o todos no perdemos lo mismo. Yo creo que perdemos todos, la profesión, en su conjunto. Pero si uno hurga más todavía, me da la sensación de que algunos ámbitos territoriales y de otros determinados grupos pierden más, ¿no? Habría que concretar más esto. También lo digo por todos, ¿eh? En absoluto es una acusación a nadie, sino por todos nosotros. Porque si no, al final, da la sensación que es un problema zonal o es un problema territorial, ¿no?, digamos, esto del malestar o de la dificultad de la convivencia en las aulas. Y no es así. Los muros se caen cuando llueve, lo mismo en un colegio del —perdón por Málaga, pero no me importa, yo soy de Málaga también—..., se pueden caer igual en un colegio de El Palo que en otro de Arroyo Cuarto, ¿eh? Y se caen lo mismo, y, al día siguiente, en la prensa, solo se ha caído el del Arroyo Cuarto. Claro, se han caído los dos muros con el agua.

Con eso lo único que quiero decir es que es probable que, en todo esto, tenemos que tener muy claro cuáles son los mensajes y a dónde nos dirigimos, porque, en el fondo, perdemos un poco todos, podemos perder un poco todos.

Lo de los centros reconocidos, de verdad que yo creo que lo sabemos, pero, no obstante, se pueden delimitar perfectamente: pues aquellos que tienen mejor prensa, aquellos en los que se trabaja mejor, aquellos en los que los padres están más contentos, aquellos que hay más referencia social de la labor que hacen, ¿eh? Y, en ese estudio que hemos hecho, aunque pudiera parecer lo que no es, pues aparecen de todo tipo: centros rurales pequeñitos que funcionan muy bien, donde llega la oferta que llega, porque es lógico que nada más llega una; y centros, verdaderamente, que también funcionan muy bien en otros ámbitos, con, digamos, la doble modalidad de enseñanza —o como la queramos llamar—, la sostenida lógicamente con fondos públicos, que funcionan perfectamente bien. Pero, claro, hay que ver un poco los clientes y cuál es la labor y cuál es el entorno. Vamos, los alumnos, ¿no? No me gusta lo de «clientes»; los ciudadanos que van allí a que metan allí a sus hijos a estudiar. Y yo creo que nos pondríamos de acuerdo.

Pero, seguro, que nos pondríamos de acuerdo. Yo creo que diríamos: «Este centro funciona bien, aquel también y aquel también, porque tienen este recorrido, porque mira cómo atienden a las familias, a las madres..., y hasta a los padres, cuando van, ¿no?». Y yo creo que me estoy pasando muchísimo, pero yo creo que estoy convencido que ahí no habría ningún problema en decir: «Vamos a definir cuáles son los centros buenos». Y habría, evidentemente, de todo. Habría, de la doble red que tenemos, los dos centros, o la doble red podría tener..., podríamos tener ese...

El cambio. Pues yo no sé. Hombre, a mí me parece que el desperdicio de la experiencia profesional no es bueno. Empiezo por ahí. Yo no estoy así como muy contento porque nos vayamos, probablemente, o casi con seguridad, dentro de poco, los que entramos en un momento determinado, ¿no? Pero, bueno, es también una oportunidad. Creo que es un momento en que es una oportunidad histórica, como bien usted lo ha dicho, ¿no? Esa es una oportunidad histórica que hay que darse cuenta cuál es esa situación.

Y nada más. Pues el acceso —al portavoz del Partido Socialista—, pues el acceso... Pues, bueno, pues a ver si somos capaces, frente a todos o frente a algunos. Y a ver si nos movemos aunque nos equivoquemos. Porque cuando no hacemos nada, con frecuencia, también nos equivocamos. Y siempre pensamos que al hacer algo es cuando nos equivocamos. La omisión también es un pecado. No sé si eso lo es, pero me parece también que puede ser un pecado. De modo que ánimo. Y yo creo que es bueno hacer algo.

Muchas gracias.

Ahora les dejo lo que he dicho.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien.

Muchísimas gracias.

Señor Gutiérrez y señora Pinto Toro, por su contribución a este grupo de trabajo y porque, sin duda, creo que vamos a poder seguir contando con ustedes y con el Consejo, al que representan hoy aquí, para cualquier extremo que los distintos portavoces consideren de interés y les reclamemos.

Muchas gracias.

[Receso.]

COMPARECENCIA DE LA ASOCIACIÓN DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN DE ANDALUCÍA (ADIDE)

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Continuamos con los trabajos del grupo, y damos la bienvenida, que de forma muy disciplinada tenemos ya en su asiento, a don Ángel Ruiz Fajardo, Presidente de la Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía. Quiero darle la bienvenida, agradecer su presencia aquí, disculpar la espera que, por el retraso en las intervenciones, se está produciendo en la mañana de hoy. Y decirle que tiene un tiempo de diez minutos en su primera intervención, que después van a intervenir los portavoces, y podrá responder por un periodo de tiempo de cinco, seis minutos, a esas intervenciones, además de hacernos llegar, en el día de hoy o a partir de este momento, cuanta documentación crea oportuna.

Sin más preámbulo, tiene la palabra don Ángel Ruiz Fajardo.

El señor RUIZ FAJARDO

—Buenas tardes, señoras y señores diputados. Señorías.

Se pide a la Asociación de Inspectores de Educación, ADIDE, de Andalucía, que informe a este grupo de trabajo sobre los aspectos que considere relevantes, relativos a la formación inicial del futuro docente, al sistema de acceso y de selección de la función docente, así como a la formación permanente del profesorado, tanto de Educación Infantil y Primaria como de Educación Secundaria, dada su importancia para lograr un sistema educativo de calidad.

Michael Barber y Mona Mourshed, autores de *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*, el conocido como Informe McKinsey, afirman que «la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes». Por tanto, ADIDE-Andalucía siempre recibe con agrado las iniciativas que pretenden profundizar en la mejora de la función docente y se presta a colaborar con ellas. Con mucho gusto aportamos nuestras opiniones, que son fruto de la evaluación y supervisión de los centros y de las actuaciones de los profesores en sus aulas, esperando que les resulten de interés.

Vayamos por partes. La historia de la formación inicial de los profesores ha estado muy unida al papel que debían desempeñar. Lo habitual era considerar que solo tenían que transmitir conocimientos. Por tanto, lo que interesaba era que el profesor conociera para poder transmitir lo conocido. El alumno debía adquirir esos conocimientos, demostrando que valía para estudiar. La responsabilidad de su formación recaía exclusivamente sobre él. Como quiera que su misión no era educar sino enseñar, transmitir conocimientos, el profesorado no requería ninguna formación psicopedagógica. Esta situación era mucho más evidente en el segmento educativo de las Enseñanzas Medias. En la Enseñanza Primaria el factor de formación docente se cuidaba mucho más.

El problema se complica cuando las leyes preconizan que el objetivo de la enseñanza básica no es la mera adquisición de conocimientos, sino el desarrollo integral del alumnado, lo que significa que la educación ha de ser motor del desarrollo físico, emocional, social, cognitivo y ético. El panorama se oscurece mucho más cuando esa exigencia legal no llega a calar en un nutrido grupo de docentes, que siguen insertos en la antigua dinámica, incluidos los profesores de las universidades, en las que no se enseña a hacer otras cosas.

Por tanto, la formación inicial de los maestros y de los profesores, de los docentes en general, debe compaginar la adquisición de conocimientos científicos y técnicos relativos a las disciplinas a impartir —la tradicional formación académica—, con competencias docentes, que, partiendo de aportaciones realizadas por la psicología, por la pedagogía, por la sociología y por otras ciencias, les faculden

para: uno, conocer la evolución de su alumnado en, al menos, los cinco aspectos que hemos enumerado como relativos al desarrollo integral —físico, cognitivo, social, emocional y ético—, profundizando especialmente en las características propias de las edades en las que se trabajará; dos, dominar los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje que deben ponerse en marcha, dependiendo de cuál o cuáles sean las competencias básicas cuyo nivel de desempeño quiera fomentarse. Además, la formación inicial de los docentes debe incluir un amplio periodo de prácticas en centros contrastados, donde el estudiante pueda encontrar modelos de competencia, profesionalidad y buenas prácticas docentes.

Por otra parte, el acceso a la Universidad para quienes aspiren a ser profesores o profesoras debe ser más estricto, debe suponer una selección más rigurosa, que evite que muchos de los que se matriculen en carreras de horizonte docente sean personas que lleguen allí de rebote por no haber encontrado acomodo en otros ámbitos universitarios. La sociedad debe saber que para la docencia se requiere una preparación específica, sin la que no puede ejercerse. Preparación que solo es alcanzable mediante un vasto y riguroso proceso formativo. Por tanto, nunca debería ser una segunda opción a la que pueda llegar cualquier biólogo, geógrafo, químico, historiador, matemático o lingüista que no haya encontrado una ocupación ceñida a su título de grado.

Es posible que la incorporación al nuevo marco europeo de las enseñanzas universitarias haya resuelto el problema mediante la realización de un máster que, después del grado capacite profesionalmente a los futuros profesores; pero, si repite el esquema del consabido CAP, habremos garantizado su fracaso.

Las universidades deberían otorgar una titulación docente que, aunque naturalmente relacionada con las distintas ciencias, capacite para el trabajo docente, distinto del trabajo científico; titulación que se alcance tras una formación científico-técnica y psicopedagógica que sobrepase los esclerotizados modelos disciplinares para avanzar en una formación en ámbitos más interdisciplinares y globalizadores, y mucho más adaptables a las necesidades que se plantean en los centros y que tiene un buen número de nuestras alumnas y alumnos.

En cuanto al sistema de acceso y de selección de la función docente, en ADIDE-Andalucía siempre hemos defendido el concurso-oposición, el menos malo de los posibles. Sin embargo, el procedimiento es susceptible de mejoras que se requieren con urgencia, a saber:

Uno. Si las personas que han de hacer la selección no son las adecuadas, todo el sistema se derrumba.

La configuración del tribunal mediante un sorteo puro hace que en muchas ocasiones los opositores tengan mayor preparación que los miembros del tribunal que debe juzgarlos. Para poder formar parte de un tribunal se debería exigir una determinada formación previa. Ello no se contrapone a que la selección sea aleatoria. Lo que no puede es ser universal.

Dos. La fase actual de prácticas debe mejorarse si queremos que consiga su finalidad. Para ello es necesario que la duración real no sea inferior a un año; que se realice en centros que, por sus características, formación y experiencia en el campo didáctico, organizativo y de buenas prácticas, sean seleccionados de entre el total de los centros de una provincia; que los tutores y tutoras del profesorado en prácticas tengan la experiencia docente y la capacidad didáctica suficiente como ser un modelo a imitar, y que la evaluación de las mismas se realizara por la dirección, por los tutores, y en especial por los servicios de inspección, de una manera más intensiva y cercana.

Tres. El ejercicio de la función docente de manera interina, al que en muchas ocasiones se accede sin ningún procedimiento selectivo, no puede garantizar eternamente su desempeño. Sería necesaria una evaluación positiva de la labor realizada.

Si, como nosotros defendemos, se impusiera el sistema de acceso restringido a las carreras que otorgan titulación docente, alcanzar un puesto de trabajo estaría casi garantizado, y durante los primeros años de ejercicio se podría ir completando la formación. En España hay profesiones cuyo acceso se

rige por parámetros de este tipo y que gozan de una gran consideración social y profesional. Me estoy refiriendo a Medicina y el sistema MIR. Michael Barber declara que los países con buenos resultados reclutan a sus docentes entre el 30% de los mejores egresados en Secundaria y limitan los cupos para formar profesores. Es la manera de garantizar que solo los mejores ocupen las vacantes.

Para finalizar con nuestro encargo, prestemos atención a la formación permanente.

Ferreres estableció la distinción entre profesión docente como ocupación del profesorado y profesionalización de la actividad docente. El autor afirma que, cuando la realidad profesional de los docentes incluye, junto a la ocupación, la profesionalización, entonces se puede hablar de un profesor con un compromiso ético hacia su actividad profesional.

Desde esta perspectiva, desde la profesionalización, la formación permanente es una exigencia que no puede seguir siendo voluntaria y responder solo a iniciativas individuales. Son los objetivos comunes, los objetivos de la empresa educativa, los que obligan a permanentes procesos formativos.

Por tanto, las decisiones sobre el itinerario formativo del profesorado no pueden responder a su demanda e iniciativa, es decir, cada profesor no debe tener la atribución de decidir voluntariamente si participa o no en determinadas actividades formativas, sino que son las necesidades detectadas por el centro las que deben marcar las actuaciones de formación de todo el profesorado. De esta suerte, habría que generar actividades formativas que estarían en función de los objetivos de mejora que se propusieran alcanzar los centros docentes, que pretendiera lograr cada centro, que, como institución, está obligada a dar respuestas colectivas a las necesidades de su alumnado. Su carácter sería obligatorio e implicaría a la totalidad del profesorado necesario para alcanzar el objetivo de mejora propuesto.

El descubrimiento de buenas prácticas educativas debe ser una prioridad de todo el sistema educativo andaluz, de manera que estas sean una guía realista y viable para poder modelar otro modo de intervenir en las aulas. Tales buenas prácticas cobran especial relevancia si tenemos en cuenta que, cuando faltan modelos consolidados en la reflexión, asumidos e interiorizados y desarrollados, una parte del profesorado utiliza exclusivamente sus propias experiencias como alumno para actuar y dar una respuesta, que no puede ser técnica ni profesional, a las vicisitudes que se plantean en el aula y en los centros. Además, este tipo de formación debe servir para el análisis y la reflexión compartida del profesorado del centro, para comprobar su viabilidad, lo que requiere y los obstáculos para su implementación, de manera que el trabajo en equipo del profesorado sea un factor esencial de desarrollo profesional y de formación permanente.

Entendemos que la nueva realidad profesional del docente tiene su hábitat natural en el centro considerado como una organización que aprende, como espacio cultural donde todos intercambian experiencias y reflexiones siempre útiles para el desarrollo profesional.

En este escenario es en el que debe asumir un papel protagonista la persona que ejerza la jefatura del departamento de formación, evaluación e innovación educativa; órgano de coordinación recientemente creado por el nuevo reglamento orgánico de los institutos que aprueba el Decreto 327/2010 y que no tiene parangón en el reglamento de los centros de Infantil y Primaria.

También habría que incluir en el capítulo de actividades formativas con carácter obligatorio aquellas destinadas a obtener el rendimiento necesario de las dotaciones técnicas que llegan a los centros. Pongamos un ejemplo, si ustedes me lo permiten.

Hace varios lustros que a los institutos se los dotó de un laboratorio de idiomas. Pues son muy pocos los profesores que los usan porque no son capaces de sacarle rendimiento didáctico. Hoy, es absurdo que se estén instalando en las aulas pizarras digitales y que quede al albur de cada profesor la formación necesaria para poder utilizarlas. Estamos proponiendo una modalidad de formación en centros que podría adoptar diversas formas de concreción, mezclando trabajo en grupo, asistencia a actividades o sesiones formativas con un profesor concreto, elaboración de materiales, etcétera, pero cuya característica fundamental sería servir a las necesidades del propio centro en su conjunto. Es evidente que la

obligatoriedad de determinadas actividades formativas plantea un debate sobre el carácter del tiempo en el que ellas deben realizarse.

Desde nuestra asociación, desde la Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía, no entramos a valorar si el tiempo de formación debe ser o no coincidente con el lectivo, somos conscientes de que hay múltiples posibilidades; pero consideramos que en todos los casos hay que garantizar la atención al alumnado y el desarrollo del curriculum de forma que, como norma general, la realización de acciones formativas no puede ir en detrimento del desarrollo del alumno a una educación de calidad.

Señorías, les agradezco que hayan prestado atención a mis palabras y quedo a su disposición para intentar resolver cuantas preguntas quieran plantearme.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Ruiz.

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

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, señora Presidenta.

Y, gracias también al señor Ruiz y a la Asociación de Inspectores de Educación por su comparencia ante este Grupo de trabajo.

Bien, se me ocurren, al hilo de su intervención, algunas cuestiones o algunas reflexiones. La primera en relación con la consideración del concurso-oposición como lo menos malo, por así decir, como un sistema de acceso, de selección. Lo que yo le plantearía es: ¿No consideran ustedes que la parte práctica, que todo el mundo reconoce como fundamental, debería ser parte del propio proceso de selección? Hoy por hoy, se quiera o no, se da por terminado con la fase de concurso, prácticamente..., o, perdón, la fase de oposición. Y se da por hecho que quien supera esa fase automáticamente, bueno, pues va a superar la fase práctica, ¿no? Quizás no debería ser así, debería hacerse un procedimiento integrado. Lo planteo como reflexión.

Bien, otra de las cuestiones que usted ha planteado es la posibilidad de limitar cupos de profesorado para, de alguna manera, conseguir una presencia —digamos por simplificar— de mejores expedientes. ¿No corremos el riesgo, si no se prestigia de otra forma la profesión docente, de encontrarnos con aulas vacías? Es decir, yo elevo la nota a 8, a niveles de Medicina, o una cosa así, bueno, y a ver quién quiere, teniendo un 8 y pudiendo ir a Ingeniería y a Medicina, hoy por hoy, digamos, ser maestro o profesor, salvo casos, evidentemente, de una —llamémosle, en términos clásicos— vocación extrema, que también existe. Pero que corremos, evidentemente, ese riesgo, ¿no?

Y me ha interesado mucho lo que ha dicho sobre el tema de la formación. Aunque, si me permite, y también como docente, me hubiera gustado que se mojase más en el tema del horario lectivo, de cuándo hay que hacer la formación. Hombre, sí parece razonable, y coincido plenamente, coincidimos plenamente con ustedes, en que la formación no puede ser voluntaria. Y gran parte de lo que está ocurriendo ahora, no solo en formación sino en determinado tipo de programas complementarios que se dan en los centros, que se aplican en los centros, son voluntarios. Con lo cual, bueno, pues siendo voluntaria puede entenderse que sea en horario extralectivo, digamos. Pero, claro, en el momento en que entendemos que tiene que ser planificada, por así decir, ¿no?, de alguna manera reglada también, aunque sea permanente, hombre, exigirle a una persona, exigirle, que, fuera de su horario, o como complemento de su horario, tiene que hacer, porque no depende ya de su voluntad, parece un poco

forzado, ¿no? En este sentido, le conduzco un poco a que me gustaría que se hubiera mojado un poquito más.

Pero sí me llama la atención también el que a la hora de fijar los contenidos de la formación se ha fijado o ha repetido fundamentalmente: el centro. Vale, pero yo plantearía la Administración también, por encima del centro. Lo digo porque corremos el riesgo de cambiar un voluntarismo personal por un voluntarismo de grupo reducido. Y algunos casos seguramente conoce, donde por circunstancias coincide una tipología de personas en un claustro, que no son voluntarios para nada. Algunos centros se podían citar, ¿no? Luego, admitiendo que el centro tiene un papel en la programación de la formación, sí parece que la Administración, de una manera global, determinados contenidos —ha citado el de las pizarras digitales, por ejemplo; eso ya no es una cuestión de centro—, debería planificar esa formación, independientemente de la voluntad del individuo y de la voluntad del propio grupo del centro.

Nada más y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

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

El señor OBLARÉ TORRES

—Sí. Gracias, Presidenta.

Señor Ruiz Fajardo, agradecerle también sus aportaciones y su intervención.

Mi pregunta va en referencia a su labor, ¿no?, como inspector, ¿no?, en los centros. ¿Perciben los centros al inspector como un colaborador más en lo que es la función docente? Lógicamente, yo entiendo que debe ser así, porque, además, ustedes tienen esa visión externa, casi objetiva, por encima del centro, que puede aportar mucho a esos centros, si se dejan los centros, si se dejan los centros un poco en esa labor.

Y también preguntarle... Porque habla usted de la dotación técnica, y que muchas veces le complica la labor al profesor. Muchas veces. Se habla de las pizarras digitales, estos laboratorios, incluso la multitud de planes que se ponen en marcha en los centros que son los mismos profesores los que se tienen que encargar de informar, de hacer seguimiento, que muchas veces complican... ¿Percibe usted también en el profesorado que eso los aleja un poco de su función fundamental, que es la labor docente?

Nada más y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Oblaré.

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

La señora CARRILLO PÉREZ

—En primer lugar, señor Ruiz Fajardo, yo quiero agradecerle que esté hoy aquí con nosotros, en representación de ADIDE. No me voy a repetir porque ya algo al portavoz de Izquierda Unida usted le va a contestar. Pero sí es verdad... Me gustaría que usted, en lo que ha dicho, creo que incluso ha hablado

de MIR, ¿apostarí­a entonces más por primero seleccionar y después formar? Y luego, también, unido a esa apuesta que usted hace de la formación como colectivo, no tanto individual... Efectivamente, es el centro, no solo el aula, sino que es el centro. Me ha venido así como flash, será porque es una de las cosas, como novedad, de los comparecientes de hoy es...

La Consejería de Educación lleva a cabo..., o lleva, o tiene lo que es la formación en cuanto a licencias por estudio. Es una manera... Es un tema individual, va dirigido a un tema concreto. Pero tal vez en toda esta reflexión que tenemos que hacer, pues tenemos, a lo mejor, que cuestionar..., que no quitarlo, pero también cuestionarnos ese tiempo, esos recursos, para otro tipo de modelo que repercute directamente en lo que es el centro.

No voy a extenderme, porque yo sé que sí le puedo garantizar que su aportación y su reflexión van a servir, muchísimo, como así paso en el Grupo de convergencia educativa, porque ha hecho una reflexión desde cómo debe hacerse ese acceso a la carrera, a lo que es ser futuro docente.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

Señor Ruiz, tiene la palabra.

El señor RUIZ FAJARDO

—Gracias, señoría.

Intentaré responder a sus planteamientos. Y, si me lo permiten, voy por partes, voy contestándoles a todos y cada uno de los que me han hecho preguntas.

Señor García, la práctica hoy, en la norma, es una fase del proceso selectivo. Las prácticas... Después de la fase de oposición y de concurso no se supera el procedimiento hasta que no se supera la fase de prácticas. *De iure*; en la práctica —porque las prácticas están mal enfocadas, y no pongamos paños calientes, es una realidad, desde nuestro punto de vista al menos—, pues, es muy difícil encontrar un funcionario en prácticas que no llegue a ser funcionario. Se tiene que empeñar de tal manera que es prácticamente imposible. Pero yo les intento hacer ver la situación. Y en los últimos años, con la avalancha de profesores en prácticas que hemos tenido, doblemente. Es que no teníamos tiempo de visitarlos a conciencia. Y cuando usted tiene que emitir un juicio evaluador que tiene trascendencia sobre la vida y el futuro de las personas, hombre, debe tener criterio para poder emitirlo, ¿eh?, y se requiere el tiempo necesario para poder tener esos criterios.

¿Esto qué quiere decir? Pues esto quiere decir que yo me tengo que meter de hoz y coza, las dos patas, en el centro, mañana, tarde y noche, porque si no... Claro, si solo tengo esa tarea a la que dedicarme, es más simple. Pero si además de..., pues resulta totalmente imposible. Por eso nosotros decimos: las prácticas tienen que cambiar. Y tienen que cambiar seriamente, no pueden seguir siendo lo que son, porque entonces no sirven. En román paladino, si ustedes me lo permiten: suprimámoslas. Si es para mantener lo que estamos haciendo, quitémoslas de en medio. Yo, técnicamente, no les encuentro ninguna virtualidad. Sin embargo, entiendo que son fundamentales, ¿eh?, y lo he dicho en mi intervención. Por tanto, es que ahí hay una disfunción que debemos arreglar urgentemente.

Evidentemente, nos podemos encontrar, si seleccionamos de entrada, con el riesgo de encontrarnos con las aulas vacías. Prestigiar es absolutamente prioritario, si no, no podremos seleccionar. Pero, claro, lo que no podemos es seguir llenando la sociedad de ingenieros que acaban cobrando luego mil euros, ¿eh? Esto también hay que tenerlo en cuenta. Es decir, que tenemos que fomentar el prestigio

social de la acción docente, sin lugar a dudas. Sin lugar a dudas. Resulta imprescindible, ¿eh?, antes de poner en marcha cualquier otra cosa. ¿Por qué no se encuentran las aulas de Medicina vacías? Porque la carrera tiene un enorme prestigio profesional y social, contrastado. Y, claro, así se puede seleccionar después con facilidad.

Después, dijo usted que me mojara. Bueno, yo no... El día está para mojarse, la verdad. No es una cuestión técnica, ¿eh?, no es una cuestión técnica, por eso yo no he querido entrar. Mi intervención pretendía hacerse desde el punto de vista técnico. Ahora, no soy temeroso del agua que nos cae del cielo, y entonces yo me mojo, sí.

Usted, como docente que me ha dicho que es, sabe perfectamente que los funcionarios docentes tenemos un mes de vacaciones. Fíjese usted si tenemos tiempo de dedicarnos a formarnos. Solo se requiere coger el toro por los cuernos, sencillamente. Sencillamente. Y, claro, es obvio que la Administración no puede estar al margen de la formación; la Administración es, en nuestro sistema educativo, el patrón. Entonces, no puede estar al margen, ¿cómo va a estar? Tiene que estar totalmente implicada. Y además yo les proponía... Tengan en cuenta que mi intervención ha sido, ha tenido que ser muy de pinceladas, no he podido profundizar en ningún campo. Yo sí les decía: es absolutamente imprescindible que no podamos tener muertos de risa la millonada de euros que estamos gastando en los centros y están, bueno, para utilizarse en un 30, en un 40% en el mejor de los casos. Eso no es tolerable, no es tolerable, claro. Y la Administración, que ha dotado esto... Y usted me decía, señor Oblaré: «Esto le complica la vida al docente». Sí, claro, pero el docente no puede estar al margen de los tiempos. Los tiempos van como van, y antes íbamos en burro y hoy no vamos en burro, hoy vamos en Ave, ¿verdad? Entonces, no podemos estar mirando hacia otro lado. Nuestra tarea es estar de la mano con los avances técnicos, y nos tenemos que ir formando. Otra cosa son los programas, eso ya es harina de otro costal, ¿eh?, eso ya es harina de otro costal. Ahora, aquí veníamos a hablar de formación, y en formación técnicamente nos es imprescindible, absolutamente imprescindible. Y tenemos que señalarle al docente que esto no está aquí por gusto ni para fastidiarle la vida; no, está para alcanzar el objetivo, y es que nuestros alumnos consigan los mejores rendimientos, los mejores rendimientos, de cada cual el mejor posible.

¿Cómo nos perciben los docentes a los inspectores? Pues, hombre, yo quiero pensar que como colaboradores necesarios. Mire, la supervisión y la evaluación, que obviamente son procesos de control, son absolutamente imprescindibles en las sociedades democráticas, siempre y cuando se realicen con la intención de la mejora; si no, se convierten en arbitrarios. Cuando yo llego a un centro y sugiero la puesta en marcha de determinadas actuaciones que tienen como fin mejorar, mire, mis compañeros profesores entienden perfectamente que mi tarea no es distinta de la suya, que es que estamos embarcados en la misma nave y que vamos, o remamos en el mismo sentido o estamos haciendo un pan como una torta. Por lo tanto, yo no tengo la sensación, aquella inspección de rancio abolengo... Eso pasó a la historia, gracias al cielo, ¿eh?, gracias al cielo. Yo no tengo ningún interés en recuperar determinadas políticas.

Me decía usted: primero, seleccionar y, luego, formar, señora Carrillo. Entonces... Sí, pero no. Es una pescadilla que se muerde la cola. Yo no sé qué fue antes, si el huevo o la gallina. Yo le decía —yo estaba utilizando una frase de [...]—: El 30% de los mejores egresados de Secundaria. Por lo tanto, primero hay una formación que es selectiva ya, inmediatamente. Por lo tanto, ¿dónde ponemos el...? Tienen que ir de la mano. Si intentamos marcar una línea divisoria, nos volvemos a equivocar.

Y claro que hay que compaginar recursos, claro. Pero para mí lo prioritario es la necesidad del centro, siempre. Vamos a ver. Está muy bien que un profesor tenga necesidad de investigar, de conocer, de profundizar, sin lugar a dudas, sin lugar a dudas. Y eso debe ser apoyado, y tiene que seguir haciéndose. Pero hay cuestiones que para mí son prioritarias. El profesor debe formarse siempre en beneficio de una función que tiene que realizar. Si no, debería buscar otras vías de formación.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchísimas gracias, señor Ruiz. Estamos convencidos de que su aportación, tanto en la mañana de hoy como en lo que nos vaya a hacer llegar al grupo de trabajo, va a ser una aportación enriquecedora, yo diría que en algunos casos muy necesaria para que las conclusiones de este grupo y las aportaciones que se hagan desde los distintos grupos cuenten con esa aportación que ustedes, en representación de los inspectores e inspectoras de educación de Andalucía, hace aquí esta mañana.

De manera que muchísimas gracias por su intervención y por el trabajo presente y futuro.

El señor RUIZ FAJARDO

—Muchas gracias a ustedes.

Me dijeron que yo debía aportar un escrito. Se lo dejo al...

Muy bien.

[Receso.]

COMPARECENCIA DE LA ASOCIACIÓN PROFESIONAL DE ORIENTADORES Y ORIENTADORAS EN ANDALUCÍA (APOAN)

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, continuamos con los trabajos, y en esta ocasión les damos la bienvenida a los representantes de la Asociación Profesional de Orientadores y Orientadoras en Andalucía, APOAN. Nos acompañan a esta comparecencia don Pablo Moriña Macías, Presidente de la asociación; don Eloy Gelo Morán, Vicepresidente; don Eduardo Herrera Carbonero, Secretario, y don José Martín Toscano, coordinador provincial de Sevilla.

Quiero agradecerles, en nombre del Parlamento de Andalucía, la comparecencia que van a tener oportunidad de desarrollar a partir de este momento, y que hayan acudido a la petición que desde esta Presidencia se les hace para que, a su vez, a petición de los grupos parlamentarios, ustedes nos puedan ilustrar sobre los inicios de este grupo de trabajo en torno a la formación del profesorado que hemos iniciado en el día de hoy.

Tienen ustedes una intervención, por un plazo de diez minutos, que pueden repartirse o nombrar a algún portavoz que a efectos, desde luego, más prácticos y más eficaces puedan desarrollar esa intervención, y después de ello los portavoces de los grupos parlamentarios les van a hacer unas preguntas, sugerencias o aportaciones, que, en un segundo turno, ya por un tiempo de cinco minutos, ustedes podrán contestar. Todo lo que no dé tiempo en estas intervenciones, que entendemos que son cortas, para lo que, seguro, ustedes quieren aportarnos, tanto en este momento como a partir de ahora pueden hacernos llegar cualquier documentación, cualquier informe, cualquier documento que crean de interés.

Sin más preámbulo, tiene la palabra don José Martín Toscano, Coordinador Provincial de Sevilla, en nombre de la asociación.

El señor MARTÍN TOSCANO

—Buenas tardes.

Muy agradecidos por invitarnos de nuevo a formar parte de esta Comisión, en la que queremos hacer una aportación, según nuestras ideas, nuestras prácticas y nuestras experiencias, en torno a la formación del profesorado.

Decirles que hemos tenido relativamente poco tiempo para preparar esta intervención, que ha sido un poco apresurada; pero hemos intentado condensar, en un documento que les dejaremos luego, nuestras aportaciones en torno al tema que nos ocupa. Esperemos que sean de utilidad para ustedes.

Hemos comenzado planteando que el estado de la cuestión es que la formación necesita un cambio. Las nuevas generaciones son más difíciles de enseñar porque les cuesta más aprender, atender y estar quieto, pero tienen otros valores que no tenían las anteriores, como una mayor capacidad de trabajo en equipo y el control de las nuevas tecnologías.

«Hoy la enseñanza es más difícil que antes, y lo será más en el futuro». Esta es una cita de Álvaro Marchesi que hemos tomado para iniciar.

Esta idea nos parece que está bastante extendida hoy. El presente de la educación nos parece más complejo y más difícil que en el pasado, porque se han ido produciendo profundos cambios que afectan tanto a lo personal como a lo social, a los conocimientos, a las habilidades, pero también a las expec-

tativas y a los intereses de la población. Estos se han reflejado en cambios legislativos que han tenido como consecuencia una profunda transformación del sistema educativo.

Hemos alcanzado un aumento importante de las tasas de escolarización en todos los tramos de edad, de manera que hoy estamos muy cerca de conseguir una educación general básica obligatoria y gratuita hasta los 16 años.

La situación actual es mucho mejor que la de hace veinte o treinta años, cuando solo la mitad de los jóvenes de 16 años estaban escolarizados, el 51,5% en el curso 1980-1981.

La vieja utopía ilustrada se ha logrado, y alumnos de origen muy diverso se han incorporado a un sistema educativo con continuos cambios.

El objetivo ya no es solo el de escolarizar a los niños y niñas, sino el de sentar las bases de un sistema de calidad. El profesor Estévez llama a este momento «la tercera revolución educativa».

Uno de los factores que más pueden influir en la mejora de la calidad educativa es el nivel de capacitación del profesorado. Mucha gente habla de calidad en la educación; pero esta, se mire por donde se mire, estará siempre en manos del agente directo con el que opera el sistema educativo: el profesor». Es una cita del profesor Estévez de 2001.

La mayor parte de los países europeos están apostando por la mejora de la formación inicial y permanente del profesorado como la clave para mejorar el rendimiento y la calidad del sistema educativo. Sin embargo, en España, hemos de decir que la mayoría de los profesores actualmente en ejercicio lo eran ya en 1985, y no se habían formado para esta nueva situación. Tras el desarrollo de leyes como la LOGSE, que supuso, entre otros cambios, la creación de la Enseñanza Secundaria, no se llegó, sin embargo, a acometer ningún cambio en la formación inicial del profesorado de Secundaria.

El profesorado necesita una formación inicial y permanente, adaptada a las nuevas necesidades, que le permita afrontar los problemas que se encuentran en las aulas. No es lo mismo dar clases a un grupo homogéneo que a otro heterogéneo, con diferencias notables en el nivel de su capacidad y de rendimiento académico; hay problemáticas que se desconocían hasta hace pocos años, como, por ejemplo, los alumnos irruptivos, la desmotivación, el déficit de atención, la hiperactividad, la ludopatía, la anorexia, la bulimia, el *ciberbullying* o la drogadicción; hay también déficit de formación en temas tales como recursos específicos para trabajar en esa diversidad, conocimiento de habilidades y técnicas de manejo de grupo, las nuevas tecnologías aplicadas a la educación, estrategias y recursos para la evaluación, para las tutorías o para regular y mejorar la convivencia.

Los cambios en los programas de formación y acceso a la profesión.

El modelo de la formación inicial de los maestros en nuestro país arranca de la Ley Moyano. Los estudios para la obtención del título de Maestro de Primera Enseñanza, título con el que todavía ejerce un buen número de profesionales, se incluían entre los de enseñanzas profesionales, junto a los de veterinaria, comercio, náutica y aparejadores. La Ley General de Educación de 1970 dispuso que las escuelas normales se integraran en las universidades como escuela universitaria, y los nuevos profesores de Educación General Básica tendrían la titulación de diplomado universitario.

La LOE señala que la Educación Infantil será impartida por profesores con el título de Maestro y la especialidad en Educación Infantil. Para Primaria será necesario tener el título de Educación Primaria.

La formación inicial del profesorado de Educación Secundaria ha recibido aún menos cambios desde la Ley Moyano. Se exige ser licenciado universitario o tener el título de grado equivalente, en la actualidad.

En un estudio reciente, en la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura, la OEI, y la Fundación SM, la mayoría del profesorado considera que los docentes noveles tienen una buena preparación profesional y aportan nuevas ideas a los centros, mientras que un 20% cree que su capacidad para mantener el orden en clase es insuficiente, y una

cuarta parte, que desconocen el sistema educativo y sus problemas. Al 55,9% del profesorado no le parece bien el vigente modelo de acceso a la docencia, mientras que el 62,7% cree que debería cambiar para tener en cuenta las nuevas funciones que se exigen al profesorado, y el 37,5% estaría de acuerdo con un sistema que permitiera el acceso a los centros públicos a equipos de profesores.

Por otra parte, el 40% de los profesores de Secundaria y el 27% de los maestros de Infantil y Primaria consideran que habría que cambiar la formación inicial, incluyendo un curso selectivo teórico-práctico después de superar la oposición o ser contratado por un centro privado.

Es una idea bastante generalizada... Hay algunos datos más que voy a obviar, porque, como van a tener el documento, tendrán ocasión de oírlo. Simplemente era para situar un poco cuál es la percepción social que se tiene acerca de la necesidad de formación del profesorado.

Es una idea bastante generalizada pensar que los maestros no han necesitado más formación específica que la que recibieron en la carrera, pues la finalidad de sus estudios es la enseñanza. Sin embargo, los licenciados deben recibir una formación complementaria psicopedagógica para ser profesores.

Nosotros pensamos que los profesores que desarrollan su labor en la Educación Primaria deben contar con una sólida formación científica polivalente, de la que actualmente carecen. Realmente, es una vieja aspiración de los colectivos de maestros que los estudios de Magisterio tuvieran el nivel de licenciatura: el mismo nivel que el de Secundaria. La LOE señala que el profesorado tendrá el título de grado.

Señalaba también la LOE que la formación inicial del profesorado se adaptará al sistema de grados y postgrados del Espacio Europeo de Educación Superior, desaparecen las actuales especialidades de Magisterio y se refuerzan las enseñanzas comunes.

No cabe hablar de la formación de los profesores de Secundaria, pues digamos que, como tal, es inexistente. Para ser profesor de Enseñanza Secundaria solo se ha necesitado estudiar una carrera universitaria y realizar después una formación complementaria, que tradicionalmente ha sido el Curso de Aptitud Pedagógica. La LOE indica que los profesores de Educación Secundaria y Bachillerato habrán de tener el título de licenciado, ingeniero o arquitecto, o el título de grado equivalente. Además, deberán tener la formación pedagógica o didáctica de nivel de postgrado.

El modelo actual propone que la formación científica exigida no se discute, es adecuada la que se obtiene en cualquier carrera, y que solo queda por definir la formación pedagógica y didáctica. Debe ser impartida por las universidades, por las facultades de educación, con estudios de postgrado, como máster universitario de un curso de duración como mínimo, lo que presupone que, en la formación del profesorado, la formación científica va por un lado y la didáctica por otro. También presupone que primero hay que aprenderse los contenidos científicos y luego hay que aprender a enseñarlos en cualquier contexto o circunstancia. Después los alumnos, los futuros profesores, estarán un mes de prácticas en un centro educativo. Están, no estarán, sino están, porque ya el curso pasado ha comenzado.

Hay otros modelos profesionales simultáneos que diseñan títulos profesionales específicamente orientados a la docencia, integrando, al mismo tiempo, la formación científica y psicopedagógica. Habitualmente ha sido la formación que han recibido los maestros, por ejemplo.

Pero, realmente, aprendemos a ser profesores siendo alumnos. Muchos estudios han demostrado el isomorfismo que se da entre cómo se aprende y cómo se enseña. Si los cambios se limitan a reorganizar los programas y no se entra a analizar las metodologías propias de las enseñanzas universitarias, y son los mismos profesores de antes los que van a formar a los futuros profesores de Primaria o Secundaria con los mismos métodos y los mismos recursos, creemos que los resultados van a cambiar muy poco. Teniendo, además, en cuenta que el profesorado universitario es el único que paradójicamente no ha recibido ninguna formación específica para ser profesor.

Otro tema es el acceso a la profesión por el actual sistema de oposiciones. Casi todo el mundo reconoce que este sistema no garantiza la elección de los mejores posibles, algunas voces autorizadas, con las que estamos de acuerdo, prefieren un sistema similar a los MIR, con una prueba inicial para se-

leccionar a los que muestren una mejor preparación, y luego dos años de formación teórico-práctica, en la que dedicarían la mitad a la formación y la otra mitad a las prácticas.

La formación permanente del profesorado de las distintas enseñanzas. La actual red de formación básicamente arranca de la LOGSE y llega hasta nosotros a través de los CEP. Se identifica con la reforma y los movimientos de renovación pedagógica de los años ochenta, más fuerte entre los maestros y con menos arraigo entre los profesores de Secundaria, que se identificaron menos con las nuevas reformas emprendidas. Se ha venido subrayando la importancia de la misma en la calidad de la enseñanza y en los rendimientos de los alumnos, pero parece que los estudios que se han hecho no reflejan con claridad esta relación. Únicamente si esa formación es el resultado de un plan de formación en el centro se establece alguna relación con los resultados obtenidos por los alumnos.

Estas actividades, con frecuencia —de formación permanente se sobreentiende—, tienen más que ver con la necesidad de obtener créditos para completar los necesarios para el próximo sexenio o con la necesidad de acumular méritos para la oposición. Es imprescindible que la red de centros de profesorado se consolide en la línea de abandonar su actual política burocrática, más parecida a la de una agencia de expedición de certificados que a la de un verdadero centro de formación. Para que sea realmente eficaz, proponemos que la formación permanente debe organizarse en torno a los problemas prácticos que genera la docencia cotidiana de los centros: cómo organizamos el currículum de esta nueva asignatura, qué alumnos tenemos, cómo interesar a estos alumnos en nuestras asignaturas, cómo actuar en situaciones diversas, qué estrategias y recursos utilizar en esta materia, cómo resolver el problema de este alumno. Estos problemas que requieren, necesariamente, aporte de teoría, pero también de experiencia, son los que deben articular los proyectos educativos de los centros, o, al menos, deben de estar articulados en los proyectos educativos de los centros.

La formación permanente del profesorado debe asentarse en métodos y principios que permitan la alternancia de diferentes modalidades de formación —jornadas, cursos, grupos de trabajo—, debe ser obligatoria y realizada dentro del horario laboral. Creemos que debe ser realizada en el propio centro, teniendo en cuenta etapas, ciclos, niveles y asignaturas. Muchos estudios aseguran que la formación que tiene más influencia en los resultados de los alumnos es la que se realiza en el propio centro.

Se debería incentivar la innovación y los proyectos educativos, sobre todo aquellos que acaben generando materiales curriculares y experimentados, así como grupos de profesorado estables. Así se fomentaría la experimentación curricular y la investigación educativa, que sería el último escalón de la formación —la autoformación—, facilitando para ello la creación de acuerdos con las universidades, por ejemplo.

La Administración educativa también deberá poner en marcha, impulsar y apoyar programas institucionales que respondan a necesidades concretas del sistema educativo, como la puesta en marcha de centros bilingües, cursos de actualización administrativa, programas que fomenten el uso de las TIC, fomento de la lectura, nuevos currículos, nuevas situaciones, etcétera.

La realidad social y científica está en continuo cambio. Todos los docentes deberían recibir una actualización científica y didáctica durante un curso completo al menos cada diez años —año sabático—. Durante este año de formación obligatoria, los profesores participarían como alumnos en máster o estudios de postgrado, con el mismo tratamiento y obligaciones que el resto de los alumnos universitarios.

Conclusiones y propuestas. Como dijimos anteriormente, apostamos por un sistema de selección parecido a los MIR, con una prueba inicial para seleccionar a los que muestren una mejor preparación y, luego, dos años de formación teórico-práctica, en la que dedicarían la mitad a la formación y la otra mitad a las prácticas. En este sentido, el planteamiento que hacemos, coincidiendo con la Confederación de Organizaciones de Psicopedagógica y Orientación de España, COPOE, a la que pertenece APOAN, es que se puede aprovechar la formación psicopedagógica y experiencia docente de los profesores en activo de Enseñanza Secundaria, y sobre todo de los orientadores, para ayudar en la formación inicial y

permanente del profesorado, tanto de Educación Infantil y Primaria como de Educación Secundaria. Los orientadores pertenecemos, por oposición, al cuerpo de Profesores de Educación Secundaria y estamos a tiempo completo en los centros educativos, en contacto directo con el alumnado, su familia y el profesorado. E incluso una buena parte del colectivo lleva años realizando formación en los centros de profesores y recursos, o en instituciones sin ánimo de lucro dedicadas a la formación.

La COPOE propone a las distintas universidades y comunidades autónomas que tengan en cuenta a los orientadores para formar a los tutores de prácticas, profesores que ya están en ejercicio, y, de igual manera, a los futuros profesores aspirantes.

Una de las áreas o competencias fundamentales que no se están teniendo en cuenta en la formación del profesorado es la educación emocional. Tanto los alumnos como los profesores deben de tener una sólida formación en este ámbito. Gran parte del malestar docente y de los problemas de convivencia se deben a que tanto los profesores como los alumnos no están gestionando adecuadamente los conflictos tanto personales como relacionales. Por ello, este tipo de formación sería preferible que la impartiesen personas con formación y experiencia psicopedagógica. La competencia emocional en los futuros profesores debe contemplarse en el proceso de selección del profesorado. Esta ha de ser previa al resto de competencias docentes o investigadoras. Si un profesor no tiene habilidades sociales y no posee recursos para dinamizar un grupo, llevar a cabo una entrevista o resolver un conflicto de convivencia, todo su bagaje intelectual y científico le va a servir de bien poco. A nuestro parecer, en la formación del profesorado debería primar sobre todo este tipo de aspectos, ya que en las titulaciones de grado de cualquier especialidad apenas se tienen en cuenta estas competencias. Incluso, abundando en este tipo de competencias, es imprescindible que cualquier profesor tenga la suficiente madurez emocional para dedicarse a la compleja tarea de educar.

Lo que es indudable es que un asunto tan primordial para la mejora de la calidad del sistema educativo no puede caer en el error de perpetuar el anterior CAP. Si la formación se convierte, de nuevo, en algo teórico, alejado de la práctica diaria, volveremos a fracasar. No puede supeditarse este asunto a un reparto de poder entre los distintos departamentos universitarios, que incidan de nuevo en conocimientos específicos propios de la titulación de grado, como de hecho está ocurriendo. El futuro profesorado precisará de experiencias directas y ejemplificaciones concretas de la compleja tarea de enseñar, tales como dinamizar un aula, llevar a cabo una entrevista, motivar a los alumnos, resolver conflictos. Es difícil que personas que no están trabajando directamente en los colegios de Infantil y Primaria, o en los centros de Enseñanza Secundaria, puedan ofrecer en exclusiva esta formación tan práctica.

¿Saben ustedes que los maestros no pueden formar a los futuros maestros porque carecen de titulación suficiente? ¿Saben ustedes que los profesores que forman a los futuros profesores no recibieron nunca ninguna formación como tal? ¿Qué creen que dirían médicos, abogados, arquitectos, o ingenieros, en tal caso?

Nada más.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Martín.

A continuación, van a intervenir los portavoces de los grupos parlamentarios que se encuentran, en este momento, en el grupo.

En nombre del Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra el señor Oblaré.

El señor OBLARÉ TORRES

—Sí. Muchas gracias, Presidenta. Buenas tardes.

Agradecerles a todos su presencia aquí, en este grupo de trabajo, y agradecer, también, la documentación y la información que nos trasladan.

Solo dos preguntas que me asaltan en su intervención. Ha hablado de la formación permanente y continua en los centros y también de que los formadores continuos necesitarían al menos un reciclaje, o al menos un cambio en estas figuras, ¿no? Me gustaría que me aclarara un poquito ese extremo.

Y, después, los primeros comparecientes, los decanos de las facultades, hablaron de la posibilidad de crear un máster en intervención y orientación educativa. También me gustaría que me dieran su opinión sobre esta posibilidad.

Nada más y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Oblaré.

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

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

Yo, en primer lugar, quiero, una vez más, agradecer a APOAN que estén aquí. Y pedirles disculpas porque, cuando decidimos entre todos, hace una semana, quiénes eran los comparecientes de hoy, pues... Fue un acuerdo de los tres grupos políticos, pero, sí, yo tengo que reconocer que estas cosas de los ordenadores..., pues, en la relación que ha presentado el Grupo Socialista no aparece APOAN. Pero, bueno, la ha presentado después, no había necesidad de presentarla por registro, pero lo habían hecho los demás grupos... Pero lo decidimos los tres en el Pleno que tenían que estar, y era muy claro. Y, además, creo que no nos hemos equivocado. Ni nos equivocamos en la convergencia. Y ahora, después de la intervención que ustedes han tenido, desde luego, estoy convencida porque me ha sorprendido lo siguiente. Como novedosa aportación, claro, tenían que ser los orientadores los que hablaran de educación emocional. Efectivamente, incluso se oye cada vez más que, para seleccionar al futuro docente, ni siquiera se pasa una prueba de esa actitud emocional que debe tener el futuro docente. Creo que esa aportación, esa competencia emocional, que se debería tener en cuenta a la hora de seleccionar al futuro docente, pues la verdad que es una aportación muy novedosa que no ha aparecido a lo largo de los comparecientes de esta mañana.

Luego, en segundo lugar, voy a ir nada más que a una pregunta en concreto, porque yo creo que lo valioso es el documento que vosotros habéis elaborado, y que además creo que, por lo escuchado, lo que nos da tiempo, es importante.

Sí han dicho una cosa. Cada diez años han propuesto un año obligatorio —yo también comparto que la formación tiene que ser obligatoria— de actualización teórico-práctica. Ahora mismo tenemos las licencias por estudios. Tal vez habría que darle una vuelta a eso, o las licencias que se dan es para el objetivo que queremos de los centros, habría que darle... Pero yo me pongo... De verdad, son 97.000 docentes de la enseñanza pública, y no sé cómo cada diez años puede arbitrarse eso... De verdad que es importante lo que ha dicho, que yo lo puedo compartir, pero al ver lo grandes que somos... En Andalucía tenemos un gran sistema educativo público, somos 97.000, somos el mayor que hay en España.

Y hablamos de revalorización de la labor docente, y en su reconocimiento no solo basta con las buenas condiciones laborales, sino que se necesita el apoyo social, campaña, los medios de comunicación... Y yo me pregunto ahora: los orientadores, que tenéis como clave esa orientación al alumnado que está en Secundaria, que está en Bachillerato, y que todos tenemos que empujar para que los mejores..., también se ha dicho; es decir, en los países donde tienen mejores sistemas educativos, la selección del futuro docente empieza desde los mejores expedientes, un porcentaje de los mejores expedientes de Bachillerato. Y a mí me gustaría: ¿Qué podrían hacer los orientadores, o qué hacen y, si no lo hacen, qué podrían hacer en esa orientación a los alumnos de Bachillerato para que se dirijan a que sean, a que cojan la carrera docente? Porque, como vosotros habéis dicho y esta mañana han dicho aquí lingüistas, yo digo que los lingüistas no existen en el sistema educativo, los lingüistas están en la Real Academia, los físicos están en la NASA, pero en la docencia lo que existen son docentes, maestros, y no solo tienen que tener esa actualización específica.

Me gustaría saber qué podéis hacer o qué hacéis, desde vuestro ámbito de la orientación, con los alumnos de Secundaria.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señora Carrillo.

A continuación, señor Martín Toscano, tiene otra intervención. Yo le pido capacidad de síntesis, que estoy segura que la va a tener.

¿Va a tomar la palabra, perdón?

Me dice su nombre, para que...

El señor GELO MORÁN

—Eloy Gelo.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Eloy Gelo Morán, Vicepresidente de la Asociación, va a tomar en este turno la palabra para contestar a los portavoces.

Le decía antes que le pido capacidad de síntesis y que toda la aportación documental la hagan ya de forma más extensa.

Muchas gracias.

El señor GELO MORÁN

—Bueno. Voy a empezar por la última pregunta, si no le importa al portavoz del Partido Popular, que es qué podemos hacer los orientadores para que los futuros formadores, los futuros profesores, pues que ocurra como en el caso de Finlandia, ¿no?, que tienen un expediente..., quizás la máxima nota para entrar en esos grupos.

Yo creo que es una tarea no solamente de los orientadores, sino una tarea de la sociedad. Hemos vivido, quizás, un desprestigio de la función del profesorado, desgraciadamente. Y hasta que la sociedad no tenga en cuenta que en la formación está su futuro y que realmente tiene que apostar por ella. Y hay un compromiso muy fuerte. Creo que, en países de este tipo, el acuerdo educativo entre los principales

partidos es como de cien años, ¿no? O sea, la educación no se toca. Podemos pelearnos donde queramos, pero tenemos un acuerdo educativo porque lo consideramos lo importante, consideramos que es el futuro y por ahí apostamos.

Entonces, yo creo que aquí no estamos en esa honda, y es importantísimo que haya un acuerdo en eso; es decir, vamos a hacer un gran pacto por la educación, donde realmente tengamos las cosas importantes ahí, independientemente de que se pueda cambiar el color político del partido que gobierne.

Y realmente yo creo que los orientadores..., porque la mayoría de nosotros hemos venido desde la formación desde abajo. La mayoría somos maestros, después hemos hecho una licenciatura en psicología o pedagogía y después hemos hecho unas segundas oposiciones a orientación, y estamos aquí porque realmente la educación es lo que nos ha importado siempre y nos interesa. Y, entonces, unido a que este año, por ejemplo, ya ha ocurrido, creo que por primera vez, que no ha habido plazas en magisterio en septiembre para las universidades públicas. O sea, la gente aquí, en Sevilla, por ejemplo, que ha querido hacer magisterio este año, ha tenido que ir la privada porque se habían agotado las plazas. Mis alumnos, en septiembre, no han podido ir a enseñanza pública. Lo que quiere decir que ha aumentado la nota también de entrada en magisterio este año, y creo que en pocos años va a seguir aumentando.

Con lo cual, yo creo que esto es una tarea entre todos. Los orientadores tenemos muy claro que, donde hacen falta realmente buenos profesionales, es en el tema de la formación, tanto en maestros de Educación Infantil y de Primaria, como en los profesores de Secundaria, y, desde luego, estamos encantados con que haya alumnos que quieran y potenciamos, desde los centros, realmente eso.

El señor MARTÍN TOSCANO

—En cuanto a lo que habías planteado, sobre cómo hacíamos lo del año sabático para tantos, claro, nosotros proponemos que se haga, pero cómo se haga no es nuestra responsabilidad.

De todas maneras, hay algunas ideas. O sea, yo creo que lo que me parece es que hay poca voluntad política de hacerlo.

O sea, yo creo que hay algunas medidas, como las licencias por estudios, que creo que tienen que ver, porque al final digamos que pueden tener el mismo resultado, pero que no están incardinadas dentro de lo que nosotros planteamos como una carrera docente. O sea, estamos hablando de una carrera docente para todos, y para todos igual, no para el que quiera hacer la tesis y, entonces, tal..., sino dentro de una normalidad.

Entonces, me parece que sí falta un poco de voluntad política.

De todas maneras, yo quería decir que, cuando hablabais de Finlandia y de que hay países que llevan cien años con un pacto por la educación, que tampoco debemos perder de vista de dónde venimos y dónde estamos. A lo mejor, nuestras palabras o mis palabras han sonado un poco a crítica de que parece que no somos nadie o no tenemos nada. Yo creo que falta, a lo mejor, en un documento tan pequeño es muy difícil reflejarlo todo, pero que también conviene echar la vista atrás y ver de dónde venimos. Por ejemplo, en el año 1981, teníamos el 50% de la población escolarizado, solamente. En 1980-1981.

En cuanto a lo que planteaba el portavoz del Partido Popular, a ver, ¿cómo se actualizan los formadores?, que me parece que era la pregunta. Pues yo creo que los formadores se... A ver, es un problema de programas. El profesor elabora un programa para que el alumno aprenda. El formador elabora un programa para que el profesor aprenda y el propio formador, porque ya no tiene nadie por encima, pero es el propio formador el que es autónomo para aprender. O sea, el formador está, o debe estar, en un nivel de capacidad de autoaprendizaje. El formador se forma investigando, fundamentalmente; investigando lo que hace, sobre lo que hace; ayudando, observando, evaluando si el trabajo que está realizando con el profesor realmente tiene repercusión o no lo tiene. Es un nivel distinto, son tres niveles distintos.

Entonces, ilógicamente, se da más una formación concurrente con otros formadores, que no con alguien que está por encima. No sé si me explico. Es una cuestión de jerarquía. Por lo menos, como yo lo veo, o como lo vemos nosotros, en este caso.

Y comentabas también que los decanos habían propuesto la creación de un máster en orientación e intervención socioeducativa, me parece que era, ¿no? A nosotros nos parece bien. A nosotros nos parece que, todo lo que sea poner en marcha estudios que potencien nuestro campo de intervención, nos parece plausible, porque realmente hemos perdido, por ejemplo... Me parece bien eso, pero no me parece bien que hayamos perdido el máster en psicopedagogía, que no hay máster en psicopedagogía. O sea, había una licenciatura en psicopedagogía, que ha desaparecido, y la oferta no contempla que haya un máster en psicopedagogía. Hay un máster en intervención socioeducativa y en orientación, me parece bien; pero, bueno, una cosa por la otra.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchísimas gracias a don Pablo Moríña Macías, a don Eloy Gelo Morán, a don Eduardo Herrera Carbonero y a don José Martín Toscano por habernos acompañado en esta comparecencia. Reiterarles que contamos con la contribución que tanto en el día de hoy nos van a dejar como la que quieran hacernos llegar a partir de este momento, y de nuevo agradecer su presencia y su contribución en este grupo de trabajo.

Muchísimas gracias.

SESIÓN DE 13 DE DICIEMBRE DE 2010

COMPARECIENTES

- Rafael Porlán Ariza, catedrático de Didáctica de las Ciencias y Formación del Profesorado de la Universidad de Sevilla.
- Daniel González Manjón, profesor titular de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Cádiz.
- Francisco López Rupérez, presidente del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.
- José Antonio Ibáñez-Martín Mellado, Catedrático de Filosofía de la Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Ángel Ignacio Pérez Gómez, Catedrático de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Málaga.
- Jaime Martínez Montero, inspector de Educación y profesor de la Universidad de Cádiz.
- Federación Andaluza de Asociaciones de Ayuda a Hipercinéticos y Déficit de Atención e Hiperactividad (FAHYDA), en cuya representación intervinieron Juan Ángel Quirós Cantos, Marina Mestanza Bujalance y Rosa María Caballero Chaves.
- Asociación Andaluza Dislexia en Positivo, en cuya representación intervinieron Jesús Gonzalo Ocampos y Rosa María Satorras Fioreti.

**COMPARECENCIA DE RAFAEL PORLÁN ARIZA, CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA
DE LAS CIENCIAS Y FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA**

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

—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 tienden 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.

Seis: 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.
- 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 alcancen 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 relación 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 comparencia 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

—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 voluntariedad... 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

—Gracias a vosotros.

**COMPARECENCIA DE DANIEL GONZÁLEZ MANJÓN, PROFESOR TITULAR
DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ**

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 sistemas 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 agrí dulce. 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 sobre 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

—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, entendiéndolo 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 tener 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 revisiones 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 OBRERO 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 currículo 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 fíjate 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 escupe 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.

**COMPARECENCIA DE FRANCISCO LÓPEZ RUPÉREZ,
PRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID**

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 hacérsola 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

—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

—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 mu-

chos 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, porque, 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 con-

sidere 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.

**COMPARECENCIA DE JOSÉ ANTONIO IBÁÑEZ-MARTÍN MELLADO,
CATEDRÁTICO DE FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**

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

[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 adoctrinando a sus estudiantes, 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, habría 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 autocritica 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 MELLADO

—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 destrozamos la autoridad docente, destrozamos 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 daban 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 [...]

**COMPARECENCIA DE ÁNGEL IGNACIO PÉREZ GÓMEZ,
CATEDRÁTICO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR
DE LA UNIVERSIDAD DE MÁLAGA**

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

—... 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, basada 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 academicista, 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 formación 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 experimentalidad, ¿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 sí, 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

—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 curricula 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 curriculum 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 curriculum 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 curriculum 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 curriculum 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 innovación. Los centros que se quieren 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, permítidme 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 quieran, 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.]

**COMPARECENCIA DE JAIME MARTÍNEZ MONTERO,
INSPECTOR DE EDUCACIÓN Y PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE CÁDIZ**

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

—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 harán 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 sociedad 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 oposiciones. ¿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 responsabilidad 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 esta 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 realmente 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 los 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 docente 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 Referendaiat, 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 Referendaiat, 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.]

COMPARENCIA DE LA FEDERACIÓN ANDALUZA DE ASOCIACIONES DE AYUDA A HIPERCINÉTICOS Y DÉFICIT DE ATENCIÓN E HIPERACTIVIDAD (FAHYDA)

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 Chaves, 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 comparencia, 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

—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 *numerus clausus* sea mucho más alto, ¿no?

Y la cuestión no está en el *numerus 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 tratamientos especiales —anorexia, ciberadicciones, 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 sobre-esfuerzo, 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 aliciente 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 Quirós.

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 Quirós.

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 Quirós, 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 Quirós, 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 QUIRÓS CANTOS

—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

—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 mucho 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 Quirós? Tiene la palabra.

El señor QUIRÓS CANTOS

—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 Chaves.

La señora CABALLERO CHAVES

—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 acarreado 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

—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 agradecerles 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.]

COMPARENCIA DE LA ASOCIACIÓN ANDALUZA DISLEXIA EN POSITIVO

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, vamos a reanudar la sesión de trabajo.

En esta ocasión, tenemos la comparencia de la Asociación Andaluza Dislexia en Positivo. Nos acompañan ya en la sala doña Rosa María Satorras Fioreti, 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 comparencia.

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 comparencia, 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

—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 FIORETI

—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 deben 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 encontramos 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 específica, 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

—Perdón, lo hemos enviado, debe estar en el correo electrónico. ¿No? Lo volveré a enviar. Anoche a última hora lo envié. A la señorita Oliva. 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 FIORETI

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

La señora SATORRAS FIORETI

—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. Queríamos, 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 aseguro que una mera formación sería 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

—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.

SESIÓN DE 15 DE FEBRERO DE 2011

COMPARECIENTES

- Unión General de Trabajadores de Andalucía (UGT-A), en cuya representación intervino Juan Carlos Hidalgo Ruiz.
- Central Sindical Independiente y de Funcionarios de Andalucía (CSI-CSIF-Andalucía), en cuya representación intervino Francisco Hidalgo Tello.
- Unión Sindical de Trabajadoras y Trabajadores en Andalucía (USTEA), en cuya representación intervinieron José Segovia Aguilar y Jesús Marín García.
- Sindicato Independiente de Andalucía (ANPE-Andalucía), en cuya representación intervino Francisco José Padilla Ruiz.
- Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE), en cuya representación intervinieron María Begoña Ramírez Pradas y Francisco Javier Deán García-Adámez.
- Unión Sindical Obrera (USO), en cuya representación intervino Joaquín Araúz Rivero.
- Confederación General del Trabajo (CGT), en cuya representación intervino Joaquín Martínez Álvarez.

COMPARECENCIA DE LA UNIÓN GENERAL DE TRABAJADORES DE ANDALUCÍA (UGT-A)

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, damos comienzo a la sesión del día de hoy, comparecencias del grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado en Andalucía, con la comparecencia de la Unión General de Trabajadores de Andalucía. Tengo que decirles que habíamos previsto —y así estaba confirmado— la asistencia a las 11:00 de Comisiones Obreras, que no han podido venir y, finalmente, nos enviarán un documento con las aportaciones que quieren hacer a este grupo de trabajo.

Se encuentran ya entre nosotros don Francisco Beltrán Sánchez, don Gabriel Centeno Santos, don Juan Carlos Hidalgo Ruiz y doña Carmen Lagares García. Les doy la bienvenida a todos ellos.

Quiero indicarles cuál es el método de trabajo, aunque creo que algunos de ustedes han tenido ocasión ya de estar en alguna comparecencia y, por tanto, lo conocen. Van a tener una primera intervención de 10 minutos, 15, que ustedes deben repartirse, eso sí, entre ustedes o hacerlo a modo de portavoz; después, hay una intervención de todos los portavoces de los grupos parlamentarios, y, finalmente, ustedes tendrán otro turno para responder a esas intervenciones. Como son cuatro, pues, yo lo que les indico es que el tiempo del que disponen lo repartan como ustedes crean oportuno y hagan, en cualquier caso, en ese tiempo sus intervenciones.

Independientemente de la comparecencia que comienza ahora, ustedes podrán hacernos todas las aportaciones..., podrán hacernos llegar todas las aportaciones, documentación, que necesiten y que crean que es oportuno que tengamos para que el grupo pueda trabajar y tomar sus conclusiones.

De manera que muchas gracias por esta comparecencia a la que asisten y por el trabajo que, estoy segura, han elaborado para exponernos aquí hoy. Y, sin más, tienen la palabra.

El señor HIDALGO RUIZ

—Gracias, Presidenta. Gracias, miembros de la Comisión.

En el primer turno, voy a intervenir yo, como portavoz de la UGT, solamente y especialmente. Y haremos entrega de la intervención al final de la sesión.

Sean mis primeras palabras de agradecimiento, en nombre de la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores de Andalucía, por la invitación que nos hacen para participar en este Grupo de Trabajo relativo a la Formación del Profesorado en Andalucía, con el propósito de seguir avanzando en la mejora de la educación en nuestra Comunidad Autónoma y en el conjunto del Estado español.

En la última década, el sistema educativo está en un permanente proceso de cambio, desde modelos teóricos de transmisión de conocimientos a modelos basados en el colectivismo y en el constructivismo. Cambios de tipo normativo —LOGSE, LOCE, LOE y aquí, en Andalucía, la LEA—. Cambios en las demandas que la sociedad hace a la escuela, de la mera instrucción-transmisión de conocimiento a funciones asistenciales —guarda y custodia—, de conciliación de la vida laboral y familiar de los padres, de ocio y tiempo libre, sanitarias, etcétera. Todo ello, en la orientación de que cualquier problema que tiene la sociedad es responsabilidad de la educación y, por tanto, la escuela, en su acepción más amplia, debe solucionarlo.

Lo primero que habría que aclarar es qué modelo de sociedad queremos para hoy y para el futuro. La apuesta debe ser, en todos los casos, por la educación en valores y el conocimiento como mejor fórmula para estar en el pelotón de los países más avanzados y con mayor bienestar social. Para ello, es imprescindible que las administraciones educativas adquieran un fuerte y decidido compromiso, que

tenga su reflejo más evidente en los Presupuestos Generales, vía incremento de la inversión educativa, y en su uso en condiciones de eficiencia.

Todo este proceso de cambio mencionado no se ha acompañado de las correspondientes reformas ni en la formación inicial ni en la formación continua del profesorado. El currículo formativo de los docentes en vigor es una mezcla de diferentes teorías pedagógicas —mayoritariamente, conductivistas—, en el mejor de los casos, desarrolladas casi en exclusividad en las facultades de Pedagogía, y prácticamente ausente en el resto de las demás facultades, acompañadas de una selección vía oposiciones y unas prácticas a posteriori que responden, eminentemente, a un modelo clásico de enseñanza de corte selectivo, sustentado en la transmisión de conocimientos, y en donde los últimos avances tecnológicos y las demandas sociales —los TIC y el bilingüismo, por poner algún ejemplo— quedan, en muchas ocasiones, al albur del autoaprendizaje voluntario del profesorado, cuando el perfil que se requiere para la educación del siglo XXI es el del educador acompañante cognitivo del alumnado en la adquisición de competencias. Para lograr este nuevo perfil profesional es necesario un cambio sustancial, que pasa por vencer cierta inercia y reflexionar sobre el papel que la educación y la formación de los docentes tiene en el mundo de las universidades, y quiénes deben ser los encargados de formar y coordinar los currículos de este futuro profesorado.

Comenzando por la formación inicial, habría que enfatizar que, si queremos los mejores profesionales, los más prestigiados por nuestra sociedad, y miramos a nuestro alrededor, a otros países, veremos que el papel de la Administración educativa de las universidades es fundamental. Pero, antes, debemos dejar meridianamente claro qué entendemos por los mejores, porque no nos referimos —como muchas veces se propone incorrectamente, desde nuestro punto de vista— a la selección de los mejores expedientes académicos de la enseñanza posobligatoria. Para UGT, deben ser aquellas personas que, con una buena base y competencias curriculares y un dominio suficiente de un segundo idioma, tengan, al mismo tiempo, otras habilidades sociales y valores.

Ante este panorama, existirían dos posibles alternativas para la formación del conjunto de los futuros docentes. Una primera, el acceso generalizado a las facultades de Ciencias de la Educación, grados para Infantil y Primaria, y las facultades de materias con grados y máster con enseñanzas secundarias, con revisión profunda del desarrollo del máster y una mayor implicación de la Administración educativa competente en la definición del perfil docente que se requiere. Y otra segunda forma de acceso selectivo con reserva a los mejores, entendido como las personas con habilidades sociales, buen estrategia, capacidad de liderazgo, facilidad de comunicación, asertividad, con empatía, buen expediente académico, animador, adaptable a los cambios, etcétera, que aumente el prestigio social de la profesión.

Pero, lógicamente, estas dos vías tienen ventajas e inconvenientes. Para nosotros, la primera opción tiene, entre sus ventajas, la de disponer de más profesionales de los que el propio sistema necesita y, por tanto, podrá seleccionar entre un gran número de ellos, según las necesidades que vaya teniendo el propio sistema. Pero tiene el inconveniente de que, al ser una oferta abierta, que busca más el interés de la gestión universitaria en la calidad..., que la calidad, perdón, bien [...] de la institución y horario de los departamentos, esta se resienta. Por otra parte, se puede convertir en una segunda opción laboral de los futuros graduados hacia la docencia. Y, por último —y no por ello menos importante—, se está jugando con las expectativas del futuro alumnado universitario.

La segunda opción, sin embargo, tiene la ventaja de ajustar la demanda a las necesidades del sistema, pero tiene el inconveniente de que, en una mala selección, deja fuera del sistema a futuros buenos profesionales. Asimismo, que una oferta ajustada sea insuficiente, dados los efectos imprevistos que ciertos fenómenos sociales tienen sobre el sistema educativo —por poner un ejemplo claro, la inmigración—.

Pero, en cualquier caso, de nada sirve diseñar una buena formación inicial si no se acompaña de un modelo de acceso y selección a la función docente que permita disponer de los futuros mejores

profesionales. El sistema actual solo consigue que superen la criba los mejores opositores, no midiendo las competencias requeridas para este perfil profesional o, en su caso, que en los centros privados y concertados se contrate al arbitrio del titular.

En cualquier caso, para UGT es incuestionable la defensa de un marco común de selección docente a nivel del conjunto del Estado, que evite la fragmentación en los distintos territorios que garanticen la igualdad, la calidad del sistema y la movilidad de sus profesionales.

La formación práctica deberá alargarse en cualquiera de las vías de formación inicial expuestas. Esta formación práctica del seleccionado se debería realizar mediante una tutorización con profesores expertos, reconocidos en las buenas prácticas profesionales, y por fases, contemplando una implicación paulatina del futuro docente, que contenga la observación, la intervención, participada con el o los tutores y tutoras, y la intervención autónoma de las prácticas, y en distintos tipos de centros. Asimismo, el tiempo de esta fase debería estar en torno a dos cursos académicos, con el reconocimiento a efectos salariales y de contingencia social.

En relación a la formación permanente, el modelo de formación permanente que el profesorado debería estar... Perdón, el modelo de formación permanente del profesorado debería estar en conexión con la realidad práctica docente y sustentado en las buenas prácticas. El aula es el lugar idóneo donde se deben desarrollar los trabajos de investigación docente, en la reflexión y en el cuestionamiento permanente de las aulas y su entorno, porque la labor fundamental del profesorado ya no es inculcar o transmitir conocimientos, sino interesar al alumnado en el aprendizaje diario, motivarlo y ayudarlo a procesar unos conocimientos y a aplicarlos en su vida diaria.

Los ámbitos en que se debe desarrollar en la formación permanente deben contemplar todas las posibilidades, desde la formación externa —CES, universidades, empresas, entre otros— hasta la formación en el centro, a demanda del profesorado y vinculada al plan de centro y al proyecto educativo, fomentando el trabajo en equipo y la respuesta a la diversidad del alumnado. Y por diferentes aspectos, ya sean en buenas prácticas educativas o en teoría educativa, sin desdeñar la formación práctica en empresas o en aulas de otros centros o en otros países. Y la formación voluntaria que el profesorado pueda realizar. En definitiva, una formación ligada a la práctica educativa y a su mejora, a la mejora de los rendimientos escolares y a una educación de excelencia en equidad.

Por todo ello, FETE-UGT —decía— defiende un modelo de formación permanente vinculada a una promoción profesional horizontal y una promoción vertical sustentada sobre las bases de la acreditación y el concurso de méritos, y el marco de referencia para la articulación de esta promoción debe ser un estatuto del funcionario docente que responda a las demandas del profesorado y que incluya, necesariamente, una auténtica promoción profesional y la consolidación del actual sistema de jubilación voluntaria.

Este estatuto, una vez aprobado, debe tener su reflejo en una norma similar para los centros privados concertados. Este estatuto debe recoger una promoción profesional horizontal que, acompañada de una retribución adecuada, valore la carrera profesional en la docencia y suponga un estímulo para los docentes que reivindican el reconocimiento del trabajo bien hecho en el aula. También debe incluir una promoción profesional vertical, basada en el concurso de méritos en el que se reconozca la experiencia como elemento clave.

El nuevo modelo de carrera profesional debe reunir las siguientes condiciones:

Ampliación del abanico de criterios generales para conseguir que los méritos sean accesibles a todo el profesorado. La obtención de un mérito debe ser por acreditación y no por evaluación. El número de horas de formación necesarias para conseguir los grados sea el mismo que el sistema de sexenios. En el caso de la evaluación voluntaria, esta debe ser externa, y que se realice con todas las garantías para el profesorado. La asignación económica de los grados ha de quedar clarificada en el estatuto, y no puede ser en modo alguno una cantidad inferior a los actuales sexenios. El criterio de mayor dedicación no

debe suponer, en todos los casos, trabajar más horas en el centro docente, sino una dedicación estable a determinadas tareas.

Que se reflexione seriamente en torno al criterio de la implicación en la mejora de la enseñanza y del rendimiento del alumnado, porque el rendimiento de aquellos es un tema muy complejo, por todos sabido, en el que influyen muchos factores, como son el entorno sociocultural, el nivel académico, el número de alumnado con necesidades educativas en el aula, etcétera. Establecer una relación directa con el rendimiento escolar y las retribuciones económicas del profesorado es tener una visión muy simplista y economicista de la educación.

La promoción vertical se ha de basar en un concurso de méritos con un determinado baremo y con unos requisitos mínimos de Publicidad, objetividad y con la garantía del Estado de derecho. Esta promoción ha de ser efectiva y real, y no meramente teórica. Por ello, las ofertas de empleo deberán tener en cuenta reservar plazas para la formación vertical.

Para finalizar, solo nos resta decir que reiteramos la confianza como ugetistas en que nuestras reflexiones propuestas puedan servir como una referencia más a este grupo de trabajo que en sede parlamentaria trabaja en esta ardua y compleja iniciativa, en donde la calidad del sistema tiene mucho que ver con la formación del profesorado, pero sin culpabilizarlos ante la sociedad de las deficiencias de aquel, y sí trabajando en colaboración con ellos, a sabiendas de que una buena formación del profesorado es una condición necesaria para la calidad del sistema: por sí sola, no se configura como una condición suficiente para la excelencia educativa. En definitiva, debe ser en la colaboración con las demandas del profesorado como esta iniciativa podrá dar unos frutos a la luz de los trabajos pendientes en los próximos meses, y propiciará un mayor compromiso, si cabe, de los poderes públicos y del conjunto de la sociedad con la educación, con el futuro de nuestra hermosa tierra: Andalucía.

Tengan ustedes, señorías, la certeza de que en esta sublime empresa siempre podrán contar con la humilde propuesta de UGT de la forma más desinteresada.

Muchas gracias por todo.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Hidalgo.

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

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, Presidenta.

Gracias también a los representantes y las representantes de la Unión General de Trabajadores por su interesante aportación, en la cual encontramos muchos puntos en común con nuestros análisis y nuestras posiciones. Uno de ellos, que yo destacaría ahora, es la excesiva dependencia de la actual formación respecto a la voluntariedad o voluntarismo del profesorado. Pero me gustaría, si es posible, que ejemplarizasen de alguna manera qué aspectos de la actual formación que consideran interesantes están a expensas del voluntarismo y, sin embargo, entienden que deberían ser planificados adecuadamente desde la propia Consejería o la autoridad correspondiente educativa, ¿no?

En segundo lugar, con respecto a la formación permanente, donde hablan de promoción horizontal y promoción vertical, también me gustaría, si es posible, algún tipo de ejemplo para aclararnos bien de qué podía significar una promoción horizontal y qué podía significar una promoción vertical, pues no sé si por promoción vertical entienden dar clase en la Universidad o pasar de Infantil a Bachillerato: no lo sé. Si pudieran especificar algún tipo de ejemplo, y cómo se relaciona esto, que parece

ligado a la voluntariedad —es decir, promociona un poco quien quiere—, con la necesaria planificación de la Junta de Andalucía. Serían las cuestiones que yo plantearía.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor García.

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

La señora OBRERO ARIZA

—Gracias, Presidenta.

Bueno, en primer lugar, quería disculpar la ausencia de nuestro portavoz en materia de educación, Santiago Pérez, al que, por motivos de agenda, pues le ha resultado imposible asistir hoy a este grupo de trabajo y compartir reflexiones con los distintos representantes de sindicatos a lo largo de la mañana en todas las intervenciones, ¿no? No obstante, valoraremos las aportaciones que nos han hecho llegar y las tendremos muy en cuenta en nuestra labor política.

Como ustedes saben, no es la primera vez que hablamos de formación del profesorado en Andalucía. En numerosas ocasiones, incluso en un grupo de trabajo anterior a este, de convergencia educativa, también se abordó esta cuestión. Han sido numerosas las iniciativas y las intervenciones de nuestro grupo parlamentario, no solo en materia de formación del profesorado, sino también en otras cuestiones que han ido surgiendo a lo largo de todos estos años, ¿no?

Dicho esto, está claro que es una problemática que, como bien ha dicho el portavoz vuestro, pues se basa, o creo que tiene su razón de ser, en la falta de reformas que necesita nuestro sistema educativo.

Yo recojo las sugerencias que ustedes nos han hecho llegar en relación con alguna de las cuestiones que ha planteado, con la formación inicial y con la formación permanente. Quiero que sepa que comparto con usted, con vosotros, que una de las cuestiones más importantes es el presupuesto que la Junta de Andalucía dedica, en este caso, a la formación del profesorado, y que, bueno, que está claro que se necesita un compromiso mucho más firme por parte del Gobierno andaluz en esta materia. Pero, no obstante, para no extender demasiado mi intervención y para no divagar, ¿eh?, quisiera que, si sois tan amables de facilitarnos estos datos, pues sería importante conocer el número de docentes que se han formado a través de los cursos organizados por vuestro sindicato, cuál es el ámbito de formación más demandado por los docentes, ¿eh?, y cuáles son, desde vuestro punto de vista, los principales escollos o problemas con los que se encuentran como sindicato, como organización, a la hora de formar al profesorado andaluz.

Y, dicho esto, pues nada más. Agradecerles, por supuesto, vuestra presencia en este grupo de trabajo, a pesar de la lluviosa mañana que tenemos, y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Obrero.

A continuación, en nombre del Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el señor Gracia.

El señor GRACIA NAVARRO

—Gracias, Presidenta.

Yo quiero comenzar por disculpar la ausencia de nuestra portavoz en materia de educación, la diputada Araceli Carrillo, por motivos de todos conocidos, y, desde luego, manifestar el agradecimiento, en nombre del Grupo Parlamentario Socialista, a la participación en la actividad de este grupo de trabajo de una organización que conozco bastante bien desde hace mucho tiempo, como es la Federación de Trabajadores de la Enseñanza de la Unión General de Trabajadores. Creo que ustedes han puesto de manifiesto muchos de los aspectos que han ido saliendo y que con toda seguridad van a seguir saliendo a lo largo de nuestras próximas sesiones de trabajo en este grupo, relativos estrictamente a la formación del profesorado, aunque también a cuestiones que inciden evidentemente en la situación de nuestro sistema educativo y en la situación de la calidad del mismo. Pero yo no voy a entrar a caer en la tentación de aprovechar este turno para hacer valoraciones sobre la política educativa de cada cual, sino sobre la intervención que ustedes han hecho.

Y, dicho eso, yo creo que es importante que nos pudiera aclarar, al menos a mí me lo parece, si en la dicotomía que han planteado de dos posibles vías para la formación —para el acceso y la formación inicial, o para la formación inicial y el acceso, según se quiera— del profesorado, sin esas dos vías, en las dos, entienden ustedes que..., porque la primera alternativa que han planteado, entiendo yo, es una alternativa de mejora sustancial del actual sistema, pero no de cambio radical del sistema, aclárenos si en esa también se vincularía muchísimo la formación a la práctica y en qué medida y hasta dónde. Porque ustedes saben que ese, posiblemente, sea uno de los aspectos en los que el actual sistema es más deficiente. Yo diría que radicalmente muy deficiente, si es que cabe hablar ahí con tantos adverbios y tantos calificativos. Porque no hay, para nada, en la selección actual nada que tenga que ver con la práctica, sino, como ustedes han dicho, se selecciona, en el mejor de los supuestos, a los mejores opositores, punto, y nada más.

Entonces, está claro que el segundo modelo que plantean, la segunda alternativa, sí estaría muy vinculado a la práctica docente como la formación permanente también; pero mi duda o mi pregunta es en qué y cómo se podría, sin alterar, sin modificar radicalmente nuestro actual sistema de selección y de formación inicial, sin embargo, sí vincularla mucho más a la práctica y hasta dónde.

Y, por último, está claro que un estatuto del funcionariado docente o del personal docente es, digamos, una reivindicación que la FETE viene planteando desde hace tiempo. Pero yo quería saber, en relación a la selección y formación inicial del profesorado de la enseñanza concertada, porque el estatuto no hablaría sino del personal que trabaja para la enseñanza pública, entiendo yo, cómo se recoge o qué posibilidades plantean ustedes de que se regule también y hasta dónde una mayor similitud con el sistema de selección y de formación del profesorado para la enseñanza pública.

Y nada más que eso.

De nuevo agradecerles su participación y, por nuestra parte, seguro que vamos a incorporar muchas de las propuestas que la FETE ha hecho en esta sesión a nuestras conclusiones..., a nuestras propuestas de conclusiones, seguro que igual que ocurrió con el Grupo de convergencia educativa al que ya se ha hecho mención aquí.

Y de nuevo agradecerle su presencia.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Gracia.

De nuevo tiene la palabra para contestar, en la medida que el tiempo les dé esa oportunidad, a lo que le han planteado los portavoces.

El señor HIDALGO RUIZ

—Contestando a las preguntas que el portavoz de Izquierda Unida planteaba, que eran dos. La primera, en cuanto a la excesiva dependencia a la voluntariedad de la formación, y en cuanto a que pudiéramos ejemplos sobre la actual situación o el actual sistema de formación de la Consejería de Educación con respecto al profesorado, que pudiera ser o pudieran servir en positivo ¿no?

Bueno. Nosotros entendemos una cuestión... Es decir, uno de los elementos que plantean la LOE y la mayoría de las teorías educativas, en este momento, es una apuesta por la autonomía de los centros. Y nosotros entendemos que, dentro de esa autonomía de los centros, debe de ser el centro en su conjunto quien plantee cuáles son las necesidades que tienen de formación, tanto para todo el profesorado como para grupos de profesores. Porque indudablemente la tipología de los centros es muy diferente, empezando por el tipo de enseñanza que imparte, pero, dentro del mismo tipo de enseñanza, cuando nos referimos a un centro de Primaria, la formación que necesite el primer ciclo de la Primaria puede ser muy diferente de la que pueda necesitar el tercer ciclo, por lo tanto, debe de ser también una formación que vaya adaptada también a pequeños grupos, en un momento determinado, en base a esas necesidades.

¿Qué es lo que ocurre aquí? Que hacen falta, por supuesto, unos profesionales que ayuden al centro a detectar cuáles son las necesidades. Y luego hace falta un mecanismo que permita llevar esa formación al propio centro y a acciones en el centro —que es una de las apuestas que nosotros hemos recogido en nuestra intervención— dentro de la jornada laboral que tiene el profesorado. Y digo «jornada laboral».

Realmente lo que ahora mismo existe es principalmente la red de centros profesores, que nosotros entendemos que ha hecho un papel primordial en todo este último año, pero que, quizás, por esas necesidades, por esa autonomía y por esa necesidad propia que necesita... Porque lo que los centros de profesores han hecho ha sido una oferta genérica hacia el profesorado. Ahora estamos hablando de una oferta más especializada en función de esas necesidades. Lo que entendemos es que los centros de profesores deben sufrir una serie de cambios, deben dotarse, además de la plantilla que tienen, de otra serie de expertos, que no tienen por qué ser universitarios, que pueden ser de los propios compañeros que están en los centros pero que tienen reconocidas unas buenas prácticas que ayuden a llevar a cabo esa formación mucho más especializada, y que muchas veces se van a concretar en pequeños grupos más que en grandes grupos o en grandes cursos.

Y en relación a la promoción, nosotros entendemos que tanto la promoción horizontal como vertical son un derecho del profesorado, y, por lo tanto, aunque inciden lógicamente en la planificación que cualquier Administración debería tener, no deben verse mermadas ni limitadas por dicha planificación. Siempre habrá un punto de equilibrio entre esas necesidades de planificación con estos derechos del profesorado.

Y nosotros lo que entendemos es que la promoción horizontal, por poner un ejemplo claro, es que se permita dentro de un mismo cuerpo que un profesor pueda moverse. Y la promoción vertical, lógicamente, es que vaya desde abajo hacia arriba; es decir, desde la formación Infantil hasta la Universidad.

Lógicamente, entendemos que esto habría que desarrollarlo y habría que ver las condiciones. Lógicamente es lo que queremos negociar en este estatuto, pero entendemos que debería ser paso a paso. Es decir, que un profesor de Infantil podría pasar a Primaria, de Primaria a Secundaria, y de Secundaria incluso a la Universidad. Creemos que esa es una experiencia... Y, de hecho, hoy en día, hay profesores en la Universidad dando clase de Didáctica que han tenido ese proceso, ese recorrido, y demuestran que son unos buenos profesionales, porque tienen la experiencia de las prácticas del día de lo que es el aula y el conocimiento del tema. Y ese es el planteamiento.

Y en relación a la pregunta y la petición que nos hace la portavoz del Grupo Popular, en este momento yo no dispongo de los datos, pero los vamos a hacer llegar. Nosotros realizamos formación al profesorado a través de los fondos europeos. Pero también hacemos cursos que no están subvencionados,

cursos *on-line*, en donde participa bastante profesorado. Y tanto los datos de uno como de otro tipo de formación los vamos a hacer llegar, y también los que son del profesorado de la enseñanza privada, vía también los fondos de Forcem.

Y el escollo con que nos hemos encontrado actualmente es que el profesorado, por un lado, está viendo muchas veces que está haciendo cursos que no le sirven en su promoción. Es decir, le pueden servir para su práctica diaria, para su labor, pero no le sirven como un mérito, no hay un reconocimiento. Eso, quizás, desmotive la participación en los mismos. Y, luego, quizás... Y nosotros ahí tenemos más dificultades, porque el profesorado lo que demanda realmente es que la formación se haga en su propio centro y, como decía antes, dentro de su jornada laboral. Y eso es algo que escapa, lógicamente, a la función nuestra. Aunque creemos que tanto para la formación inicial como para la formación permanente está sirviendo como un elemento de apoyo, en muchos casos, al actual profesorado.

Y, si me permiten, nosotros hemos hecho una apuesta y hacemos una petición en los diferentes escritos y diferentes participaciones que tenemos en los diferentes foros, sobre la necesidad de hacer una apuesta fuerte en educación y donde su reflejo debe ser en las inversiones económicas. Pero quizás también no solamente es una cuestión de inversión económica, debe de ser una apuesta de inversión en todos los aspectos, en donde no solamente la Administración educativa sino la sociedad haga realmente una apuesta por la educación como uno de los instrumentos que, entre otras cosas, además de para salir de la crisis, nos permita avanzar y estar entre los países más avanzados de nuestro entorno.

Y dando también contestación a los planteamientos que nos hacía el portavoz del Grupo Socialista, quizá de mi lectura no se ha podido reflejar, pero lo que nosotros planteamos de la fase práctica es para cualquiera de las dos vías. Es decir, nosotros consideramos que utilizando [...], como bien decía, hay una primera vía, que es una modificación a lo que actualmente existe, ¿no?, principalmente en lo referido a los másteres, que todos hemos detectado el mal funcionamiento que están teniendo en las universidades; y la otra posibilidad, la otra vía alternativa, que es otra posibilidad que yo creo que está encima de muchos expertos y de muchos ámbitos, no solamente de los sindicales, sino del mundo educativo, de la comunidad educativa, pero en cualquiera de los dos casos el modelo de práctica creemos que, sea una vía o sea la otra, debe ser ese.

Y con relación a la pregunta sobre el estatuto, nuestra intención, una organización sindical que defendemos los derechos de los trabajadores, tanto del sector público como del sector privado, pues lo que planteamos es que una vez que se realice la negociación del Estatuto de la Función Pública Docente, tenga su traslado al profesorado de los centros concertados. Y lo entendemos por varias razones, porque, de alguna forma, los centros concertados están sostenidos con fondos públicos, en primer lugar.

En segundo lugar, porque si lo que queremos es mejorar el sistema educativo y los rendimientos de todo el alumnado en equidad, es un elemento importante, es decir, la excelencia en equidad para nuestra organización, es necesario también que se formen, es decir, la formación inicial entendemos que debe ser igual para todos; la selección, la formación permanente puede ser diferente, pero de alguna forma sí deben existir unos controles, tanto en el caso de la selección como de la formación permanente, y es que sean similares o se asimile al proceso que tengamos en los centros públicos para el profesorado de los centros públicos, porque eso repercutirá en mejorar el rendimiento escolar de todo el alumnado y en que cuando todos, que manejamos los informes internacionales, lo que valora es todo el sistema en general, por lo tanto debe tener su repercusión ahí también.

Gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Hidalgo.

Quiero reiterarle el agradecimiento por la intervención que hace en nombre de la Unión General de Trabajadores y, concretamente, como secretario general de FETE. Y quiero recordarle también lo que le decía al principio: que todo lo que han aportado hoy y lo que quieran hacernos llegar, será para este grupo muy valioso a la hora de llegar a conclusiones, que es lo que tenemos como objetivo. De manera que muchas gracias y hasta la próxima.

El señor HIDALGO RUIZ

—¿Me permite la Presidenta? Perdón, que no sea romper el protocolo.

Vamos a traer documentos, a los demás grupos les haremos llegar los datos también, que nos los ha pedido la portavoz del PP, se los haremos llegar a todos los grupos.

Y, por último, porque además ha sido compañera nuestra, hombre, queríamos hacer constar, ya fuera de lo que es el acto o la sesión, pues el recuerdo, y bueno, pues, por la pronta recuperación de la compañera Araceli, que también ha estado trabajando con nosotros en una época, y es compañera nuestra.

Gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien. Pues, muchas gracias, señor Hidalgo.

[Receso.]

COMPARECENCIA DE LA CENTRAL SINDICAL INDEPENDIENTE Y DE FUNCIONARIOS DE ANDALUCÍA (CSI-CSIF-ANDALUCÍA)

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, continuamos con el trabajo de este grupo.

En esta ocasión, la petición de comparecencia de la Central Sindical Independiente y de Funcionarios de Andalucía, CSIF. Nos acompañan don Francisco Hidalgo Tello y don Juan Carlos Ramírez Fernández.

En primer lugar, quiero agradecerles que hayan acudido y, sobre todo, que puedan aportar al Grupo de Trabajo relativo a la Formación del Profesorado en Andalucía las aportaciones que, como representantes de su central sindical, crean oportunas.

Tengo que decirles que el método para su comparecencia tiene una primera intervención, por un tiempo máximo de diez, quince minutos, que ustedes pueden repartirse, si quieren intervenir ambos o hacerlo uno en nombre de los dos. Después tiene lugar la intervención de todos los grupos parlamentarios a través de sus portavoces, y un último turno donde tendrán ocasión de responder a aquellas preguntas o cuestiones que sean planteadas por los portavoces. Además de ese turno y, por lo tanto, de cómo hacemos la comparecencia, ustedes pueden aportarnos cualquier documentación, en este momento o cuando termine la sesión, para que el grupo de trabajo pueda disponer de la información que ustedes crean oportuna para llegar a las conclusiones.

De manera que, sin más preámbulos, tiene la palabra cuando quiera el señor Hidalgo.

El señor HIDALGO TELLO

—Bueno, buenas tardes.

En un principio, quiero agradecer la invitación que realiza a mi sindicato, a CSIF, para participar en este grupo de trabajo en el Parlamento de Andalucía. Quiero decirles que valoramos positivamente aquellas iniciativas conducentes a la mejora de los distintos factores que repercute en la calidad de la educación en nuestra Comunidad y, por supuesto, en lo concerniente al profesorado, como piedra angular del sistema educativo.

Como cuestión previa, y sin ánimo de hacer prejuicios de ningún tipo, sí quisiera mostrar nuestra preocupación por que este debate se pudiera distorsionar en algún momento. Digo que, espero que no ocurra eso ni mucho menos y —no quiero prejuzgar— pueda colocar al profesorado en el ojo del huracán como culpable de la situación que padece el sistema educativo, extremo que ustedes saben que no es una realidad, puesto que el sistema educativo depende, su calidad depende de muchos factores; entre ellos, pues: la estabilidad o inestabilidad de las leyes; la inversión educativa; la propia estructura del sistema educativo; la concepción que tenga la sociedad de la educación; la asunción de responsabilidades, cada uno en su ámbito: familia, administraciones, escuela, etcétera; los problemas de disciplina y convivencia; las consideraciones y respeto a la profesión docente, entre otros.

Dicho lo anterior, evidentemente, no podemos sustraernos a la importancia de la formación inicial y continua del profesorado en el desarrollo de una adecuada labor docente, y, desde CSI-F, le damos una gran importancia.

La intervención que voy a hacer, la voy a hacer siguiendo temporalmente desde que el alumno elige una opción, de estudiar una carrera u otra, hasta que está en..., aprueba unas oposiciones, está en un

centro educativo haciendo la fase de prácticas y después, consiguientemente, la formación permanente del profesorado, una vez que es un trabajador del sistema educativo.

En cuanto a la formación inicial, también vamos a hacer una distinción entre lo que es el profesorado o los maestros, el profesorado que imparte docencia en los niveles de Infantil y Primaria, y el profesorado que imparte los niveles de Secundaria, Bachillerato, Formación Profesional o Enseñanzas de Régimen Especial, puesto que su entrada a las facultades y sus orientaciones son bastante distintas en ese sentido.

En cuanto al profesorado de Magisterio, el cuerpo de maestros, entendemos que las facultades de Ciencias de la Educación, pues, deben estar diseñadas con el claro y prioritario objetivo de formar docentes que desarrollen su actividad laboral en la Educación Infantil y Primaria, cosa que no ocurre con otras facultades, que forman alumnos para que se encuentren su futuro profesional en la docencia o en cualquier otro campo laboral.

Un dilema que se está planteando actualmente es si la selección del alumnado que ingresa en la Facultad de Ciencias de la Educación tendría que tener una selección especial atendiendo a la profesión que van a desarrollar en el futuro. En esta línea sabemos que trabajan países como Finlandia o Corea. En cambio, en España ese tipo de selección no existe. De hecho, como media, podemos decir que la nota de corte de selectividad para la entrada en la Facultad de Ciencias de la Educación, pues, es relativamente baja.

Evidentemente, las comparaciones son complicadas cuando estamos entre países que tienen un sistema o tienen otro. Cuando estamos hablando, por ejemplo, entre España o Finlandia, en cuanto a lo que es la convivencia en los centros, el respeto que se tiene hacia el profesorado o el PIB que ha ido invirtiendo en educación este país que, ahora mismo, es la cabeza en los informes internacionales de lo que es un buen sistema educativo.

En esta situación se podrían tomar dos criterios. Un criterio es hacer una selección, tipo la que se está haciendo en algunos países, como Finlandia, como Corea o Japón, en cuanto a la entrada de alumnos a la Facultad de Ciencias de la Educación. Y otro, pues seguir el sistema, con alguna modificación, pero seguir prácticamente el sistema que actualmente está vigente en España.

Nosotros pensamos que el sistema que está actualmente vigente..., que, de alguna forma, hurtar la posibilidad de que un alumno no pueda desarrollar durante el periodo de formación en la facultad aquellas herramientas necesarias para impartir docencia, para ser un buen docente, porque previamente hay una selección que le coarta esa posibilidad. O sea, si estamos haciendo una selección previa, estamos impidiendo, de alguna manera, o estamos negando que la facultad tenga capacidad para enseñar, para crear, para dotar de herramientas necesarias para que ese alumno sea un futuro docente con capacidades para desarrollar su labor adecuadamente. Entonces optamos, claramente, por el actual sistema, en el que le damos al alumno la capacidad o le damos la..., en un principio no limitamos esa capacidad de aprendizaje que pueda tener durante su periodo de instrucción o de enseñanza en la facultad.

Sí apostamos por una mayor rigurosidad en cuanto a otros criterios, como pueden ser la fase de prácticas, tanto de Magisterio, del prácticum, como pueden ser la fase de prácticas que desarrollan los funcionarios docentes cuando han superado el proceso de selección y hasta los propios procesos de selección del profesorado, de acceso a la función pública docente. En cuanto a las enseñanzas que actualmente se están impartiendo en la Facultad de Ciencias de la Educación, pensamos que no existe una coherencia entre lo que se está impartiendo en estas facultades y el currículo de las enseñanzas de Infantil y Primaria. De hecho, ha habido ocasiones, como ustedes saben, en que no ha habido esa coherencia, no ha existido esa coherencia en cuanto a que se ha estado impartiendo —es un hecho, válgame, casi anecdótico, pero ha ocurrido así— una enseñanza de adultos en la Facultad de Córdoba, de Ciencias de la Educación de Córdoba, cuando no existía ya la Especialidad de Adultos, que había desaparecido la Especialidad de Adultos. Eso como ejemplo de algunas enseñanzas que se están impartiendo.

También podríamos hablar del espacio europeo y de lo que son las especialidades de Infantil y Primaria. Me refiero a lo que son, pues, Idiomas o Educación Física. ¿Qué futuro van a tener si se siguen impartiendo? Con lo cual, válganme esos ejemplos.

Y, además, lo que es el propio currículum de las facultades y de lo que se está impartiendo en los centros de Infantil y Primaria, por lo que proponemos... Evidentemente, somos respetuosos con los expertos a la hora de entrar en lo que tienen que ser esos currículos, no vamos a entrar nosotros, pero sí proponemos que se haga un análisis profundo de los actuales currículos de la enseñanza de Magisterio, para adecuarlos, para que estén en coherencia, en concordancia con los currículos que se están impartiendo en las enseñanzas de Infantil y Primaria.

En cuanto al prácticum, es una etapa importante en la formación del alumnado, formación que se realiza en centros educativos y que pensamos que puede mejorarse ostensiblemente, dotando al proceso de mayor rigor tanto en su preparación como en su desarrollo.

Está bastante generalizada la poca predisposición de los centros de Educación Infantil y Primaria a acoger a alumnos en prácticas, lo que no favorece nada la calidad de la educación que reciben, de las prácticas que reciben.

Desde CSIF pensamos que hay que dar un giro copernicano al prácticum. Para ello, es condición sine qua non que se realice un reconocimiento tanto al centro como al profesorado. Al centro, en cuanto a recursos, que mejore su material, efectivamente, instalaciones. Y al profesorado, que repercuta en su carrera profesional e, incluso, en sus condiciones laborales.

Lo que estamos planteando es que no tendríamos que ir casi buscando qué centro está dispuesto a acoger al alumno en prácticas de magisterio, sino que sea casi una petición de los centros de Infantil y Primaria de que el alumno vaya a esos centros a hacer las prácticas. Son dos puntos de vista extremos: voy a donde me dejan ir o voy haciendo una selección de los centros que quieran acoger a ese alumnado. Por tanto, nosotros abogamos por que sean los centros los que demanden el acoger el alumnado. Pero, para eso, hay que incentivar a esos centros, hay que motivar a ese profesorado para que haga la tutorización de las prácticas. De ahí que planteemos tanto que haya una compensación a centros como al profesorado que está realizando esa tarea.

Y, evidentemente, también proponemos una mayor coordinación entre las Facultades de Ciencias de la Educación y los centros educativos porque parece, o da la sensación... No da la sensación, sino que creo que es una realidad, que todo viene hecho desde la facultad y entregado al centro educativo que recibe al alumno, al alumnado en prácticas, mientras que, si hubiera un previo, un trabajo conjunto de diseño de la actividad, sobre cómo se va a realizar, de los contenidos, de la evaluación, de todo lo que va a ser esa fase de prácticas, tanto el profesor de la Universidad como el profesorado de Infantil y Primaria que acoge a estos alumnos estarían más implicados y se sentirían, de alguna forma, más realizados porque el diseño ha sido conjunto. Entonces, proponemos esa mayor interrelación, esa mayor coordinación entre facultad y centro de Infantil y Primaria.

En el tema de acceso, que sería el siguiente paso, una vez que el alumno ha superado, pues, su carrera universitaria de Magisterio, sería el acceso a la función pública docente, pero, como este es un tema que afecta por igual a Primaria, Infantil, Primaria o Secundaria, Formación Profesional, Enseñanzas de Régimen Especial, pues lo vemos posteriormente, de forma conjunta.

En cuanto al profesorado de otros niveles educativos, como he dicho, pues, Secundaria, Formación Profesional o Enseñanzas de Régimen Especial, no reciben una formación orientada específicamente hacia la docencia. El alumnado que ingresa en cualquier Facultad de Ciencias y estudia Matemáticas, o estudia Derecho, o estudia Lengua, no recibe una... Yo sí recuerdo que el último año, cuando yo entré en la facultad, sí había una especialidad, que era Didáctica. Pero el año 1978, creo recordar, fue el último año que existió esa Didáctica, con lo cual, no hay ninguna formación pedagógica, psicológica, para el alumnado que en un futuro podría ser un docente en ese sentido. No hay esa formación, por tanto. En

su momento ha habido distintos sistemas. El último que se ha extinguido es el CAP, en el que no vamos a entrar puesto que ya no merece la pena hacer ninguna valoración. Entendemos que no era lo mejor, pero, bueno, no vamos a entrar en él. Y estamos con el máster ahora de educación, que pensamos que puede ser un buen mecanismo para formar al futuro docente, pero que queremos..., sí queremos dejar aquí, en este grupo de trabajo, pues unas cuantas cuestiones que entendemos que deberían, que podrían mejorar el máster y lo que es el acceso del alumnado a este máster.

Hasta ahora ha habido una improvisación bastante grande, con lo cual esto ha perjudicado ostensiblemente a lo que es la consideración o credibilidad de esta formación. Esperamos que, en próximos cursos, ya una vez que se han superado las primeras fases, deprisa y corriendo, de montar este máster, pues se haga de forma más seria, rigurosa, y ello, pues dé credibilidad y dé prestancia a este máster de educación.

Pensamos que debe existir una mayor coordinación entre facultades, de tal manera que no todas... Lo que planteamos aquí es que no todas las facultades —no decimos que no sea..., pero no todas las facultades— tendrían que hacer la parte común, puesto que la parte común la puede dar hasta la Facultad de Ciencias de la Educación, o la Facultad de Psicología. Una facultad podría dar la parte común de ese temario, y cada facultad daría específicamente lo que es la especialidad que está cursando el alumno —Matemáticas, Derecho, Lengua, Geografía e Historia...: lo que fuera en ese caso—. Con esto no decimos que no se haga, de tal manera que cada facultad asuma todo el currículo completo del año del máster, pero es una opción que vemos que podría ser positiva y a lo mejor podría ser hasta más barata.

Se deben ofertar todas las especialidades, y la oferta de plazas debe estar en consonancia con la demanda, cosa que no está ocurriendo ahora ni en un caso ni en el otro. Y las tasas deben estar al alcance de la mayoría del alumnado. Da la sensación de que el máster, pues, al fin y al cabo, está siendo un mecanismo de financiación de las facultades, cosa que creemos que no debe ser, sino que debe ser un servicio que se presta para que el alumnado que quiera acceder a la función pública docente, pues tenga el requisito que se le exige. Además es un requisito, no es algo voluntario, con lo cual debe facilitarse el acceso a esa titulación, a ese máster, y debe instaurarse el sistema de becas para evitar cualquier tipo de discriminación por razones económicas.

Y, evidentemente, creemos que tiene que estar —no lo dudamos ahora mismo, pero sí lo pedimos— presidido por criterios de rigurosidad en su impartición y en su evaluación, cosa que hasta ahora el CAP, pues no daba esa sensación de rigurosidad. Perdón.

La fase de práctica del máster...

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señor Hidalgo.

El señor HIDALGO TELLO

—Sí.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Disculpe. Ya ha superado el tiempo de la primera intervención.

El señor HIDALGO TELLO

—Sí. Voy un poco rápido.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Eso es. Entonces, recordarle que tiene una segunda oportunidad y que, desde luego, todo lo que trae preparado para la comparecencia que no pueda materializarse en el tiempo que tenemos...

El señor HIDALGO TELLO

—¿Me permite dos minutos? Intento sintetizar en dos minutos.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Por supuesto. Pero simplemente indicarle, primero, que tiene una segunda intervención, y que puede dejarnos todo lo que tenga aportado por escrito.

El señor HIDALGO TELLO

—Muy bien.

Pues, si me permite, en la fase práctica del máster lo que estamos pidiendo es que la selección de centros sea atendiendo a un proyecto y compromiso del profesorado. O sea, lo que estamos diciendo es en la línea..., vamos a plantear, en todos los casos que haya prácticas en los centros educativos, lo que estamos planteando, no lo que actualmente está en la LEA, que los centros estén etiquetados en el buen sentido de la palabra, etiquetados con el marchamo de calidad para hacer esa fase de prácticas, sino que sean los centros los que, interesados, porque están motivados, porque tienen las compensaciones correspondientes, tienen las motivaciones suficientes, los que presenten con proyectos y con compromisos de profesorado, presenten esos proyectos y ese compromiso del profesorado, y sea, entonces, una comisión la que seleccione los centros atendiendo a esos proyectos y a ese compromiso. Entonces, válgame eso, tanto para la fase de prácticas del máster como para la fase de prácticas de los funcionarios que superan la..., funcionarios en prácticas.

En el acceso a la función pública docente, pues, bueno, decirles que abogamos por un concurso, un sistema de concurso oposición en que cualquier sistema que se plantee en los méritos debe tenerse en cuenta, debe estar ligado a la práctica docente de forma importante.

Y en la formación continua del profesorado decirles que diferenciaríamos dos tipos de formación: una formación obligatoria, obligatoria gratuita para el profesorado y en horario lectivo, y una formación voluntaria. La formación obligatoria es aquella que la Consejería y los agentes sociales entienden, tras un estudio, que es necesaria por los cambios que se producen en el sistema educativo, en la sociedad, en las tecnologías, etcétera, etcétera. Cambios de currículo en todas las enseñanzas. Parece oportuno que todo el profesorado tenga una formación para atender ese cambio de currículo. La formación complementaria es una formación que enriquece profesionalmente al docente que la realiza, no tiene por qué estar totalmente ligada a su especialidad, sino lo que hace es conjuntar..., o sea, de alguna forma, complementar la formación, la formación que él tiene.

Sí queríamos ahí hacer especial hincapié en la formación profesional, por su especificidad con los cambios tecnológicos que se van experimentando, y apostar por una formación en empresas de forma importante, y el tema de las lenguas extranjeras y el tema de las nuevas tecnologías, con la dotación de profesionales de informática en los centros tanto para impartir la docencia como para servir de formación y apoyo al profesorado de forma general.

Y después, en el segundo turno, digo las conclusiones, ya por no gastar más tiempo.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien. Muchas gracias.

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

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, Presidenta, y gracias también a los representantes del CSIF de Andalucía por sus aportaciones, que supongo que nos pasarán por escrito también y demás.

Una de las cuestiones que más o menos hay en común, especialmente en el ámbito sindical, es el diseño o el acuerdo sobre un estatuto del docente, que, de alguna manera, estaría muy relacionado con cuestiones como la formación, promoción, etcétera.

En síntesis, muy brevemente, cuál sería la posición del CSIF, o cuáles deberían ser las líneas maestras de ese estatuto, de las que actualmente se carece, de cara a su aprobación o a su acuerdo definitivo.

El señor HIDALGO TELLO

—Bien, el estatuto docente yo creo que es una deuda de la...

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Disculpe, señor Hidalgo.

El señor HIDALGO TELLO

—Ah, perdón. Sí, sí, que preguntan todos. Perdón. Ya no me acuerdo de la otra vez.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—¿Le puede dar al micrófono?

El señor HIDALGO TELLO

—Sí.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Será que yo no me he explicado con claridad. Ahora intervienen todos los portavoces y yo después le voy a dar a usted la palabra.

Muchas gracias, señor García.

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

La señora OBRERO ARIZA

—Gracias, Presidenta.

Bueno, al igual que decía en mi anterior intervención, tengo que empezar, como no cabe de otra manera, disculpando la ausencia de nuestro portavoz, Santiago Pérez, al que por motivos de agenda le ha resultado imposible asistir en el día de hoy a este grupo de trabajo. No obstante, le agradeceríamos que nos hagan llegar el documento para valorar y mirar aquellas cuestiones que se han quedado en el aire precisamente por la falta de tiempo, ¿no?

Dicho esto, quisiera poner el énfasis en alguna de las cuestiones que usted ha mencionado a lo largo de su intervención. Creo que, en base a los datos que los organismos internacionales han puesto sobre la mesa, aún estamos muy por detrás de otros países, pero también de otras comunidades autónomas en España. Eso nos tiene que llevar a reflexionar y a pensar qué está fallando en el sistema educativo andaluz.

Estoy de acuerdo con usted en que el profesorado es una pieza clave; pero, por supuesto, no es el culpable de los grandes fracasos que pueda tener nuestro sistema. Está claro que, para hablar de calidad del sistema educativo, un índice a valorar es la calidad del profesorado a través de esa formación inicial, y permanente o continua, a la que usted ha hecho referencia.

Creo que ha puesto sobre la mesa esa falta de coordinación que se da entre lo que se imparte en las facultades con lo que después el docente se encuentra en la realidad de un aula, ¿verdad?, y que son muchas las carencias que le van surgiendo en el desarrollo, en su día a día de trabajo, porque las necesidades cambian, porque las demandas sociales son diferente y porque el alumnado también es diverso y diferente, ¿no?

Yo quisiera, por no tampoco extenderme mucho más, no por eso sin tener en cuenta todas y cada una de las aportaciones que usted ha hecho, ¿eh?, pero por no extenderme demasiado, me gustaría plantearle algunas cuestiones.

Me gustaría, si es posible... Porque hemos hablado de formación permanente del profesorado en el ámbito de Infantil, Primaria, Secundaria, Formación Profesional. Pero ¿de qué forma se hace la formación permanente, o de qué manera habría que llevar la formación permanente al profesorado universitario, aquel que forma a los futuros docentes? Y, también, desde su organización, ¿cuál es el ámbito de formación más demandado por los docentes? Y, desde su formación también, desde su organización, ¿cuáles son los principales problemas con los que se encuentran a la hora de formar al profesorado?

Y, dicho esto, pues, simplemente, agradecerle su intervención, sus aportaciones, que van a ser valoradas y estudiadas —no le quepa la menor duda—, por parte del Grupo Parlamentario Popular.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Obrero.

A continuación, el portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, señor Gracia, tiene la palabra.

El señor GRACIA NAVARRO

—Gracias, Presidenta.

Muchas gracias a los representantes del CSIF por su participación en la actividad de este grupo de trabajo. Quiero disculpar la ausencia de nuestra habitual portavoz en materia educativa, Araceli Carrillo, que ustedes conocen.

Y quiero, desde luego, tranquilizarles por el hipotético riesgo de que este grupo de trabajo pueda terminar por servir para una hipotética asignación de culpa o de responsabilidad al profesorado de los males que aquejen a nuestro sistema educativo o de los datos que determinados informes internacionales, o no tan internacionales, puedan atribuir a nuestro sistema educativo, o al éxito o al fracaso escolar. Dicho sea de paso, yo soy, como docente, de los que ponen en duda, de entrada, hasta los datos de los análisis internacionales, porque todo en ese terreno me parece que es bastante relativo.

Pero, en fin, tengan ustedes la certeza de que, para nada —desde luego, por parte del Grupo Parlamentario Socialista, en cuyo nombre hablo, ni tampoco, estoy convencido, en nombre de la institución parlamentaria, que es la que está representada por este grupo de trabajo—, vamos a intentar caer en algo tan burdo como intentar que la conclusión, o una de las conclusiones de nuestra actividad, sea la atribución de responsabilidad. Como muy bien ha dicho usted, señor Hidalgo, el sistema educativo..., su fracaso, su éxito, tiene muchos culpables o muchos padres o muchas madres, según se quiera, tanto en lo bueno como en lo malo, ¿no? Empezando por las administraciones educativas, pero también empezando por las familias, por la sociedad, por los padres, por los medios de comunicación de masas, que creo que usted, en la enumeración que ha hecho, quizás no los ha mencionado. Yo tengo con eso una particular obsesión, porque creo que entre todos lo mataron y él solito se murió, ¿no?

Pero, en fin, aparte de bromas, me parece que sus aportaciones son francamente interesantes —así las tomamos desde el Grupo Parlamentario Socialista—. Y solo dos precisiones, para saber si yo he entendido bien.

Primero. En cuanto al sistema de selección para el acceso, entiendo que la CSIF descarta un modelo, para entendernos, estilo Finlandia, es decir, en los maestros..., no estarían ustedes a favor de una selección por expediente académico en el acceso a las facultades de Ciencias de la Educación, al estilo en que se hace en Finlandia y en Corea.

Y, segunda precisión... Digo, por saber con certeza si esa es su posición o no, sin entrar a valorarla. Y, en segundo lugar, respecto al *practicum*, tanto en lo que se refiere a maestros como a la fase de prácticas en el profesorado del resto de los niveles no universitarios. Ustedes también me parece entender que se manifiestan claramente por un sistema que no es el que contempla la LEA. Es decir, ha utilizado incluso la palabra —aunque precisando que no lo dice en sentido peyorativo— de «etiquetar», no están por que se etiquete.

Bien, yo que, como puede comprender, sí soy un defensor de la LEA —entre otras cosas, porque soy portavoz del grupo que mayoritariamente la aprobó en esta Cámara—, lo que sí quiero decir es: y las buenas prácticas, ¿qué se quedan, para después de...? Es decir, ¿cuándo se acredita que ese centro, sea por un procedimiento o por otro, ha acreditado que es un centro donde hay buenas prácticas, o un departamento donde hay buenas prácticas? Por no hablar del centro en su conjunto, porque yo creo que el sistema debería ser muy flexible en ese terreno. Entonces, si eso lo tiene contemplado, que intentara precisarlo y aclararlo.

Y, de nuevo, agradecerle sus aportaciones, que las tendremos en cuenta, no le quepa la menor duda.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Gracia.

Señor Hidalgo, tiene ahora la oportunidad de responder a los portavoces y de hacer las conclusiones y lo que usted crea oportuno, por un tiempo de cinco minutos.

El señor HIDALGO TELLO

—Bueno.

En cuanto al estatuto docente, brevemente..., y creo que es una deuda que tienen los gobiernos con los docentes. Evidentemente, el estatuto docente ya va a contener, por sí mismo, una serie de cosas, que son, pues, derechos, deberes, reglamentos, etcétera, pero nosotros... Creo que hay ahí un apartado importantísimo, que sigue estando en el aire, en concreto, en Andalucía, aduciendo el que no está el estatuto docente todavía y que no se ha aprobado, que es la carrera profesional.

Verán, cuando les mande el escrito, que de lo que hablamos es de que hay distintas cuestiones de premiar —comillas, «premiar»— al profesorado por una serie de actuaciones que hacen, programas, etcétera, que no hay donde llevar ese premio, y lo que se está haciendo es llevarlo a los concursos de traslado como mecanismo, cosa con la que estamos en total desacuerdo, porque lo que hacemos es premiar a un grupo de trabajadores castigando al otro, en una cuestión que, a lo mejor, no pueden llegar a hacer. Entonces, creemos fundamental el estatuto docente y la carrera profesional y, de hecho, lo pedimos aquí para Andalucía, independientemente de que haya estatuto docente o no. Yo creo que es una cosa que es necesaria, fundamental.

En cuanto al tema de cómo hacer la formación permanente del profesorado de universidad, pues, igual que se hace la formación, podemos coger unos parámetros parecidos, muy parecidos, a lo que se está haciendo..., no a lo que se está haciendo, a lo que se podría hacer o mejorar con la formación permanente del profesorado de Secundaria. No veo que sean niveles distintos a la hora de abordar una formación... Hombre, con sus particularidades y sus singularidades, evidentemente, pero no veo por qué haya que hacer algo totalmente diferente, ni mucho menos, sino que puede ir en la misma línea esa de formación obligatoria y formación complementaria, en ese sentido.

¿Los problemas para formar al profesorado? Pues, fundamentalmente, el tema de que el profesorado se va formando de forma voluntaria, muchas veces, pues, sacando de su tiempo libre. Por eso, lo que nosotros planteamos... En un ámbito, planteamos que la formación obligatoria sea en horario lectivo, y la formación que sea complementaria, que sea en horario laboral, en la jornada laboral. En ese sentido, evidentemente, las demandas del profesorado lo que están es por que se acerque la enseñanza a los centros educativos. Creo que hay que flexibilizar el trabajo de los CEP. Me da igual que se llamen CEP o que se llamen otra cosa, pero que haya que flexibilizarlos llevando más la formación a los centros. Y, en eso, podríamos estar con las declaraciones del Consejero: que sean profesores con experiencia docente en las distintas áreas, materias, los que impartan esa formación permanente al profesorado.

Lo de la tranquilidad, yo estoy... No lo decía antes por eso, me imaginaba que podía tener esa tranquilidad, con lo cual, también se lo agradezco de todas formas. Comparto con usted el tema de los medios de comunicación. Evidentemente, son un poder impresionante que llega al alumnado y que puede hacer efecto favorable y positivo en su educación, o negativo, con lo cual, sería fundamental que los medios de comunicación estuvieran en línea con lo que es la educación en ese sentido.

El modelo de Finlandia de las prácticas, que me ha comentado si estamos de acuerdo con el sistema... Vamos a ver, decía al principio —muy rápidamente— que estamos partiendo... Me gustaría que España tuviera ahora mismo la situación de Finlandia, pero en muchos aspectos, no solamente en el económico sino en aspectos de tipo de lo que es el respeto al profesorado, la consideración que tiene el profesorado, o lo que es la responsabilidad de las familias en la educación —cosa que también es bastante distinta—, con lo cual, el alumnado que va a las facultades de Ciencias de la Educación —o como quiera llamársele— en Finlandia, es un alumnado que hace una opción motivada por el prestigio que va a tener su profesión, independientemente o no independientemente, sí, de lo que va a cobrar. Pero por ese tema. Con lo cual, en España esa situación no se da.

Nosotros no decimos que no vaya por nota, pero, si hubiera —que lo vamos a pedir en las conclusiones, el prestigio de la profesión docente—..., si hubiera ese prestigio de la profesión docente, probablemente se podrían seleccionar las notas más altas sin ningún problema, como se está haciendo en otras facultades, como puede ser Enfermería u otras, porque su proyección laboral es muy alta, con lo cual... Luego, cuando le mande, lo podrá leer más tranquilamente, pero no estamos en eso porque estamos en la situación que estamos en España. Si estuviéramos en otra situación, probablemente po-

dríamos estar de acuerdo. Y, entonces, sí apostamos... Sí le digo, claramente, que apostamos por seguir esta metodología actual que existe, aunque no estaríamos en contra de que se metiera algún tipo de perfil en la selección, ¿de acuerdo?

En cuanto a las prácticas de los centros acreditados o no, que si se valora la experiencia en ese sentido, o no. O sea, perdón, las buenas prácticas docentes en eso. Evidentemente, nosotros creemos que hay que valorar las prácticas docentes. Lo que no queremos es que haya unos centros ya un poco estanco, que estén —con el buen sentido del etiquetado, con el de prestigio, y no digo que esos centros no sean buenos, evidentemente lo serán— pero que no estén [...], sino que los centros puedan presentar... Vamos a ver, si el centro entiende que hacer las prácticas de los alumnos en su centro es positivo para el centro, entonces lo que están planteando es que quieren hacerlo voluntariamente, y además están en su proyecto, están poniendo aquellas características que caracterizan al centro y pueden ser los mecanismos meritorios para que la comisión seleccione un centro o no seleccione ese centro.

De acuerdo, en cuanto no lo tengo [...], sino que hay una opción del centro en plan voluntario y un compromiso del profesorado para realizar esa actividad.

Es más, con el poco tiempo no he dicho que una cosa que consideramos en las prácticas de los funcionarios, en la parte práctica de los funcionarios, en práctica, valga la redundancia, lo que sí estamos pidiendo también aquí es que haya una sobredotación en los centros. O sea que no vaya a ocupar una plaza para impartir docencia a un grupo, sino que esté con un profesor trabajando conjuntamente en dinámica de grupo en ese sentido de ahí.

Y, bueno, ¿qué me queda? ¿Un minuto?

Bueno, creo que hay que hacer un acuerdo de colaboración: universidad-Consejería de Educación amplio, en el que se recojan cosas como la promoción del profesor de universidad, el tema del profesor asociado, cómo se van a hacer las prácticas, las distintas prácticas que hace el profesorado de la universidad, el alumno de la universidad en los centros educativos, en ese sentido.

Y también decirles que evidentemente la formación no es barata, tiene una inversión necesaria. Y ahí sí, en este foro, pues sí tengo que pedirles a todos los grupos parlamentarios del Parlamento de Andalucía que valoren positivamente, no solamente las opciones o propuestas que vengan de cualquier grupo en cuanto a la formación del profesorado e inversión, en este sentido; o bien que le animo a hacer propuestas también en ese plano formativo.

Y, bueno, hasta aquí llego.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Pues, muchas gracias, señor Hidalgo.

El formato de la comparencia, según nuestro Reglamento, establece una limitación en el tiempo. Nosotros no tendríamos ningún inconveniente en llevarnos aquí, sin límite temporal, escuchando a los comparecientes días y días; pero tiene que tener un límite.

En definitiva, volver a agradecerle, a través de la intervención que ha tenido, el trabajo que han elaborado y, desde luego, darle la absoluta tranquilidad de que lo que le hayan planteado los portavoces sí tenía la inmediatez de dar una respuesta. En todo lo que de fondo requiere la intervención de la central sindical a la que representa, de cara a este grupo de trabajo, pueden enviarnos toda la documentación que crean oportuna, y eso lo vamos a tener en cuenta.

Muchísimas gracias, de nuevo, y hasta otra.

[Receso.]

COMPARECENCIA DE LA UNIÓN SINDICAL DE TRABAJADORAS Y TRABAJADORES EN ANDALUCÍA (USTEA)

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, continuamos con la sesión de trabajo que tenemos en este orden del día que se componen de comparecencias de las organizaciones sindicales para hacer las aportaciones al grupo de trabajo relativo a la Formación del Profesorado en Andalucía.

En este momento nos acompañan ya la Unión de Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de Andalucía, USTEA, don José Segovia Aguilar y don Jesús Marín García. Yo sé que ellos han estado en distintas ocasiones, en sede parlamentaria, haciendo aportaciones y, por lo tanto, conocen la dinámica de funcionamiento de este tipo de comparecencia, pero, en cualquier caso, se la recuerdo. Ustedes tendrán una primera intervención por un tiempo de 10 ó 15 minutos como máximo, con una exposición que después tendrá la intervención de todos los grupos parlamentarios a través de sus portavoces. Y, finalmente, la réplica, la segunda intervención, para que ustedes puedan responder a las cuestiones que se les plantean.

Les pido, simplemente, síntesis en un trabajo que supongo que es más exhaustivo que el tiempo que reglamentariamente está establecido para estas comparecencias, y, desde luego, y como veo que ya lo han hecho, la aportación por escrito de todo aquello que crean conveniente e interesante para que manejemos dentro del grupo.

De manera que, sin más preámbulos, tiene la palabra don Jesús Marín.

El señor SEGOVIA AGUILAR

—Bueno, ante todo, buenas tardes ya, y agradecer la invitación a participar, una vez más, en este grupo de trabajo específico.

Cuando, hace ya treinta y dos años, el profesorado más comprometido con la renovación pedagógica dio el paso de fundar la Unión de Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza, lo primero que reclamaron fue un profundo cambio en el modelo de desarrollo profesional. Desde entonces, USTEA está trabajando para conseguir avanzar en un sistema integral donde la formación inicial, el acceso y la formación permanente sirvan de marco para un profesorado competente, motivado, considerado socialmente y dispuesto a la renovación pedagógica.

La realidad educativa actual se muestra compleja y multifactorial, no solo en Andalucía, sino también en otras sociedades y naciones. Pero en el marco en el que nos movemos, aquí en nuestro territorio, consideramos que no es el más adecuado: se han cometido errores que, a nuestro juicio, no están ayudando a alcanzar los objetivos que nos han convocado en este grupo de trabajo. El primero, pensar que las prescripciones normativas cambiarían la cultura organizativa y formativa y pedagógica de los y las docentes: las leyes, los reales decretos, los órdenes, los planes y programas se han impuesto y han servido de poco, máximo cuando la evaluación de los mismos o ha brillado por su ausencia o simplemente ha intentado justificar la norma, a pesar de que la realidad de los centros indique todo lo contrario.

Segundo punto: haber apostado, de hecho, por un modelo compartimental que ha separado la formación inicial, encargada a la Universidad, del acceso, con un fuerte protagonismo de las academias privadas; un periodo de prácticas que descansa en un cuerpo de inspección que no siempre tiene claros los objetivos, y una formación permanente en la que la estructura de los CEP no ha conseguido liderar procesos de renovación e ilusión pedagógica en los centros.

Otro de los puntos que consideramos preocupantes es el mantenimiento del sistema de oposición y concurso puro. Se ha demostrado poco eficaz y, ciertamente, anticuado para la selección de un profesorado verdaderamente vocacional y comprometido con la labor docente.

Y, por último, el haber fomentado la meritocracia, ya sea para superar el concurso oposición o unida a conceptos salariales, como los sexenios o la movilidad en el concurso general de traslados.

Por todo ello, valoramos especialmente que el Parlamento de Andalucía se preocupe por estos temas, pero la comunidad educativa y la sociedad, en general, están esperando saber hasta qué punto se está dispuesto a poner todos los medios para producir una verdadera transformación en la educación andaluza, y también esperemos salir de aquí con la idea de que todo no está cerrado. Algunas de las declaraciones del señor Consejero en los últimos tiempos nos dan a entender que ya hay un plan hecho sobre los objetivos que esta propia Comisión tiene marcados.

Queremos empezar hablando de la formación inicial, la práctica docente y la formación permanente. Hay un amplio consenso en la comunidad educativa sobre que son un cuerpo estrechamente unido y que, necesariamente, deben retroalimentarse. Sin embargo, las políticas de gestión educativa que se han desarrollado han ido compartimentando y desconectando cada elemento. De hecho, nos encontramos con la paradoja de que existe un profesorado universitario que carece de la práctica docente en los niveles educativos para los que prepara a su alumnado. Hay profesionales de Infantil, Primaria y Secundaria que no valoran lo que puede aportarle otro ámbito educativo, y los CEP están demasiado preocupados por cumplir formalmente sus planes. De esto no tienen la culpa los profesionales que trabajan en cada estamento, pero el sistema y su desarrollo normativo no ponen fácil la coordinación y colaboración mutuas.

Por todo ello, apostamos, primero, por acabar con el divorcio de la Universidad y la escuela: existe este divorcio y, realmente, se hace poco para solucionarlo. Si luego quieren sus señorías, pondremos como ejemplo lo que está ocurriendo con el real decreto de especialidades docentes del cuerpo de maestros, donde se articulan unos requisitos de ingreso y de especialización para los maestros y maestras del futuro que no coinciden con los planes que las propias universidades están poniendo en marcha para la formación de los maestros y las maestras, y que ha sido imposible sentar en una mesa a las universidades y al Ministerio para consensuar.

Otro de los puntos esenciales es la revisión del Máster de Enseñanza Secundaria. Hay un amplio sentimiento de que en su planificación han influido más aspectos organizativos internos de cada Universidad que pedagógicos y formativos. Es urgente y necesario que el peso y la dirección del máster recaigan en el profesorado experto en Didáctica, Psicología y Ciencias de la Educación.

No hay que irse muy lejos para encontrar elementos normativos que nos ayuden a mejorar esta necesaria coordinación: el Capítulo II de la LEA habla de la cooperación entre la Administración educativa y las universidades. Se cumple un año del periodo de implantación de la LEA... Este año, perdón, se cumple el periodo de implantación de la LEA, y poco se ha avanzado en estos campos. Suponemos que no ayuda que las competencias universitarias recaigan en consejerías diferentes a la competente en materia educativa. Esto lleva a que la formación inicial siga alejada de la realidad docente, los periodos de prácticas no estén verdaderamente integrados en la vida de los centros y se sigan separando la Universidad y los centros educativos. Especialmente interesante sería el desarrollo de la Disposición Adicional Vigésimo Séptima de la Ley Orgánica 6/2001, de Universidades, que permitiría que el profesorado con experiencia en todos los niveles educativos participara de manera activa en la formación inicial.

En resumen, USTEA apuesta por la puesta en marcha de un plan que permita que el profesorado universitario desarrolle su labor docente y formativa en centros educativos y que el profesorado no universitario aporte su experiencia en los planes de formación inicial; revisar el Máster de Secundaria para adecuar su realidad a los objetivos que persigue el mismo, y reforzar los periodos de prácticas en centros educativos del alumnado universitario, para integrarlos en la cultura organizativa de los

mismos, con profesorado tutor con medios y formación específica, y mejorando la coordinación con la Universidad.

En esta línea, USTEA apuesta por un cuerpo único, como funciona en otros países europeos. El sistema educativo hemos dicho que es complejo y necesita personal fuertemente preparado. Y, en este camino, nos pueden enseñar los países que apostaron por un modelo comprensivo de profesión docente. Son experiencias que se centran en un profesorado con una titulación homologable en todos los niveles educativos. USTEA siempre ha considerado necesario romper la falsa premisa que apuesta por un modelo donde, cuantos menos años tiene el alumnado, menor es la titulación del profesorado.

Es el momento de apostar por políticas valientes. El nuevo diseño de los estudios universitarios, fruto del Espacio Europeo de Enseñanza Superior, ha puesto en nuestras manos instrumentos para que el profesorado de Infantil, de Primaria y de Secundaria compartan una titulación equiparable, lo que significa una fuerte formación científico-didáctica homologable a los estándares de los países europeos con mayor éxito.

Otro aspecto muy importante para nosotros es la formación permanente del profesorado. A nuestro juicio, no se están haciendo las cosas bien, y lo podemos detectar en una formación basada en la voluntariedad: no está dentro de la rutina del profesorado. La mayoría de las propuestas formativas se realizan fuera del horario de trabajo, tras la dura jornada laboral y, casi siempre, a costa del tiempo libre. En estas condiciones, ni la Administración puede exigir ni el profesorado se ve implicado en la formación.

Una apuesta por la meritocracia formativa es otro de los puntos que consideramos negativo, al no poner, realmente, medios que animen a la participación en la renovación pedagógica. El único camino que le queda a la Administración es canjear las horas de formación por puntos y méritos. Este modelo ha sido profundamente reaccionario: muchos profesores y profesoras se han apuntado a multitud de cursos, jornadas o acciones formativas solo encaminados a conseguir los puntos, y se ha creado una estructura formativa paralela a la Administración, dedicada expresamente a conseguir puntos, en la que algunos sindicatos también hemos participado.

Otro aspecto a destacar es la creación de un modelo ajeno a las necesidades de los centros educativos. Usted siempre ha defendido que la formación permanente debe ser pública, democrática y depender de la Administración educativa. Por esto nos opusimos a la reforma de los CEP, que el Consejero Pezzi hizo, que desmanteló este modelo participativo y que alejó la estructura de los CEP de los centros. Algunos compañeros y compañeras tienen que hacer 150 kilómetros, ida y vuelta, para ir a un curso, en muchos CES, por esa centralización que se hizo.

Es urgente una reforma de los centros del profesorado para que sean considerados como un servicio educativo inserto en los centros. Para ello hay que descentralizar y crear una red de asesores y asesoras altamente cualificados, con centros de referencia a los que deben pertenecer, y cuya función sea la de atender y dinamizar las necesidades. Se está andando en este camino, pero consideramos que todavía queda mucho por hacer.

Usted se opone radicalmente a la pretensión de algunas organizaciones sindicales de gestionar parte de la formación del profesorado, como hacen con otros estamentos administrativos. Si a esto le unimos el fracaso del diseño piramidal en la formación, donde hemos visto cómo la Administración educativa ha decidido la línea formativa, los planes y programas dictados desde despachos de Torretriana, y han ido incorporándose a la vida de los centros más formalmente que produciendo realmente un verdadero cambio pedagógico, con vaivenes normativos, falta de claridad de apostar por ello y el descrédito que existe a la hora de ponerlo en marcha, solo se ha conseguido que el profesorado lo vea de manera formal y no se haya involucrado realmente, y los que se han involucrado están ahora mismo muy cansados y desilusionados. Podemos poner por ejemplo todo el proceso de los centros TIC y los TIC Escuela 2.0, o el Plan de Bilingüismo o el de igualdad.

En resumen, usted apuesta por integrar la formación dentro del horario lectivo, de manera que no sea una carga para el profesorado, sino una rutina más de su trabajo; fomentar la formación de centros e intercentros incorporando los CEP y los asesores de referencia dentro del claustro, y no al revés, como ocurre actualmente; desligar la formación de los aspectos económicos y ser muy restrictivos con los méritos ligados a formación —todo el mundo tiene el derecho y el deber a participar en los procesos de actualización científica y didáctica—; respetar realmente la autonomía de los centros a la hora de poner en marcha planes y programas, y fomentar y apoyar aquellas iniciativas de innovación educativa que salgan de los centros, sea a propuesta de la Administración o sea como consecuencia de la reflexión de los claustros.

Otro de los objetivos que este grupo de trabajo tiene encomendado es el de analizar el sistema de acceso a la función pública docente. En este punto podemos ser continuistas o apostar por un cambio que beneficie a la enseñanza pública.

A pesar de que la disposición adicional duodécima de la LOE determina que el sistema de ingreso a la Función pública será el concurso oposición, la misma LOE demuestra, con el acceso transitorio y otros, que se pueden proponer modelos más coherentes que aseguren que las personas accedan y cumplan los requisitos de conocimientos pedagógicos, científicos, didácticos, y demuestren capacidad y vocación suficiente para su labor.

Por otro lado, no podemos olvidar que existe un nutrido grupo de profesores y profesoras que ya tienen experiencia docente, el profesorado interino, que sí ha superado un acceso específico basado en el mérito, la capacidad y la publicidad, como indica el artículo 15.6 de la LEA; que dan clases a nuestros hijos e hijas y participan, en igualdad de condiciones, con el resto del profesorado en cada centro. Sin embargo, se da la incongruencia de que una persona que ha sido competente para dar clase durante años tiene que demostrar su idoneidad en un examen que, como hemos dicho antes, es poco útil para este menester, y ya no hablemos del nuevo sistema de ordenación de las bolsas nacido del Decreto 302.

Por todo ello, desde USTEA y la Confederación de Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de la Enseñanza siempre hemos apostado por un modelo diferenciado que permita, tras un periodo de prácticas evaluado y coordinado, que el personal interino consiga estabilidad en su empleo y que aquellas personas que no tienen experiencia docente puedan demostrarla en un proceso selectivo específico.

Por último, y unido a lo anterior, hablaremos de la necesidad de un proceso coherente de prácticas.

El artículo 15 de la LEA determina la duración y el marco de la fase de prácticas. Tras varios años de experiencia, del nuevo modelo podemos extraer algunas conclusiones generales. En una encuesta realizada por nuestro sindicato a 950 profesores y profesoras que han superado la fase de prácticas, solo el 1,25% asegura que le ha servido para consolidar y mejorar su práctica docente. La gran mayoría, sobre el 83%, lo considera lleno de burocracia y poco útil.

No podemos olvidar que la realidad es contundente. En Andalucía, una vez superada la oposición, al profesorado se le asigna una tutoría, normalmente los niveles educativos más complejos, sin una red de apoyo ni ayuda dentro ni fuera del centro. Es urgente cambiar el modelo para que ningún profesor o profesora en la fase de prácticas asuma la tutoría en solitario, y sea considerado en el centro, y frente a la comunidad educativa, como lo que es: un profesor o profesora en proceso de formación. Tampoco es de recibo que las personas con varios años de experiencia docente tengan que realizar el periodo de prácticas. Ellos ya han demostrado su capacitación en sus años como profesor o profesora interina.

Mención específica tiene la red de profesionales que actúan en este periodo formativo. La inspección educativa muestra una disparidad de criterios y usos que no ayudan a dar coherencia a los objetivos de esta fase. Cada profesor y profesora en prácticas debe tener asignado un tutor o tutora con experiencia contrastada, formación específica y tiempo de dedicación suficiente para hacer un seguimiento efectivo. Es importante que, como norma general, sean profesionales del mismo centro educativo, y que actúen como cotutores, en el caso de que el tutelado tenga asignada clase de tutoría,

o como corresponsable de su práctica educativa, y es necesario un cambio en el diseño de formación específica, más centrada en la práctica docente y dentro de la realidad de los centros educativos. El formato de cursos intensivos durante tres o cuatro días no es valorado como útil por el profesorado en prácticas, sino como una imposición dentro de la burocracia que inunda actualmente esta fase.

En resumen, USTEA apuesta por convalidar el periodo de prácticas a las personas que tengan menos de un año de experiencia en centros públicos docentes como profesorado interino.

Cada centro educativo debe tener una red formativa y de apoyo al profesorado en prácticas. Este es un periodo en el que no deben recaer exclusivamente funciones tutoriales en este profesorado, el centro debe determinar personas con experiencia que tutoricen y guíen este proceso. Y el desarrollo de un marco formativo específico para la inspección educativa y el profesorado tutor en la fase de prácticas y el cambio del modelo de cursos, que no sirve para nada.

Para finalizar, y resumiendo, sabemos que todas estas medidas no son fáciles de poner en marcha, pero sí imprescindibles. Podemos actuar cambiando el sistema, o simplemente modificando lo anecdótico; pero, si nuestro objetivo es modificar la práctica educativa y fomentar el acceso a la Función pública a las personas más cualificadas, e insertar la renovación pedagógica en el día a día educativo, esta apuesta es no solo nuestra obligación, sino también nuestra responsabilidad.

Muchísimas gracias por escucharnos.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Marín.

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

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Sí. Gracias, señora Presidenta.

Gracias también a los señores Segovia y Marín, de USTEA, por sus aportaciones, siempre capaces de enriquecer el trabajo del Parlamento, en este caso, y que, como es conocido, son bastante coincidentes con las nuestras, ¿no?

Se nos ocurren multitud de comentarios, y multitud de observaciones y de preguntas, ¿no? Bueno, siendo conscientes de la limitación temporal, se nos ocurre un poco lo siguiente.

Vamos a ver, primero, coincidimos con la conveniencia de que la Consejería, de que la responsabilidad o la competencia sobre universidades y sobre educación esté en la misma Consejería. De alguna manera en el Gobierno central así se ha resuelto últimamente, no entendemos por qué no todavía en Andalucía. Curiosamente, quizás es por una especie de subordinación de la Universidad a la empresa, que curiosamente no se da cuando el cliente, entre comillas, de la Universidad es la Consejería de Educación, o los centros educativos. Como han dicho, prácticamente no hay coordinación. Creo que es significativo.

Pero, yendo un poco a la formación, y a la formación permanente del profesorado, coincidimos en la necesidad de una planificación. Es decir, la formación del profesorado no puede dejarse al albedrío de la voluntariedad o del voluntarismo de los profesores y profesoras.

Pero también se habla de formación compatible con autonomía de centros. ¿No podemos llegar a una cierta contradicción, de manera que la autonomía de cada centro, por circunstancias que pueden darse en un grupo concreto, impida la planificación mínima de esa formación? Es decir, ¿cómo con-

seguimos la síntesis adecuada entre autonomía y por otro lado planificación, autonomía de centros y planificación?

Bien. Otra cuestión que nos gustaría plantear es, a partir de una coincidencia también, la necesidad, relacionada con lo anterior, de que la formación se produzca en el horario, yo diría laboral del profesorado, horario laboral. Mi pregunta es la siguiente —digo por alguna cuestión a la que se ha aludido anteriormente en el grupo de trabajo—: ¿Se entiende el horario laboral o el horario...? Ustedes han dicho «lectivo», pero vamos supongo que quieren decir laboral. Por ejemplo, yendo al grano...

[Intervención no registrada.]

Claro, es que esa es la cuestión.

Yendo al grano, ¿el mes de julio?, por ejemplo. ¿O no? Lo digo porque hay gente que plantea esa planificación. Me gustaría conocer..., nos gustaría conocer su opinión.

Y después, con relación al acceso se plantea también... Bueno, ustedes han planteado, yo creo, un escenario que es adecuado para lo actual; es decir, hay un relativamente importante número de interinos todavía y, entonces, cabe hablar de un acceso diferenciado en la medida en que efectivamente no tiene sentido que a personas que llevan, en algunos casos, más de 10 años dando clases a nuestros hijos e hijas se les diga: «Usted no vale». «Bueno, entonces, ¿cómo me han tenido 10 o 15 años trabajando?». Pero en una situación, digamos, normal o ideal, donde el número de interinos no sería tan grande, y coincidiendo en la necesidad de dar importancia a las prácticas, a las prácticas, a la parte práctica, al *practicum*, ¿cómo se accedería al *practicum*, directamente al terminar la carrera? Es decir, ¿qué procedimiento se seguiría? Estamos hablando de que no hay prácticamente interinos más allá de lo estructural, que puede ser un 7%, un 8%, lo que sea, ¿qué procedimiento se seguiría para que alguien que ha terminado, que está, de alguna manera, capacitado formalmente para ejercer la docencia pudiera acceder al *practicum*, pudiera acceder a la fase práctica? ¿O se accede directamente, con lo cual traspasamos la selección del personal a entidades ajenas a Educación, como podrían ser las facultades, que serían las que darían el título de capacitación con cierto criterio restrictivo? Porque, claro, imagínese que van todos, ¿cómo se decidiría, en definitiva, ese acceso a lo práctico y cómo se seleccionaría entre los que superan la fase práctica?

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

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

La señora OBRERO ARIZA

—Quería empezar dando las gracias por la participación de USTEA en esta mesa de trabajo, con un tema tan importante como es la formación del profesorado.

Quisiera también..., o sea, dar las disculpas de nuestro portavoz Santi Pérez que no ha podido asistir a esta sesión porque problemas de agenda le impedían estar presente, ¿no? Pero, no obstante, estudiaremos con más detenimiento este documento que nos han hecho llegar en el día de hoy y que aborda, de forma muy específica, todas y cada una de las cuestiones más problemáticas que se están dando en la realidad educativa en relación con la formación del profesorado.

Vaya por delante la voluntad de nuestro grupo parlamentario para abordar estas cuestiones. Lo hemos demostrado en numerosas ocasiones, no solamente en los debates que se han producido en la Comisión de Educación o en el Pleno del Parlamento sino también en un grupo de trabajo anterior a este relativo a convergencia educativa, donde ya se apuntaban por los participantes alguna de las cuestiones

que ustedes han puesto sobre la mesa en el día de hoy. Y porque, además, como ustedes saben, nosotros pues hemos presentado iniciativas en numerosas ocasiones y que además incorporaremos, cuando toque y llegue el momento, en nuestro programa electoral.

Veo que hay posturas coincidentes de su organización con las anteriores que les han precedido en el uso de la palabra. Estáis revisando aspectos de la formación inicial y permanente que son, como digo, coincidentes y que ponen de manifiesto ese divorcio que existe entre la formación inicial, la práctica docente y la formación permanente. Pero que no es un problema nuevo, que, como ustedes bien han dicho al inicio de su intervención, es un problema que viene de tiempo atrás y que se va incrementando porque la realidad de las aulas pues es nueva, las demandas sociales son nuevas y porque ahora el profesorado se enfrenta ante un alumnado mucho más diverso, ¿no?

También los sindicatos que han intervenido anteriormente han hecho referencia al estatuto de la función pública docente. Yo en su intervención no se lo he escuchado mencionar, supongo que también el tiempo es muy limitado y no da para más. Pero sí me gustaría, si son tan amables, y en el caso de que su sindicato tuviese algún borrador, que nos hiciese llegar a los miembros de este grupo de trabajo, más que nada para valorarlo, estudiarlo y ver qué podríamos hacer en un futuro con ese borrador, ¿no?

Y, por último, solamente comentarle o hacer una pregunta: ¿Qué lagunas de formación más significativas se están produciendo actualmente entre los docentes andaluces? Y, bueno, ¿de qué manera podríamos atajar esos problemas o esos escollos en la formación que actualmente se están produciendo?

Y, dicho esto, pues nada más. Reiterar nuevamente vuestra participación y que, por supuesto, no le quepa la menor duda de que nuestro grupo estudiará con más detenimiento las propuestas que nos han hecho llegar.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Obrero.

En nombre del Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra nuestro portavoz, el Señor Gracia.

El señor GRACIA NAVARRO

—Gracias, Presidenta.

Aunque ya lo hecho antes aparte, quiero disculpar la ausencia de nuestra portavoz habitual en educación, la señora Carrillo, que ustedes conocen bien. Y, por supuesto, agradecer la participación en nuestra actividad de USTEA, como en tantas otras ocasiones. En materia educativa es una de las organizaciones más representativas en nuestra Comunidad Autónoma y, lógicamente, el Grupo Socialista ha tomado buena nota de su intervención, de sus aportaciones.

Yo sí les quiero dar alguna seguridad. La primera es que, por supuesto, el Consejero de Educación tiene el mismo derecho a la libertad de expresión que tiene el señor Segovia, supongo. Y, por lo tanto, las declaraciones del Consejero de Educación son aportaciones tan valiosas como las que cada cual pueda hacer o las que cada cual le quiera reconocer. Pero el trabajo de esta Cámara es el trabajo de esta Cámara, y el Grupo Parlamentario Socialista va a traer a la Cámara, una vez que terminemos la fase de comparencias, pues, sus aportaciones, como lo hará el Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, como lo hará el Grupo Parlamentario Popular, como hemos hecho siempre y como haremos siempre.

Pero hoy lo que toca no es que ustedes salgan de aquí teniendo garantías de lo que nosotros vamos a hacer, sino escuchando nosotros lo que ustedes nos tienen que aportar. Porque de eso se trata, al menos así lo entiendo humildemente. Y, por lo tanto, me gustaría que me aclarara algunas cuestiones.

Primero, en lo que se refiere a la formación inicial, porque, escuchándole y leyendo a la vez el documento, no acabo de tener muy claro qué es exactamente, en concreto, lo que USTEA plantea en materia de formación inicial respecto a la situación actual. Digo, más allá de aportaciones, sin duda interesantes pero que me parece que podrían..., porque no nos engañemos, que podrían concretarse.

Es decir, en estos momentos hay sobre la mesa, básicamente dos opciones: una, el sistema actual perfeccionarlo o modificarlo, o sustituirlo por un sistema radicalmente nuevo. Que desde el Parlamento de Andalucía nos hayamos planteado como elemento de reflexión la formación del profesorado me parece que es un dato importante, porque no hay, en este momento, en el escenario de la política educativa en España ninguna comunidad autónoma, ni tampoco las Cortes Generales, que se haya planteado este tema, que ustedes saben como yo que es una cuestión que tiene en gran medida una competencia exclusiva el Estado, la Administración General del Estado, y por lo tanto, nosotros ahí tenemos, digamos, unas limitaciones competenciales evidentes, pero que se abra el debate sobre la formación y selección del profesor, la formación inicial y la selección del profesorado, a nosotros nos parece que es enormemente positivo y queríamos... Y a mí me parece que es muy importante que en una organización como USTEA nos aporte cuál es, con más precisión, si es posible en el día de hoy, y si no, lógicamente, a través de si es posible alguna documentación complementaria a la que han presentado en el día de hoy, pues, cómo podría establecerse esa formación inicial respecto a la situación actual.

Y, segundo, yo creo que coincido —por eso no voy a extenderme ahí—, con una de las cuestiones que ha planteado el portavoz de Izquierda Unida. Es verdad que existe todavía una cantidad significativa de profesorado interino y, por lo tanto, es comprensible que se quiera abordar un sistema de selección diferenciado y, a mi modo de ver, es congruente además, y yo creo que es bastante lógico lo que usted ha planteado en ese terreno; pero cómo sería el escenario en que el número de interinos fuera un número, digamos, estrictamente indispensable por razones operativas y no el que todavía tenemos. Y, en este sentido, me parece que la formulación que ha hecho el portavoz de Izquierda Unida me vale y, por lo tanto, la suscribo respecto a si pudieran ustedes aportar, en este momento, y, si no, con posterioridad más precisiones en ese terreno.

Y, de nuevo, agradecer al señor Segovia, al señor Marín su presencia, su participación y garantizarle que el Grupo Socialista va a estudiar y a tomar buena nota de sus aportaciones y en la medida, que yo creo que serán considerables, aportarlas a las propias propuestas de conclusión que presentemos a este grupo de trabajo el Grupo Parlamentario Socialista.

Nada más y gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Gracia.

Señor Segovia, tiene de nuevo la palabra por un tiempo de cinco minutos.

El señor SEGOVIA AGUILAR

—Muchísimas gracias a todas y a todos por la aportación y la consideración que están teniendo sobre nuestro trabajo, y voy a intentar responder a algunas de las cosas que se han puesto encima de la mesa.

El modelo de formación inicial, señor Gracia, nosotros siempre hemos intentado —y en nuestro texto lo pueden ustedes ver— no salirnos del marco normativo que existe. Y hablamos de LOE y de LEA. Nosotros hubiésemos avanzado en un modelo mucho más creativo y [...], pero sabemos que si queremos ser útiles a la educación andaluza tenemos que saber dónde estamos.

En este sentido, nosotros no hemos planteado cambios radicales en los modelos, ni de formación inicial ni de formación permanente ni de acceso, simplemente hemos intentado aprovechar lo que hay ahora mismo para mejorarlo.

Le haremos aportaciones por escrito, mucho más detalladas sobre el tema de la formación inicial. Pero hay dos ideas que creo que es importante que se tengan en cuenta.

La primera, la formación inicial de todos los niveles educativos tiene que ser homologable. Nosotros consideramos que un niño o una niña de tres o cuatro años, o de menos, no pueden tener un profesorado con una titulación diferente que un niño o una niña, o una adolescente, con 16 o 17 años.

Esa imagen que cuanto más pequeño es el alumno peor es la titulación y la capacitación formativa del profesor que la atiende debe romperse. Otros países lo han hecho. Y han cambiado una modulación donde se habla de grados y másteres dedicados a educación, y por eso nosotros apostamos por esa línea.

Por otro lado, está claro y eso no hace falta más que reunirse, y aquí habrá salido, el máster no está siendo lo que se pretendía que fuera. Incluso digo más, hace dos días el Ministerio ha puesto encima de la mesa el nuevo real decreto que va a regular los requisitos de formación para la enseñanza de FP, que es la enseñanza no incorporada en el máster. Y, por la manera en la que está planteado, muchos dudamos que la iniciativa pública se haga cargo de esa formación. Pero, bueno, es un borrador que está ahí. Por lo cual a eso hay que darle coherencia. Eso, por un lado.

Por otro lado, parece que nos plantean un futuro, que es un escenario ideal en el que dentro de unos años no habrá interinos. Que yo recuerde este es el tercer proceso transitorio, extraordinario, que se hace para rebajar el número de interinos, desde el inicio de la democracia, y no se ha bajado el número de interinos. Si las políticas que hay, ahora mismo, de recorte, de oposiciones y de otro tipo, se ponen encima de la mesa, mucho nos tememos que dentro de unos años seguiremos teniendo una tasa de interinos bastante alta.

Como es un futuro, nosotros seguimos planteando que va a existir siempre gente que tenga experiencia en el sistema y gente que quiera cerrar el sistema sin experiencia. Y a los dos hay que darle vías de acceso. ¿Cómo? Está claro que el sistema educativo es el que tiene que controlar y tiene que determinar quiénes son las personas más adecuadas para ese sistema. Ahora, lo que necesita la función pública docente, en este sentido, tendremos que diseñar un sistema de acceso, de prácticas, de evaluación, que nos vega a decir que un profesor que entra en la Función pública al año o a equis años está suficientemente capacitado para poder dar clases.

La mayoría de los expertos nos dice que el sistema de oposición tal y como está diseñado, puro y duro, no garantiza que las personas mejores estén en el sistema.

Por lo tanto, hay que crear un sistema más flexible y más coherente de acceso donde la práctica y otros modos de selección estén contemplados, pero no basados solo en la oposición.

Por otro lado, nos preguntan sobre el modelo de formación permanente. Vamos a ver, nosotros hemos querido dejar claro dos cosas: primero, que la formación permanente es un derecho del profesorado, pero también es un deber del profesorado. Y, sin embargo, el modelo que está encima de la mesa, se basa en la voluntariedad del profesorado. Pero es que no se le puede pedir más. Nosotros sí optamos, como pasa también en sanidad y en cualquier otro aspecto de la Administración, para que la formación esté dentro del horario lectivo. Ahora mismo está dentro del horario de trabajo. Pero eso no se lo cree nadie. Tanto es así que cuando profesores y profesoras demuestran que han trabajado con su formación mucho más de lo que está estipulado en su horario, le viene la inspección educativa, y podemos poner muchos ejemplos, diciendo: «Es voluntaria, no lo hubieses hecho». Y eso lo tenemos constantemente.

Con lo cual, el sistema actual no vale. Y además es incongruente con otra realidad: cuando la Consejería de Educación quiere formar a sus directores y directoras, o quiere formar en jornada específica para llevar al profesorado en temas que consideran claves, lo hacen en horario electivo. Libera a la

gente, hace una jornada en Málaga, como ha ocurrido, varias jornadas, libera a la gente de ir a clase y se las lleva a Málaga. Y lo hace cuando quiere.

Pero, en el día a día, en los planes de formación que hay en los CEP y en el día a día no lo hacen. No lo hacen. Le obliga a que la gente termine sus clases, cansada, y se vaya a unos CEP, como estoy diciendo, como pasa en Huelva o en otras localidades, cuando la gente tiene que coger el coche y hacer muchos kilómetros para ir a un curso. Y con aspectos formativos, no he querido hablar de la FP, pero la falta de atención formativa, por la complejidad que tiene, de las [...] y la Formación Profesional es enorme.

Con lo cual, o hacemos un modelo donde se centre las necesidades de los centros. Nosotros no estamos en contra de que la Administración educativa ponga planes y programas específicos, pero tiene que hacer que los centros lo asuman. Porque el llegar, como llega actualmente, y dice: «El centro ahora mismo es TIC, mañana sois todos TIC». O como se ha hecho, que de pronto, como todos somos TIC, Escuela 2.0, los CEP de golpe tienen que poner en marcha, en un mes, formación porque el objetivo prioritario es formar a muchísimos profesores y profesoras y en un trimestre todo el mundo tiene que estar formado. La calidad: ninguna. Se han dado cursos con pizarras digitales que no tienen nada que ver, en su tecnología, con la que se están incorporando ahora mismo en los centros. Se han dado cursos sin red Wi-Fi, porque no tenía suficiente potencia, y al no haberla, pues, los profesores han tenido que compartir, cinco, un curso. Pero se ha cumplido el expediente. Se ha salido diciendo: «Hemos formado a no sé cuántos miles de profesores». Pero tú te vas a los centros, y la gente tiene los ordenadores guardados porque no sabe qué hacer con ellos, salvo que los dedique a su tiempo libre.

Todo eso está pasando, por ejemplo, también con el Plan de Igualdad, que ha dejado de ser prioritario, con lo importante que es. Y otra serie de cosas.

Eso crea desafección del profesorado, y crea malestar, y se ve la formación como algo impuesto y no como algo necesario donde debamos participar. Por lo tanto, tienen que ser los claustros, los centros, los que determinen qué necesitan en su contexto, y sus alumnos, y con ayuda de los CEP y con la orientación de los CEP, poner en marcha un proceso formativo. Pero con CEP dentro de los centros.

Estamos un poco cansados, los profesores y profesoras, de los asesores externos, de la gente que viene y te dice lo que tienes que hacer, y se van. Pero, al final, tú cargas con tus horas, tu esfuerzo y poner en marcha algo que, a lo mejor, no lo hemos asumido como equipo de trabajo.

Y haremos un documento mucho más detallado sobre aquellos aspectos que considero que se han puesto, aquí, encima de la mesa.

Y, bueno, del Estatuto de la Función Pública podemos hablar más adelante. Nosotros sí tenemos un proyecto sobre eso, pero, sinceramente, esto es un berenjenal —como ustedes saben—, porque de la mayoría de lo que estamos hablando aquí —como ha dicho el señor Gracia— son competencias estatales, ¿eh? Al final, lo que nos queda en Andalucía es un marco tan reducido que, o bien hacemos como desgraciadamente ocurrió con la LEA —con algunos artículos de la LEA—, repetir lo que ya decía la LOE —que lo hemos hecho, simplemente—, o bien empezamos a trabajar sobre cuál es el modelo de cuerpo y lo que queremos. Pero consideramos que, ahora mismo, hay más divergencias que cosas que nos unen en el modelo de Estatuto de la Función Pública.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias.

[Corte en la grabación.]

El señor MARÍN GARCÍA

—... que los cuatro puntos que, de alguna manera, se marca como objetivo el trabajo de la Comisión, como bien decía mi compañero, pues casi, casi se escapan de las propias competencias del propio Parlamento de Andalucía. Lo vemos complicado. Tanto es así que no sabíamos cómo hacer la intervención, porque no sabíamos hasta dónde tenía la Comisión campo de maniobra para plantear un debate de temas tan profundos que nos llevan interesando, a los trabajadores y a las trabajadoras de la enseñanza, y a la propia Administración, pues, prácticamente, desde hace treinta años.

Entonces, en principio, aunque nos parece interesante el esfuerzo —como bien decía—, que es lo poquito que quede de competencias o de iniciativas desde aquí, pueda servir también de enganche para otras comunidades, e incluso para el propio Ministerio, pues, bienvenido sea.

Nuestra disposición, como veis, es la de colaborar siempre y aportar lo que tenemos. Por supuesto, este es un marco puramente formal y de presentación de los temas, de posicionamiento en general... Pero, cuando entremos en detalle, entramos y tenemos formación, recursos y alternativas más que suficientes, elaboradas. Y de hecho, recientemente, hemos tenido que dar la cara sobre estos mismos temas ante los trabajadores, porque hemos terminado un proceso electoral, y todo esto ha formado parte de nuestra propuesta, que la tenemos muy desmenuzada.

Se nos ha olvidado traeros algunos de los materiales, porque ya tendremos ocasión de facilitároslo.

Y mostrar nuestra disponibilidad a hablar con cada uno de vosotros, de vuestros grupos o de la propia Comisión, cada vez que lo deseen, para temas más puntuales, más en concreto... Y ojalá el trabajo de la Comisión sirva y pueda, en plazo breve, poner encima de la mesa una propuesta, por lo menos en lo que más competencia podamos tener, que es la formación del profesorado, donde se viene demandando un gran cambio después de tantos vaivenes que ha habido en las últimas consejerías. Porque, prácticamente, consejero o consejera que ha pasado, ha cambiado el propio sistema de formación, y eso ha creado y está creando ese sinsabor que Pepe ha tratado de expresar en su exposición.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Segovia Marín, representante de la Unión de Sindicatos de Trabajadores y Trabajadoras de Andalucía.

Le reiteramos nuestro agradecimiento por su presencia, su disposición y por las aportaciones que han realizado en esta comparecencia, así como por las futuras, de las que ya han mostrado su disposición a enviarlas, para que el trabajo de esta Comisión sea mucho más rico.

Muchísimas gracias, y hasta pronto.

[Receso.]

COMPARENCIA DEL SINDICATO INDEPENDIENTE DE ANDALUCÍA (ANPE-ANDALUCÍA)

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Buenas tardes.

Recibimos a don Francisco José Padilla Ruiz y a don José García Fernández, que vienen por el Sindicato Independiente de Andalucía, ANPE de Andalucía.

Su presidente y su secretario de formación...

Bueno, en primer lugar, agradecerles su presencia y las aportaciones que van a hacer a este grupo de trabajo, relativo a la formación del profesorado.

Indicarles que van a tener un tiempo para su exposición, que podrá hacerlo uno solo como portavoz o dividirse el tiempo durante unos diez minutos, aproximadamente. Luego, intervendrán cada uno de los portavoces de los grupos políticos para hacerles consideraciones o preguntas. Y, luego, por último, tendrán ustedes también un tiempo de cinco minutos, aproximadamente, para responder o hacer las consideraciones que estimen oportunas a lo que plantean los distintos portavoces.

Sin más, agradeciéndoles su presencia...

Bueno, también indicarles que no se termina aquí la aportación que hace su sindicato, sino que además puede facilitarnos, a lo largo de la vida de este grupo de trabajo, cualquier información que ustedes estimen oportuna. Y, por lo tanto, en esa disposición de que hay suficiente tiempo para hacer aportaciones —no en esta comparencia, pero sí, posteriormente—, le damos la palabra.

El señor PADILLA RUIZ

—Buenas tardes a todos.

En primer lugar, agradecerle, tanto en nombre de mi organización como en el mío propio, la oportunidad que la Comisión de Educación nos brinda al permitirnos aportar nuestras consideraciones sobre las necesidades de formación, tanto inicial como permanente, del profesorado, para conseguir una mayor calidad en nuestro sistema educativo.

El sistema educativo español demanda un nuevo perfil de profesorado. El protagonismo del profesor, en el proceso educativo, determina de forma directa la calidad educativa del sistema. Los docentes tendrán que contar con los medios y la formación necesaria para poner en marcha estrategias que permitan corregir las altas tasas de fracaso escolar, atender la diversidad real de nuestras aulas, engarzar mejor los distintos niveles educativos para evitar el abandono temprano, y afrontar los desajustes existentes entre la educación obligatoria y la secundaria posobligatoria y Formación Profesional.

Es necesario profesionalizar la función docente. Necesitamos un profesorado comprometido y motivado en el ejercicio de su profesión. Para ello deben existir incentivos a través de una carrera profesional que construya y fortalezca la profesión docente.

La profesión docente debe resultar atractiva, con unas condiciones laborales y económicas dignas. Desde AMPE consideramos necesario el reconocimiento profesional, social y económico de la labor docente. La sociedad debe reconocer el trabajo de los docentes, y son las administraciones las que deben propiciar este reconocimiento en función de los valores que esta sociedad aprecia: retribuciones, reconocimiento profesional y social, protección jurídica y consideración de autoridad pública en el ejercicio de su función.

Desde AMPE hemos venido denunciando la situación social, económica y profesional que viene padeciendo el profesorado; las pocas expectativas de promoción y el escaso reconocimiento social de su profesión. El profesorado se tiene que sentir respetado y motivado en su trabajo. Para ello proponemos tres grandes líneas de actuación:

Primero, impulsar el estatuto de la Función Pública Docente, norma básica que regule los derechos y deberes del funcionario docente.

El estatuto del profesorado debe definir el perfil profesional del docente, el carácter estatal de los cuerpos, así como contemplar la promoción y el desarrollo profesional articulando una auténtica carrera docente que haga más atractiva y motivadora la función docente. Es preciso definir una carrera docente en un doble sentido: vertical, a través de concursos de méritos, cumpliendo requisitos de titulación, experiencia docente y formación permanente específica que se establezca, que permita la promoción real del docente desde unos cuerpos a otros, y horizontal, que haga posible la promoción dentro de una misma etapa educativa en función de su dedicación y experiencia, articulando una serie de estadios a los que se accederá por concurso de méritos y que considerará preferente los factores de antigüedad y formación permanente.

Por otro lado, la carrera docente está contemplada en nuestra propia Ley de Educación en Andalucía y su desarrollo pactado, o por lo menos iniciado, en el acuerdo de marzo de 2007 de mejora de las condiciones laborales y profesionales del profesorado. También reivindicamos el reconocimiento a efectos legales del funcionario docente como autoridad pública en el ejercicio de su función, que ayudaría a fortalecer la consideración social de la tarea que se lleva a cabo en las aulas y fomentaría el prestigio social del profesorado haciendo más atractivo el acceso a la carrera docente, de manera que podamos contar con los mejores profesionales.

Por último, reivindicamos la recuperación del prestigio social del profesorado mediante campañas de dignificación de la función docente; promover por parte de la Administración la asistencia jurídica y psicológica del funcionariado; prestar especial atención a la formación inicial del profesorado; formación permanente dentro de horario laboral; reforzar las competencias técnico-profesionales de los claustros; garantizar al profesorado un salario digno y homologado en todo el Estado, y establecer incentivos económicos y profesionales por el desempeño de responsabilidades específicas, así como regular de una forma estable la jubilación voluntaria anticipada e incentivada del profesorado.

Desde AMPE la formación implica tres procesos diferentes y a la vez complementarios. El primero, la formación inicial y la cualificación previa a la selección de los candidatos; el segundo, la selección de los mejores candidatos y la iniciación a la docencia, momento en el que el futuro profesor va estableciendo su propia identidad profesional, y el tercero, la formación permanente una vez incorporado plenamente en la tarea docente.

En lo que se refiere a formación inicial, el discurso tradicional ha venido afirmando que los maestros tienen buena formación pedagógica y menos formación científica, y que los profesores de Secundaria tienen buena formación científica pero escasa o nula formación didáctica, a lo que hay que añadir que los actuales docentes se enfrentan a situaciones y escenarios educativos para los que no han recibido formación adecuada.

La regulación de la profesión de maestro y profesor de Secundaria en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior ha pretendido resolver estas contradicciones estableciendo una mejor preparación científica para los maestros, a través de la titulación de grado para Primaria y una mejor preparación pedagógica y didáctica para el profesorado de Secundaria, potenciando las prácticas docentes con el Máster de Enseñanza Secundaria.

AMPE considera un logro importante la exigencia de titulación de grado para los maestros. Sin embargo, reivindicamos la adaptación y regulación de las titulaciones de los maestros a la nueva situación del Espacio Europeo de la Enseñanza Superior.

La adquisición de especialidades o perfiles profesionales debería realizarse a través de un máster universitario, por lo que reclamamos la inclusión de los maestros en el grupo A1 de manera que las retribuciones básicas fueran comunes para todos los docentes y las diferencias procedieran de las retribuciones complementarias.

En lo que se refiere a enseñanzas medias, los cuerpos docentes no universitarios —ahí los englobamos a todos, distinto a lo que es el cuerpo de maestros—, la titulación de grado entendemos que, en principio, es suficiente para la adquisición de los conocimientos científicos para impartir la docencia en esta etapa. El reto de esta etapa, a nuestro juicio, está en el nivel de calidad didáctica y pedagógica que el Máster de Secundaria debe garantizar a los futuros profesionales para que puedan abordar los retos a los que se tienen que enfrentar en el aula.

A juicio de AMPE, los potenciales docentes deberían recibir una adecuada formación teórico-práctica, que conste de:

En lo que se refiere a formación inicial, para lo que exigimos máster para todos los cuerpos, estos másteres tendrían que ser impartidos por la Universidad en estrecha colaboración con el profesorado activo de enseñanza no universitaria, que deben estar integrados en los equipos docentes de las universidades ya que son los que realmente reconocen el funcionamiento real del sistema educativo. El programa de estos cursos se centrará en cuestiones relacionadas con la didáctica específica de la especialidad, así como los aspectos pedagógicos y psicológicos propios de la tarea docente, y especial atención a técnicas relacionadas con las prácticas de buena convivencia y de solución de conflictos, y en este curso también tendrá especial relevancia el *Practicum*.

La dimensión práctica en la formación inicial del profesorado debe tener una especial consideración, estableciendo la red de centros colaboradores de prácticas con criterios transparentes y objetivos en la selección de los centros; elaborando el plan de prácticas dentro del proyecto pedagógico de cada centro; selección y asignación de tutores con criterios objetivos en los que se tengan en cuenta la formación académica, publicaciones, participación en proyectos de innovación y en órganos de dirección y coordinación, y articular el reconocimiento de esta función como mérito profesional y a efectos retributivos.

En lo que se refiere al acceso a la Función pública, entendemos que, según el Informe Talis de la OCDE, un tercio del profesorado español supera los cincuenta años de edad, lo que provocará el reemplazo en los próximos años de un importante número de profesores. Por lo tanto, es necesario aprovechar esta coyuntura de cara a la selección del profesorado para el futuro próximo.

Urge revisar, pues, la selección del profesorado, que deberá valorar la competencia académica y pedagógica de los candidatos de acuerdo con los principios constitucionales de igualdad, mérito, capacidad y publicidad, pero también tendrá que incidir en la vocación docente, estructurando las prácticas directas en el aula.

El objetivo a perseguir es la mejora de los mecanismos de selección del profesorado para conseguir captar a los mejores profesionales. Para ello habrá que realizar un especial esfuerzo en encontrar un nuevo modelo de acceso a la función pública docente más eficiente y objetivo que el actual, que permita seleccionar a los mejores profesionales.

Entendemos que cualquier modelo de acceso debe contar con una fase de oposición, en la que es preciso racionalizar los ejercicios que permitan valorar la capacitación necesaria para el desempeño de la función docente y la competencia académica y pedagógica de los candidatos, sometida siempre a los principios de igualdad, mérito, capacidad y publicidad. Habrá que adaptar también los temarios a las nuevas necesidades del perfil docente y definir claramente los criterios de evaluación de estas pruebas.

La fase de concurso propiciará que la experiencia docente acreditada sea objeto de especial consideración para esta fase, en la que también se valorarán la formación académica, otras titulaciones y los cursos de formación. Especial relevancia debe tener la fase práctica, que debe hacer especial incidencia

en la vocación docente, estructurando y sistematizando las prácticas directas en el aula, que deben constituir un elemento fundamental de la selección.

Los opositores seleccionados tendrán que superar un periodo de prácticas de una duración mínima de un curso escolar. El profesor en prácticas será debidamente tutelado por profesores experimentados destinados en el mismo centro. Durante este periodo, además, recibirán una formación específica.

Es necesario que contemos con un sistema permanente de evaluación y seguimiento tanto del propio profesor en prácticas como del plan en sí, porque la acción educativa no es una acción sin propósito, por eso, debe siempre acompañarse de procesos de evaluación que permitan la toma de decisiones optimizadoras de la calidad del sistema educativo. A su vez, el profesorado interino que acredite una experiencia docente debe tener convalidada la fase de prácticas.

En lo que se refiere a la formación permanente —último apartado de mi exposición—, y recogiendo lo que la LOGSE establece, la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones educativas y de los propios centros. El Consejo Escolar del Estado considera que la formación del profesorado debe entenderse como un proceso continuo, sistematizado y organizado, que abarque toda la carrera profesional docente. Las administraciones educativas deben ofertar planes de formación que faciliten su actualización metodológica y organizativa dentro del nuevo marco educativo. La motivación del profesorado y su participación en los cambios educativos está directamente relacionada con las posibilidades de progresar en su formación, por lo que resulta necesario ofrecer nuevos modos de progreso profesional ligados a la formación y a la carrera docente.

La formación permanente debe contemplar las siguientes premisas: una formación permanente voluntaria y gratuita en horario laboral, con el fin de contribuir a la conciliación de la vida laboral y familiar; formación en centros de trabajo respondiendo a las necesidades detectadas en los mismos centros, de forma que sean estos los que determinen las auténticas necesidades de formación; que los planes de formación incidan sobre las carencias del colectivo, para que la oferta formativa responda a las demandas reales y que se adapten a las nuevas necesidades profesionales —con carácter prioritario, a la formación en idiomas, en el uso de las TIC, en el desarrollo en el aula de las competencias básicas y en la detección precoz de necesidades educativas especiales y medidas empujadas a la atención a la diversidad—; reconocimiento de la formación a efectos retributivos, de movilidad y como mérito para la promoción ligado a una auténtica carrera profesional; ampliación de las licencias por estudios, potenciando intercambios y estancias formativas en centros nacionales y extranjeros.

Termino ya. Si conseguimos una formación inicial del profesorado bien diseñada y ajustada a las necesidades reales del sistema educativo y conseguimos que los estudiantes universitarios más brillantes se sientan interesados por la docencia, si conseguimos, además, diseñar una carrera docente verdaderamente motivadora, con incentivos económicos y profesionales, enmarcada en un estatuto que acompañe la vida profesional, podremos dignificar la profesión docente y enfrentarnos a los grandes retos que plantea nuestro sistema educativo.

Nada más, muchas gracias, y espero que me haya ajustado a los tiempos.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Se ha ajustado perfectamente, señor Padilla.

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

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Sí. Gracias, señora Presidenta, y gracias también a los representantes de ANPE-Andalucía, los señores Padilla y García, por sus aportaciones, en las que encontramos bastantes coincidencias, y nos gustaría, si acaso, hacer algún comentario o pedir alguna matización, ¿no?

En relación con la carrera docente, en el marco del estatuto docente, hablan de promoción vertical —he creído entender— como paso de cuerpo a cuerpo. Entonces, no sé, parece que la promoción iría, pues, en el sentido de Primaria, Secundaria obligatoria, Bachillerato, o algo así. Me gustaría que aclarase un poco esto. Porque mi pregunta sería: ¿Es menos importante enseñar a leer que enseñar raíces cuadradas o enseñar matemáticas? Sería, un poco, la pregunta. O sea, ¿por qué se considera promoción y no se valora por igual, en principio, la actividad docente tanto en Primaria como en Secundaria? Sería una pregunta.

Y en cuanto a la carrera docente, también, en la promoción horizontal, me gustaría que pusiesen algún ejemplo de qué puede ser promoción horizontal, o qué se entiende por promoción horizontal, más allá del concurso de traslados, que, bueno, más o menos eso está, ¿no?

Después, al hablar de la selección, ha hablado de interinos. A los interinos —estamos hablando de una situación actual, más o menos, donde hay un número, a nuestro modo de ver, excesivo de interinos—, que se les convalide la fase de prácticas. Pero eso significa... ¿Hasta qué punto significa que tienen que pasar por una fase, digamos, teórica, o de selección teórica? Pudiendo darse la paradoja de que personas que llevan diez años o han estado diez años dando clase, a los que se convalidaría la fase de prácticas, no llegásemos a ese extremo porque no superan el ejercicio de oposición teórico, que, muchas veces, como sabemos, no se atiende, ¿eh?, por el programa o por el temario, a los contenidos en el aula, ¿no? Entonces, ¿entienden que podría buscarse una forma más realista de reconocer la labor de gente que ha estado tanto tiempo educando a nuestros hijos e hijas que obligarles a pasar un examen, con independencia de la fase de prácticas?

Serían mis comentarios y mis preguntas, gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor García.

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

La señora OBRERO ARIZA

—Sí. Bueno. Agradecer en primer lugar la intervención del sindicato ANPE a este grupo de trabajo, disculpando, como no cabe otra manera, la ausencia de nuestro portavoz en materia de educación, Santiago Pérez, que, por motivos de agenda, pues, le ha resultado imposible estar con nosotros en el día de hoy. Y compartir algunas reflexiones a esas valoraciones y aportaciones que habéis planteado en el día de hoy.

Yo parto de la coincidencia, pues, en que hay que dignificar la función docente, que hay que reforzar su profesionalización y que hay que promover el respaldo a la figura del profesorado no solo desde la Administración, también la sociedad y también la familia. Está claro que los valores del respeto y del reconocimiento a la autoridad del profesorado, pues, tienen que hacerse ver por parte del alumnado, porque las realidades que actualmente tenemos en las aulas son muy distintas a las de hace muchos años atrás, ¿no? Con lo cual hay nuevas demandas, nuevas situaciones. Y el profesorado, ante esas realidades, pues, tiene que ir formándose e ir adecuando la cualificación y los conocimientos para ponerlos en la práctica en su día a día laboral.

Yo no me quiero tampoco extender mucho más, visto que sus posturas son coincidentes con las de otros representantes de otros sindicatos, con lo cual yo creo que el panorama, el planteamiento del sistema educativo andaluz y los problemas más significativos están muy claros por los sindicatos de Andalucía. Pero, solamente por añadir algo a este grupo de trabajo, a esta tertulia, solamente preguntarle algo en concreto: desde su organización, ¿cuáles son las lagunas de formación más significativas que actualmente se están produciendo y de qué manera, pues, se podrían solventar?

Y, sin nada más que aportar, por no extenderme mucho tampoco, decirles que vamos a valorar los documentos que nos hagan llegar desde su organización y que, bueno, pues que estamos a su disposición, como no puede ser de otra manera.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Obrero.

A continuación, es el turno para el portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, el señor Gracia.

El señor GRACIA NAVARRO

—Gracias, Presidenta.

Quiero empezar por disculpar la ausencia de nuestra portavoz en materia de educación, la señora Carrillo, que ustedes bien conocen, y, desde luego, agradecer a los representantes de ANPE-Andalucía su participación en la actividad de este grupo de trabajo, que, como ocurrió ya en otras ocasiones, sin duda va a ser una aportación muy tenida en cuenta por parte de nuestro grupo parlamentario y del conjunto de la representación de la Cámara en este grupo.

Yo me voy a limitar a una cuestión nada más, porque me parece que, una vez que tengamos el texto de sus aportaciones, seguro que vamos a encontrar muchos más aspectos. Algunos, además, han coincidido: los que pensaba plantear con los que ha planteado el señor García. Pero sí me parece importante que pudieran ustedes, bien hoy o en el futuro, por escrito, aportarnos más precisión respecto a dos ideas que han planteado y que, desde el punto de vista del Grupo Socialista, son extraordinariamente importantes. Una es la definición de un nuevo perfil del profesor. Han empezado, prácticamente, ustedes por ahí: hay que definir un nuevo perfil del profesor. La sociedad ha cambiado, el sistema educativo ha cambiado. Por lo tanto, tenemos que abordar una nueva definición del perfil del profesorado y en qué medida ese nuevo perfil tiene que reflejarse, o cómo tendría reflejo en la formación inicial del profesorado y, especialmente, en los aspectos prácticos, tanto de la formación inicial como del sistema de selección del profesorado, ¿no? Porque, evidentemente, el sistema actual tiene muchas insuficiencias —yo creo que de eso somos todos conscientes, y de ahí vienen las enormes coincidencias—, pero quizás donde hay que intentar hilar más fino es en cómo ese nuevo perfil, que no es el del profesor con la formación clásica, prácticamente heredera del *trivium* y *quadrivium*, el profesor con una formación académico-científica, con una formación didáctica y pedagógica, pero qué otros aspectos del perfil del nuevo ejercicio de la función docente son necesarios para que tengan reflejo en el sistema de formación inicial, en la parte de prácticas y, especialmente, en el sistema de selección. Porque nos podemos encontrar con que ahí estén algunos de los aspectos —sin atribuir, ni mucho menos, al profesorado la mayor responsabilidad en lo que son los aspectos negativos de nuestro sistema educativo, pero ahí hay aspectos muy importantes, de cara a cómo mejorar el rendimiento y nuestro sistema educativo, desde la perspectiva de la disminución de la tasa del fracaso escolar y, en definitiva, de lo que más nos importa a ustedes y a nosotros, que es conseguir que nuestros escolares, nuestros alumnos y alumnas, pues, salgan del sistema educativo con mejor formación y preparación de lo que salen hoy.

Y agradeciéndole su aportación, como tantas otras veces, y asegurándole el interés con que el grupo va a estudiar sus propuestas, termino esta intervención.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Gracia.

Señor Padilla, tiene de nuevo la palabra para contestar a los portavoces.

El señor PADILLA RUIZ

—Muy bien. Muchas gracias.

Lógicamente, con estos 10 minutos de intervención no agotamos las posibilidades que este grupo de trabajo nos ofrece, y les agradecemos la oportunidad que nos brindan de hacer..., poder realizar aportaciones a posteriori.

Por intentar concretar alguna de las cuestiones que me plantean, cuando hablamos de «carrera docente», entendemos que, actualmente, solamente está funcionando un principio de carrera docente, en sentido... Digo «principio» porque está muy poco desarrollada, porque lo único que desarrolla es el cambio de cuerpo, o sea, la posibilidad de acceder del Cuerpo de Primaria al Cuerpo de Secundaria por vía concurso-oposición.

Nosotros entendemos que la futura carrera profesional... Tenemos que seguir contemplando esa posibilidad, porque dentro de nuestro colectivo, pues, hay docentes que..., pues, que tienen interés en continuar su carrera y dejar determinadas etapas, porque entienden que han cubierto ya todo lo que podían dar de sí en esa etapa y quieren promocionar a otra etapa. Por lo tanto, nos parece perfectamente lícito que exista, como en cualquier otro trabajo, esa promoción en sentido vertical, que permita, pues, el acceso de Primaria a Secundaria e, incluso, de Secundaria a..., incluso hasta la universidad. Y en este nuevo ámbito de colaboración que los másteres nos ofrecen, pues, entendemos que —y lo hemos dicho en nuestra exposición— en los equipos docentes deben estar integrados los profesores de Secundaria, porque entendemos que son los que mejor conocen la situación del sistema educativo.

Pero lo que sí queremos que se defina es una auténtica carrera horizontal, quiero decir, dentro hay... La gran mayoría del profesorado está contento en su etapa y quiere seguir trabajando dentro de la etapa en la que está actualmente. Sin embargo, no todo el mundo enfoca el trabajo de la misma manera ni tiene las necesidades de trabajar, de esforzarse, dentro de su puesto de trabajo. Entonces, entendemos que aquellos profesores que quieran promocionar sin tener que cambiar de etapa —y esa promoción, pues, iría ligada, lógicamente, a unos aspectos retributivos—, pues, le tenemos que dar la oportunidad de hacerlo. Por eso les decimos que hay que definir esa carrera profesional, esa carrera docente en sentido horizontal, que les permita esa promoción.

¿Qué factores tenemos en cuenta en esa promoción? Pues, tenemos que tener en cuenta el factor de antigüedad, que hoy en día es el único que se tiene en cuenta para establecer los sexenios. Pero también tenemos que tener en cuenta factores como el de la formación, no la formación entendida como actualmente en los sexenios, que es una formación, pues, que se adquiere, incluso, hasta por acompañar a los niños en el comedor escolar. Ahí no hay formación ninguna y, sin embargo, pues, la Administración, en un momento determinado, ante la incapacidad de ofertar esa formación, pues, tuvo que establecer unos mecanismos un poco extraños, haciéndolo equivalente a la formación.

Entonces, nosotros entendemos que en esta carrera horizontal es necesario incluir factores de formación, incluir que la investigación forme parte de la promoción profesional, hay que... El profesorado se debe implicar en tareas de investigación y de innovación, y de participación en la vida

del centro, a través de sus órganos de coordinación y dirección, de una forma sistemática. Entonces, entendemos que todo eso hay que organizarlo de manera que confluyan en esa carrera individual que cada docente se pueda marcar, a través de unos estadios, pues, que se conseguirían con determinados requisitos, tanto de formación, de investigación, de participación activa en la vida del centro, participación en sus órganos de coordinación y dirección, etcétera.

En cuanto a la selección relacionada con el profesorado interino, actualmente estamos viviendo un periodo transitorio de acceso a la función pública docente, que se implantó con la Ley de Educación, y desde hace cuatro años, pues, estamos viviendo esos procesos y nos enfrentamos ya al fin de este sistema transitorio que, teóricamente, debía finalizar este año con la última convocatoria de oposiciones según este sistema.

A nosotros nos ha parecido que la bondad de este sistema transitorio era aceptable. Entendíamos que... Y, de hecho, en Andalucía hemos conseguido una gran disminución del porcentaje de interinos que teníamos. Lo que ocurre es que no se acaba de solucionar el problema de interinos cuando tenemos nuevos interinos en el sistema, lo cual es normal, porque tenemos un porcentaje muy alto de docentes... Cuando hablamos de 100.000 docentes, pues, lógicamente, hablar de 7.000 u 8.000 interinos en cartera todos los años, pues, es una realidad con la que tenemos que aprender a convivir. Sin embargo, entendemos que parece ser que no se ha llegado a conseguir la solución que se pretendía con el sistema transitorio de acceso en cuanto que nos quedan todavía volúmenes de interinos importantes.

¿Esto por qué ocurre? Pues, nosotros siempre hemos denunciado esa cuestión porque el número de plazas que se convoca a oposiciones nunca coincide con las demandas reales del sistema. De tal manera que, como cada año se convocan menos plazas que las que realmente necesitamos poner en marcha, pues, consecuentemente, para atender el servicio público hay que tirar del profesorado interino. Y está creciendo, o sea, sigue creciendo el número de interinos debido a ese desajuste. Entonces, lo que no podemos es estar continuamente estableciendo sistemas específicos o ventajosos para el interino. Sin embargo, sí tenemos que hacer un último esfuerzo por llegar a disminuir ese porcentaje de interinos a lo que recomienda la Unión Europea. Entiendo que hay que estabilizar el empleo en precario todo lo que podamos.

Y, si entramos en el debate —como parece ser que ya apuntamos desde este grupo de trabajo, y como también a instancias a nivel nacional, en el Ministerio, se nos ha propuesto entrar a negociar un nuevo sistema de acceso—, entendemos que, hasta que lleguemos a ese nuevo modelo de acceso —que esperemos que sea lo más consensuado posible—..., hasta ese momento, entendemos que el sistema transitorio se debe prolongar y debe seguir funcionando. No sé si es suficiente con esa respuesta.

La portavoz del Grupo Popular me pregunta si existen lagunas en formación, si detectamos lagunas en formación. Entendemos que la formación tiene que surgir... La demanda de la formación, la necesidad real de formación, tiene que surgir de los propios centros de trabajo. Cualquier formación es importante, pero entendemos que una formación individual del profesorado inconexa con la vida real del centro no tiene luego un efecto inmediato sobre la calidad de la educación, ¿eh?, porque... Sí entendemos que esos planes de formación deben surgir, deben de detectarse esas necesidades en el seno de los propios centros, y esa demanda real es la que la Administración tiene que ofertar. Lógicamente, existen grandes planes de formación, pues, como actualmente los planes de bilingüismo o de nuevas tecnologías, pues, que son fruto tanto de la demanda real existente en los centros, como de la demanda social, como del propio interés de la Administración que es la que ha puesto en marcha esos nuevos mecanismos.

Entonces... Pero sí es verdad que, si son los profesores de nuestros centros los que detectan que tienen problemas para evaluar las actuales competencias educativas, pues debemos hacer un esfuerzo por formar a nuestros docentes en el desarrollo de las competencias y evaluación de las competencias. Pero en el seno del propio centro y con la implicación de los propios grupos de trabajadores del centro.

Por último, el señor Gracia me decía que, bueno, que era necesario definir un nuevo perfil del profesor. Efectivamente, hemos apuntado algunas pinceladas aquí, estamos dispuestos a ofrecer más aportaciones, pero lo que sí está claro es que debemos corregir la perversidad de nuestro sistema actual. Pongo un ejemplo, y yo creo que con eso me explico. Actualmente, contar entre nuestros profesores, pues, a personal muy cualificado, muy bien preparado científicamente, por ejemplo, pues un abogado que termina su carrera y que nunca ha pensado en dedicarse a la profesión docente, pero que, bueno, cuando intenta acceder al mercado laboral dice: «Yo voy a probar suerte con las oposiciones, que me he enterado que hay una oposición y con un simple cursito del CAP...». Que felizmente ha sido sustituido por el máster, pero hace muy poco, con un simple cursito de adaptación pedagógica, pues se presentaba a las oposiciones y se convertía en un profesor, pero sin vocación ninguna o como una alternativa que ofrecía el mercado laboral.

Nosotros entendemos que el esfuerzo que tenemos que hacer es por reforzar esa vocación, y esa vocación pues yo entiendo que ya se ha dado el primer paso con el máster. Pues, mire usted, cuando el abogado termine su graduación y tenga que acceder a un máster, pues el que sienta auténtica vocación, pues, probablemente enfoque su carrera hacia el Máster de Educación Secundaria. Y, bueno, ya por lo menos hemos hecho una primera selección. Y yo creo que ahí ya se está dirigiendo vocacionalmente hacia una determinada carrera. Pues ahí es donde tendremos que reincidir, en ese aspecto vocacional, en fortalecer la práctica educativa en ese periodo de máster al máximo, al máximo, reforzar todavía más el prácticum que actualmente existe. Y luego también, a través del acceso, hacer bastante hincapié en las cuestiones formativas. Sea cual sea el modelo de acceso final que se diseñe, la formación en centros, la práctica real en centros tiene que tener un peso decisivo e importante.

Yo entiendo, y lo entiende también mi organización, que superar un proceso selectivo como el de ahora, en el que el 99%, una vez que han acabado las oposiciones, ya se convierten en funcionarios, no es bueno, no es bueno para el sistema. Hay que dar más peso, más importancia a la práctica docente, y ese periodo de prácticas hay que evaluarlo con rigor y debe ser la última fase del proceso, con tanta importancia o más que tuvieron los exámenes.

Por mi parte, si hay algo más, encantado de responder.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchísimas gracias, señor Padilla.

Bueno, reiterarle el hecho de que haber intervenido en esta comparencia, en nombre de su organización de ANPE-Andalucía, supone una aportación enriquecedora a lo que el grupo viene desarrollando. Y también recordarle que puede hacer la aportación que crea conveniente, en este momento o en días posteriores, para que tengamos, con esa aportación, con esa documentación, toda la información que ustedes crean que es oportuna y suficiente para que el grupo trabaje.

De manera que, de nuevo, ese agradecimiento. Y hasta la próxima.

Señorías, con esta comparencia, vamos a suspender los trabajos del grupo hasta las cuatro y media, que comenzaremos de nuevo la sesión de tarde con las comparencias que tenemos previstas.

[Receso.]

COMPARECENCIA DE LA FEDERACIÓN DE SINDICATOS INDEPENDIENTES DE ENSEÑANZA (FSIE)

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, damos de nuevo comienzo a los trabajos que la sesión tiene hoy dispuestos, la sesión del grupo de trabajo tiene hoy dispuestos, relativos a la formación del profesorado en Andalucía. Como digo, retomamos los trabajos, y en esta ocasión nos acompañan ya doña Begoña Ramírez Pradas y don Francisco Javier Deán García-Adámez, que son los representantes de la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza.

Quiero, en primer lugar, en nombre de la Comisión, agradecerles que hayan acudido a esta comparecencia, que a solicitud de los grupos parlamentarios se les hace, para que puedan exponer todo aquello que crean de interés en este grupo que está teniendo en el Parlamento de Andalucía todo lo que tiene de importante la aportación, en este caso, de los representantes sindicales, de los trabajadores de la enseñanza, para terminar con unas conclusiones que, en vía parlamentaria, pues se harán con la aportación, como digo, de todos y de todas.

Ustedes van a tener una primera intervención, por un plazo de diez a quince minutos como máximo, que pueden repartirse o utilizar de manera individual; después intervendrán todos los portavoces de los grupos, y de nuevo tendrán un turno, por un tiempo de cinco minutos, para poder contestar a esas apreciaciones o preguntas que les hagan. La documentación que ustedes ya nos hayan traído en este momento, o la que consideren oportuna a raíz de las intervenciones de los portavoces que puedan aportar en un momento posterior, será realmente elemento de trabajo para el grupo, para los diputados y las diputadas, y, por tanto, de antemano se la agradecemos también, esa aportación.

Bueno, sin más preámbulos, va a tomar la palabra ¿doña Begoña Ramírez? Pues tiene la palabra ya.

La señora RAMÍREZ PRADAS

—Muy buenas tardes.

Yo agradezco también la invitación que nos han hecho a nuestro sindicato para participar en esto tan importante que es la educación de todos nuestros niños andaluces y de todos nuestros educadores noveles, y os digo que veo algunas caras que quizás, a lo mejor, la otra vez no estaban cuando hemos intervenido en otras comisiones de trabajo. Sí os digo que, antes de mi intervención, siempre hago saber que somos un sindicato de enseñanza privada concertada exclusivamente. Defendemos solo a los trabajadores de la enseñanza privada concertada, así que... Para que entiendan un poco que mi discurso sea, en este caso, en un sentido.

Vamos a hablar primero muy brevemente sobre la formación inicial del profesorado.

La planificación de los estudios universitarios dirigidos a la práctica de la enseñanza debe estar interconectada con los requisitos de titulación para impartir clases en los distintos niveles y con las necesidades reales de las aulas. En esta primera etapa, sin lugar a dudas, la formación práctica de un estudiante universitario es de gran relevancia, tanto para el desempeño de la profesión como para su desarrollo personal y académico. En esta formación destacan particularmente las prácticas en los colegios, por ser un momento de iniciación y primer contacto con la vida profesional. Las prácticas se convierten así en una situación de aprendizaje, una experiencia personal y profesional al mismo tiempo, que es un componente curricular más, una parte sustantiva y obligada en gran parte de las titulaciones de la educación superior española.

Las prácticas de un docente novel deben aportar elementos para la reflexión, acción y tomas de decisiones dentro y fuera del aula, y no servir para ser testigos mudos de una clase o ser sustitutos del centro cuando la no asistencia de un compañero coincida generalmente con su presencia.

Los profesores tutores de estos estudiantes no deben ser elegidos al azar, sino que deben ser profesionales con demostrado dominio de las técnicas necesarias para llevar una clase con un alto porcentaje de éxito educativo, y, a la vez, capaces de transmitir su experiencia.

Debemos dar una formación inicial suficiente para que nuestros futuros profesores sean bilingües, con un adecuado dominio de las nuevas tecnologías al servicio del aula y conocedores de las técnicas básicas que dan resultados positivos en el aprendizaje e invitan a la investigación dentro del aula.

Cada vez es más frecuente que los profesores resuelvan conflictos entre sus alumnos, por lo que urge que en la formación inicial se incluya la preparación en habilidades sociales y de mediación. Si queremos que el docente atienda la diversidad dentro del aula, debemos incluir en su formación el tratamiento de alumnos con necesidades especiales, sea cual sea su especialidad.

Una cuestión que debemos destacar y que interrelaciona la formación inicial de nuestros futuros graduados y la formación continua o permanente del profesorado es la formación y perfeccionamiento en un idioma extranjero.

Como saben, al alumnado universitario se le exige acreditación del nivel B1 en lengua extranjera. Para que consigan este nivel el sistema necesita profesionales, docentes de Primaria y Secundaria, con la cualificación necesaria —nivel B2—. La Consejería sigue negando sistemáticamente que los docentes de los centros privados concertados puedan participar en el perfeccionamiento necesario para el reconocimiento de las cualificaciones, en este caso, relacionadas con el perfeccionamiento del idioma en el proceso de convergencia hacia un espacio europeo de educación superior. Señalamos algunos de los casos concretos que necesitan rectificación para que todos los profesionales de los centros sostenidos por fondos públicos puedan tener acceso a ello.

Hablamos de los cursos de actualización lingüística o CAL, actualmente diseñados solo y exclusivamente como programas de formación continua para los funcionarios a través de las escuelas oficiales de idiomas. En segundo lugar, hablamos también de la puesta en marcha de los compromisos adquiridos por esta consejería en el año 2007 con los acuerdos llamados LEA, e incumplidos al día de hoy, por los que la Consejería se comprometía a autorizar la implantación y desarrollo de programas específicos para la enseñanza de las lenguas extranjeras en los centros privados concertados.

Con respecto a la formación permanente —esto era con respecto a la formación inicial, la formación permanente—, entendemos que, después de una formación inicial, el profesorado se ve sometido a un aprendizaje continuo que viene proporcionado por la experiencia diaria o el aprendizaje experiencial. Este aprendizaje se produce a través de círculos progresivos: La práctica inicial va seguida de una reflexión sobre la misma, lo que permite progresar hacia una práctica más elaborada, sobre la que también se reflexiona, para así poder progresar de nuevo a una práctica cada vez mejor fundamentada y mejor adaptada al contexto en el que se lleva a cabo. Ni qué decir tiene que la riqueza del aprendizaje experiencial va a depender tanto del valor formativo de la experiencia en sí como de los procedimientos y dispositivos que hayamos puesto en marcha para propiciar esa reflexión —participar en grupos de discusión, en tutorías, en diarios de prácticas, en grabaciones de otros compañeros, en informes de Andalucía sobre educación, etcétera—. De ahí la importancia de los centros de formación del profesorado. Deben ser centros móviles, adaptados a las experiencias y necesidades del profesorado concreto de un centro concreto, para lo cual se requiere un proceso de acercamiento de los CEP a la realidad de todos los centros sostenidos con fondos públicos.

La formación permanente debe ser uno de los ejes sobre los que descansa el sistema educativo. Las iniciativas de formación que desarrolla el profesorado de los centros docentes sostenidos con fondos públicos deben contar con el apoyo y esfuerzo necesarios para fomentar la participación en las mismas.

Según unas declaraciones recientes de nuestro señor Consejero, con las cuales estamos totalmente de acuerdo, donde habla de la formación permanente del profesorado y de los CEP, el señor Consejero dice: «El modelo es necesario, pero creo que la estructura de formación de centros de profesores, que tiene ya más de veinte años, es mejorable». Sigue nuestro señor Consejero diciendo que «profesores excelentes, auténticos expertos en enseñar la lectura en los primeros años, por ejemplo, o el cálculo, o especialistas en Historia, que hay miles, debemos identificar a esa gente, y que sean parte activa del hecho formativo durante un plazo limitado». Sigue diciendo que, si tiene a un buen profesional, le puede pedir, voluntariamente, «usted está en condiciones de formar, durante un año, a unos doscientos o trescientos maestros, sobre su experiencia profesional», y, una vez que concluya, devolver al sistema a este profesional.

Desde FSIE nos preguntamos: ¿Procederán esos profesores también de los centros concertados? Y lo que más nos preocupa: ¿Llegará a los centros concertados esta formación especializada?

Cuando le preguntan al Consejero sobre los incentivos a la formación del profesorado, el señor Consejero responde. La pregunta: «¿De nuevo el plan de calidad mantendrá los incentivos económicos de siete mil euros?». «Los estamos estudiando», contesta el señor Consejero. Debe haber incentivos, es razonable que los profesores los tengan. Desde nuestra organización nos preguntamos hasta cuándo los docentes de la concertada seguirán formándose por iniciativa propia, por supuesto sin incentivo económico, y a costa de su tiempo libre, luchando contra la discriminación constante a la que están sometidos.

Sin entrar a valorar la eficacia del sistema de obtención de incentivo económico ligado a la formación de la enseñanza pública, es obvio que, al acabar el proceso de equiparación salarial en los conceptos base, debemos conseguir, a la mayor brevedad posible, que los llamados sexenios puedan avanzar también por nuestros caminos, por el camino de la formación de los profesores de enseñanza concertada, y que también nos lleve a un camino de homologación: a igual trabajo, igual salario.

Sin tratar de incluir todas las órdenes y decretos en los que se produce una clara discriminación hacia el profesorado y hacia los centros concertados en el área dedicada a la formación y las posibilidades que ofrece el sistema para el perfeccionamiento profesional, citamos a continuación algunos de ellos, que sirven de claro exponente de la situación en la que se encuentra actualmente lo que se llama formación permanente del profesorado.

Según la Orden de 5 de febrero, de BOJA —viene el número del BOJA, eso no es importante—, por la que se establecen las bases reguladoras de ayuda al desarrollo de actividades de formación dirigidas al profesorado de los centros sostenidos con fondos públicos, orden que está muy bien su desarrollo y que va a contribuir indudablemente a que nuestros profesores se formen... Es cierto que el artículo 3 —el profesorado beneficiario de las subvenciones para acceder a ese tipo de formación— establece que los profesores de los centros concertados no podrán acceder a esas ayudas. Si seguimos, en una Orden del 6 de septiembre del 2002, en otro BOJA —que no viene el número, y eso; como tendréis cada uno los documentos, hace referencia explícita—, por la que se establece el marco de la actuación de centros de profesores para promover la formación en grupos de trabajo y estimular la consolidación de las redes profesionales, en el artículo 2.1 dice: «Se consideran grupos de trabajo aquellos formados por, al menos, tres profesores o profesoras de cualquier nivel educativo en situación de activo destinados en centros docentes públicos». Los grupos, que se establecen en el CEP, de centros de profesores, no pueden ser a iniciativa de concertados, de centros concertados. Los grupos que se establecen son grupos a iniciativa de profesores de centros públicos. Solo alguna vez, cuando hay plazas vacantes, se admiten a profesores de centros concertados, y ellos no pueden formar un grupo entre sí, sino adherirse a los grupos que ya hay.

Seguimos, porque siguen muchas más cosas. El Decreto de 20 de febrero, por el que se crea y regula el Registro Andaluz de Grupos de Investigación, hace de nuevo una discriminación. En él dice en tono grandilocuente: «Entre los principios que inspiran el sistema educativo español, configurado

de acuerdo con los valores de la Constitución y asentado en el respeto a los derechos y libertades, se encuentra el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa. En ese sentido, corresponde a los poderes públicos prestar una atención prioritaria al conjunto de factores que favorecen la calidad de la enseñanza, destacando, entre otros, el trabajo en equipo del profesorado y la investigación educativa». Totalmente de acuerdo, pero de nuevo encontramos a la hora de la aplicación una exclusión de los profesionales de la enseñanza privada concertada.

En el artículo 1.2, a efecto de lo dispuesto en el presente decreto, se entiende por «grupo de investigación educativa» la unidad básica de investigación, con una línea de actividad científica común en el terreno educativo, formada por profesores y profesoras en situación de servicio activo y destinados en centros docentes públicos dependientes de la Consejería de Educación.

Y así seguimos sobre... Tenemos, solamente, de muestra uno más, que no voy a leer, que lo vais a tener ahí, para que veáis un poco lo que es la formación permanente, cómo nosotros, representantes de los profesores de la enseñanza concertada, somos voz de nuestros compañeros, que cuando sabían que veníamos a esta Comisión pues nos han enviado una serie de propuestas y de documentos. Porque si alguna vez se nos ocurre que en esta nueva reforma... Que veo muy positiva la labor que se está haciendo en el grupo de trabajo. He leído los anteriores intervinientes, y creo que es muy necesario reformarlos, reconocido por todo el mundo. Pues que nos consideren, cuando se haga esa reforma. Por favor, tenednos en cuenta en todos esos planes de formación y de actuación.

La conexión entre las redes —y acabo—. Partiendo del concepto LEA de que el sistema público de enseñanza en Andalucía lo componen dos tipos de centros, los públicos y los privados concertados, consideramos básica la dotación similar para poder atender las necesidades en las aulas con los mismos medios. Si el aumento de plantillas estables pasa en el sector público por convocar oposiciones anuales, ajustadas a las verdaderas necesidades del sector, y por la disminución del elevado número de interinos, del cual estamos totalmente de acuerdo; el sector de la enseñanza concertada debe de pasar y aspira a la obtención de plantillas necesarias para ofertar una enseñanza de mayor excelencia y calidad. Sin embargo, la realidad nos muestra que, tres años después de la firma de los acuerdos LEA, no se va avanzando significativamente en la consecución de estos objetivos. Los acuerdos LEA fueron compromisos tanto con los sectores sindicales como con padres, asociaciones de padres, y como patronales.

Respecto a las sucesivas órdenes que convocan, año tras año, los procedimientos selectivos para el ingreso tanto en los cuerpos de maestros como en los de profesores de Secundaria, repiten una constante discriminación en cuanto a la baremación de la experiencia docente. Así, en la última convocatoria, cada año de docencia impartida en los centros públicos puntúa 0,7; cada año de docencia en los centros concertados puntúa 0,1 —0,15—.

En la formación del profesorado en prácticas que llevan a cabo los CEP vuelve a producirse una grave discriminación entre el profesorado que procede de un centro privado concertado respecto al profesorado que ha sido interino. A este se le convalidan dos módulos de la referida formación inicial, mientras que al profesorado proveniente de centros privados no se le reconoce esta experiencia previa y debe realizar todos los módulos formativos. ¿Acaso no se imparte docencia con las mismas garantías de cualificación y calidad educativa, supervisado, además, por la misma Administración e inspección educativa, en todos los casos, en todos y cada uno de los centros que conforman el sistema público andaluz, independientemente de cuál sea su titularidad?

Todo lo que aquí traemos son puntos de reflexión. Somos un colectivo que necesitamos que alguien apueste por nosotros, que no seamos solamente los que estamos «dentro de».

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Ramírez.

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

La señora RAMÍREZ PRADAS

—¿Me dejáis un papelito? Ah, perdón. Para anotar, porque si no luego... Perdonad.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—¿Puede apagar el micrófono? Gracias.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Sí. Gracias, señora Presidenta. Y gracias también a los representantes de la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza, señora Ramírez, señor Deán.

Bien. Tras seguir atentamente su intervención, uno extrae la conclusión de que está presidida por una especie de *leitmotiv*, o idea básica, que es la homologación, homologación profesional fundamentalmente. En la cual podemos encontrar muchos elementos de racionalidad, pero, bueno, todos los intervinientes han..., hasta ahora todos los comparecientes han hablado de formación inicial, formación universitaria, han hablado de formación permanente, pero han hablado también de procesos de selección; es decir, de cómo se accede a la profesión docente, a la práctica docente, aparte de tener un título universitario. ¿Tienen algún comentario que hacer, desde la enseñanza privada concertada, sobre la forma de acceso al puesto de trabajo o a la función docente en sí? Sería la primera pregunta.

Y la segunda pregunta sería... Ha hecho usted referencia, ha dicho los acuerdos LEA, nosotros les llamamos acuerdos pre-LEA. Fueron, efectivamente, compromisos adquiridos por parte de la Junta de Andalucía, del Consejo de Gobierno, a través de la Consejería de Educación, con distintos agentes sociales. Nos gustaría que no solo hable desde el punto de vista de la formación, sino su valoración general del cumplimiento de estos acuerdos pre-LEA en lo que les atañe a ustedes; es decir, ¿qué otras cuestiones han podido no cumplirse de los acuerdos pre-LEA, de las que estaban contenidas en la parte que a ustedes les afecta?

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, en primer lugar, quería agradecer, como no puede ser de otra manera, la intervención de la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza, y disculpar, también, la ausencia de nuestro compañero portavoz en Educación, que es Santiago Pérez, pero que, por motivos de agenda, otros compromisos le han llevado a tener que faltar hoy a este grupo de trabajo, ¿eh?

No obstante, tengo que decirle que esas aportaciones, si nos las van a hacer llegar, pues le daré traslado de las mismas a mi compañero, y nuestro Grupo Parlamentario, pues, la tendrán muy en cuenta en la labor que hagamos en las próximas semanas y en los próximos meses, ¿no?, con relación a este grupo de trabajo.

Bueno, yo me quedo con una sensación... Creo que la sensación con la que me he quedado de su intervención es la de la discriminación que sufre el profesorado que procede de centros sostenidos con fondos públicos, en relación con el resto del profesorado andaluz, en muchas cuestiones que usted ha mencionado, que son claro ejemplo de los incumplimientos de los compromisos que son de la propia Junta de Andalucía, ¿no? Me sumo a esa petición de información que hace el compañero de Izquierda Unida. Me gustaría que pudiera ahondar un poco más en esos incumplimientos y cómo afecta a la formación del profesorado...

Y yo quisiera también detenerme en dos aspectos importantes. Y es que hemos escuchado a los distintos representantes sindicales, que han pasado ya anteriormente por esta mesa, hablar de la necesidad de una red de centros, de los CEP, que den esa primera formación inicial a los profesores noveles, ¿no? Y, en ese sentido, yo quisiera preguntarle qué criterios propone su sindicato, dentro del conjunto de centros sostenidos con fondos públicos, para poner a disposición los centros concertados a la hora de dar esa formación inicial, ¿de acuerdo?

Y la otra de las cuestiones sería que cuáles son los principales problemas con los que ustedes se encuentran a la hora de formar el profesorado y las deficiencias de formación más significativas que actualmente tienen los docentes, ¿eh?

Y dicho esto, pues, simplemente, reiterar el agradecimiento por su participación y ponernos, cómo no, a su disposición para lo que fuera preciso u oportuno.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Obrero.

A continuación, interviene el portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, el señor Gracia. Tiene la palabra.

El señor GRACIA NAVARRO

—Gracias, Presidenta.

Quiero disculpar también, por mi parte, la ausencia de la portavoz en educación de nuestro Grupo Parlamentario, de la diputada Araceli Carrillo, y naturalmente, agradecerles su participación en la actividad de este grupo de trabajo, como lo hicieron ya con anterioridad en el de convergencia educativa, y cada vez que desde esta casa han sido convocados, porque me consta la seriedad y el rigor con los que trabaja la FSIE en todas sus actuaciones en relación con la actividad parlamentaria.

Sí quiero decirles, en nombre de mi Grupo Parlamentario, que nosotros —quizás por enlazar con algo que ha planteado el portavoz del grupo de Izquierda Unida— sabemos perfectamente que ustedes, como organización sindical, representan a los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza concertada, que no de la enseñanza sostenida con fondos públicos. Lo digo porque conviene que precisemos los términos: sostenida con fondos públicos es la pública y la concertada. Ustedes representan al profesorado, o son un sindicato exclusivamente de profesores y profesoras de la enseñanza concertada, y que la gran reivindicación global de su organización —como de otras— en lo que se refiere a la enseñanza concertada es la homologación; y, por lo tanto, nos parece absolutamente legítimo y lógico que lo planteen

así, también al hilo de la materia que nos ha convocado aquí a ustedes y a nosotros, que es la formación del profesorado, tanto la formación inicial como la formación permanente, como la selección del profesorado, porque todos los estudios y todos los expertos coinciden en que uno de los factores básicos a la hora de configurar la calidad de un sistema educativo es, sin duda, la formación inicial y permanente y la selección del profesorado.

Yo no le voy a negar que muchas de las cuestiones que plantean son bastante razonables y sensatas; lo que ocurre es que hay, y yo creo que ustedes son muy conscientes de ello —y algo lo ha apuntado el señor García antes—, hay algunas cuestiones... El que se produzca esa distinción —ustedes lo llaman «discriminación», algunos otros lo llaman también discriminación— tiene que ver..., porque distinción «haberlas hailas», como las meigas; es decir que no se trata de profesores y profesoras que pertenezcan al sistema educativo público, aunque sí pertenecen al sistema educativo, en cuanto a que imparten docencia en centros sostenidos con fondos públicos, pero no son exactamente profesores en la misma condición, desde algunos puntos de vista. Otra cosa distinta es que maticemos, o no, en qué cosas se puede justificar la distinción y en cuáles no. Y, desde mi punto de vista, desde el punto de vista del Grupo Parlamentario Socialista, sin duda se podrá avanzar y se debería avanzar en esa homologación. Pero no me negarán que hay una cuestión básica y fundamental que es, precisamente, la selección. Claro. Y es que el profesorado de los centros públicos, con todas las insuficiencias que precisamente estamos abordando, entre otras cosas, en este grupo de trabajo, es seleccionado por un procedimiento, mientras que el profesorado de los centros concertados, como el de todos los centros de titularidad privada —sean o no concertados— es seleccionado de una manera absolutamente distinta. No negaré yo que esa sea una lógica absolutamente legítima de quien es titular de una institución privada —porque forma parte también del derecho a la libertad de enseñanza el de seleccionar a su profesorado—, pero eso tiene algunas contrapartidas evidentes, y eso lo contempló ya el artículo 27 de la Constitución, en su delicadísimo juego de equilibrio que, al menos, yo conozco bastante bien, ¿no?

Entonces, no se puede simplificar nada de esto; yo sé que ustedes no lo simplifican, pero me parece que esa reflexión que yo quiero compartir con ustedes es absolutamente imprescindible para no quedarnos en lo fácil; que lo fácil es hablar, sin más, de discriminación. Hay discriminación —o distinción— que no se justifica, seguramente, y hay otras que mientras no se modifiquen otras cosas es difícil que se puedan modificar. Y yo creo que se me entiende perfectamente, sin ir más allá, porque no es tampoco el objeto de esta comparecencia.

Dicho eso, a nosotros nos ha parecido especialmente interesante, y creemos que es un terreno en el que conviene..., y en el que su aportación a mí me parece muy valiosa, el de cómo el nuevo perfil del profesorado tiene que contemplar y tiene que incidir en aspectos, en su formación inicial, que hasta ahora no se han contemplado. Por ejemplo, ha citado usted las habilidades sociales, la tarea de mediación en conflictos, que son realidades cotidianas, no ya de los centros concertados; somos todos gente que nos movemos en el ámbito de la educación y sabemos que eso es una enfermedad que tiene hoy nuestro sistema educativo, posiblemente porque la tiene nuestra sociedad, ¿no?, pero en fin, eso nos llevaría también muy largo.

Segunda cuestión que me parece relevante y que yo querría subrayar: la implicación de aquellos profesores, como tutores, en la formación inicial y también en la formación permanente de aquellos profesores que, de alguna manera, han acreditado —no estoy utilizando terminología en términos jurídicos, no entro ahora en eso—, pero que han acreditado que son reconocidos como profesionales de una alta cualificación, de buenas prácticas en definitiva, y —lo mismo que en cualquier otro campo de la actividad humana— hoy ya es común que quienes llevan a cabo buenas prácticas tengan un reconocimiento que, a su vez, es utilizado por el conjunto de la comunidad en cuestión, la que sea: profesional, académica, etcétera. También en el ámbito de la educación deberíamos acostumbrarnos a eso, ¿no?, que es algo que requiere un cambio también de mentalidad en gran medida en nuestro país y en nuestra sociedad, porque no hay tradición o costumbre de aplicar ese tipo de técnicas, que son más propias, a

lo mejor, del campo de la actividad privada, al campo de la actividad pública, o privada pero sostenida con fondos públicos, como es el de los centros concertados.

Y termino. Y especialmente nos parece que también es interesante cómo ustedes plantean la incidencia en las prácticas, porque..., en la formación inicial y en la formación permanente.

Y, por último, yo les pediría que, si pudieran, no solo hacernos llegar el documento que hoy nos ha presentado —el documento sobre el que se basa su intervención—, sino si pudieran trasladarnos a todos —yo se lo pido en nombre de mi Grupo, claro— un análisis más pormenorizado de cuáles son esos aspectos que tengan que ver con la formación tanto inicial como permanente, en los que se produce esa distinción o discriminación del profesorado de la concertada, para que podamos, en la medida de nuestras posibilidades, también desde las conclusiones de este grupo de trabajo, ayudar y colaborar para que se vayan encontrando fórmulas satisfactorias para sus intereses, que son legítimos, pero nosotros tenemos que procurar por intereses más globales, pero también desde esa perspectiva de intereses más globales.

Y muchas gracias por su colaboración y por sus aportaciones.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Gracia.

Señora Ramírez, tiene de nuevo la palabra para intervenir. Quiero indicarle que, en la primera intervención, se ha ajustado escrupulosamente a los diez minutos previstos y que ahora tiene de nuevo la posibilidad, por un espacio de cinco minutos, de contestar a los portavoces.

La señora RAMÍREZ PRADAS

—Bueno. Voy a intentar, si puede ser, responder a lo que me han preguntado los compañeros. Y, luego, mi compañero Francisco, si quiere añadir algo o decir algo, porque no nos ha dado tiempo a comentar nada, por si algo se me escapa o algo lo puede transmitir de otra manera mejor que yo lo pueda hacer.

Bueno. Sí, comento..., vamos a ver, con respecto al compañero Ignacio, ¿era de Izquierda Unida, verdad? Bien. Algo que decir sobre el sistema de acceso. Vale, vamos a ver. Creo que aquí hay una lectura, la que yo la he hecho por..., viene muy bien. Cuando hablo de conexión entre redes... Bueno, vamos a ver. Dice: «Partiendo del concepto LEA» —leo porque es que responde un poco a lo que me han preguntado dos compañeros, ¿no?— «de que el sistema público de enseñanza en Andalucía lo componen dos tipos de centros, los públicos y los privados concertados, consideramos básica la dotación similar para poder atender las necesidades en las aulas con los mismos medios. Si el aumento de plantilla estable pasa, en el sector público, tal y como está ahora mismo establecido el funcionariado a nivel nacional, no solo a nivel andaluz, pasa por concurso-oposición, todo sector público tiene que pasar por un concurso-oposición». Si el sector público pasa por convocar oposiciones, nosotros aquí decimos que sean anuales y que vaya..., que cubra escrupulosamente la necesidad del sector. Pero con esto no queremos decir, con esto no queremos decir que sea la única posibilidad que nosotros veamos para acceder al sistema público.

Yo estoy aquí, nosotros hacemos un análisis de la realidad, porque, si yo digo aquí que nosotros lo que queremos es que todo profesor que sale de la Escuela de Magisterio, que actualmente adquiera el grado como profesional. Si yo ahora mismo digo: «Es que lo que quisiéramos es que no hiciera falta un concurso-oposición, sino que lo que tendría que hacer sería una baremación de su experiencia o de, por así decirlo, de sus méritos o de su curriculum», entraríamos en la eliminación directa de las oposiciones. Nosotros —aunque eso, en el fondo, nuestro sería una reclamación que podríamos hacer—,

como sector sindical, nos hemos ajustado a lo que es la realidad. La realidad es que pasa actualmente cualquier funcionariado por un sistema de oposición. Entonces, nosotros aquí respetamos el sistema de oposición para la entrada en el funcionariado público, respetamos ese sistema con la condición de que sea justo, de que se haga anualmente y se saquen las suficientes plazas para cubrir las necesidades del sector, atendiendo todo lo que ahora mismo no se atiende en cuanto a sustituciones, en cuanto a niños con especialidades educativas y necesidades especiales.

Bueno. Entonces, aquí lo estamos diciendo, ¿vale? Si el aumento de plantilla estable pasa por que el sector público tenga que convocar oposiciones anuales ajustadas a las verdaderas necesidades del sector y la disminución progresiva de lo que es un gran número de interinos, pues pase por ello. Si tiene que ser así, pase por ello. Lo que nosotros reclamamos es que todas las plazas que se vayan dando en centros públicos —por oposición, ¿vale?—, pues, se nos facilite de alguna manera para que nosotros podamos dar, en el mismo nivel de calidad, la enseñanza a los mismos alumnos andaluces, de manera que nuestros centros no se vean discriminados a la hora de impartir ese tipo de enseñanzas.

Sí es cierto que este tipo de funcionariado, tal y como lo tenemos ahora mismo, cuando entran en el sistema público, a través de oposiciones —muy bien lo ha explicado también el compañero del PSOE—, cuando entra en el sistema público de oposiciones, es cierto que nosotros, al no pasar las oposiciones y entrar directamente a un centro privado, no olvidemos que entramos a una empresa privada, que mañana, porque no le guste mi cara, puedo no estar, lo que no se encuentran los compañeros de... el *handicap* que tenemos nosotros en nuestro sector es ese. Y es lo que no se encuentra el compañero que entra de funcionario público. Para que un compañero funcionario público pueda salir del sistema se necesitan una serie de requisitos que me parecen muy justos, ¿eh?, una serie de sanciones y una serie de..., por así decirlo, de incumplimientos de su labor muy graves. Nosotros, simplemente con que no le guste la cara a una persona que nos ha contratado, vamos mañana a la calle. Luego pasamos oposiciones continuamente, al tener un control estricto de nuestra labor, no solo por la inspección educativa, porque también estamos sostenidos con los fondos públicos, sino también por la inspección de la dirección del centro, de la comunidad educativa de nuestro centro o de la titularidad, simplemente. Esa es una opinión, por no meternos en lo que en un principio he dicho, porque sería la utopía, baremarnos sin oposiciones actualmente es imposible.

Después, el compañero ha dicho los acuerdos LEA, la valoración del incumplimiento de los acuerdos LEA. Aquí he dicho una serie de incumplimientos en cuanto a decretos. En los acuerdos LEA, aparte de lo que aquí viene, que ya lo he leído y lo vais a tener, también hubo un compromiso en el que se le iban a dar, a todos los centros que tengan Secundaria sostenidos con fondos públicos, PCPI. Porque los PCPI entendemos que cubren las necesidades de un alumnado que actualmente no cumple con los conceptos básicos, ni con los conocimientos básicos ni las competencias que se necesitan para entrar en la Secundaria. Hay centros concertados que no pueden acceder o que solicitan el concierto del PCPI, y todavía no se les concede, no tienen PCPI, esa parte de ese tipo de alumnado no la puede cubrir, ese tipo de alumnado con necesidades especiales que no siguen el engranaje lógico de una Secundaria, pues, no lo puede ofertar un centro concertado que no lo tenga, con lo cual, el centro concertado se encuentra en discriminación.

También se compromete a que iría una unidad, mínimo, de educación de apoyo, perdón, de apoyo a la integración, de educación especial de apoyo a la integración en los centros concertados. Como mínimo una, para que también los centros concertados, a la hora de impartir la enseñanza a un niño con un determinado tipo de problema que no se ajusta a la norma ni se ajusta tampoco a la normalidad del alumnado actual, pues, un centro concertado que no tiene unidad de apoyo a la integración, cuando le viene un niño con una discapacidad severa, pues no lo puede atender; o, sin ser severa, simplemente con una dislalia, con una dislexia, con otro tipo de afección que no tiene por qué ser una afección profunda, tampoco puede atender a ese alumnado, luego se siente también discriminado. En este aspecto, los profesores de este centro, cuando recogen a un niño con capacidades, por así decirlo, con algún

tipo de minusvalía, lo tienen que tener en clase, y, si no tienen un aula de apoyo a la integración, pues, difícilmente, la armonía en la clase y el rendimiento pueden llevar a un gran éxito.

También hay un incumplimiento en cuanto a las escuelas TIC. Hay centros a los que se les han impartido lo que son los ordenadores, en los que hubo un compromiso, por parte de esta Consejería, tardísimo; centros que aún no los tienen; centros que, bueno, centros donde los han ido dando en cuenta gotas, y, aparte de esto, tenemos también la problemática de que, lo que es el acondicionamiento de las aulas, pasa por que las empresas hagan una inversión para que esos ordenadores que les dan se puedan utilizar dentro del aula que, ahora mismo, pues no los tienen. Se ha pedido que haya una especie de ayudas, de subvenciones...

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Disculpe, señora Ramírez.

Quiero indicarle que, lo mismo que se mantuvo en el tiempo previsto en la primera intervención, ahora ha doblado ya el que teníamos para la segunda. Y también recordarle que toda la información que no le ha dado tiempo, obviamente, a darnos en la comparecencia, pues que puede hacérsela llegar con toda la amplitud que considere y con todos los anexos que crea oportunos. Le doy, si le parece, treinta o cuarenta segundos para que pueda terminar su intervención.

La señora RAMÍREZ PRADAS

—Mi compañero quiere aportar algo.

El señor DEÁN GARCÍA-ADÁMEZ

—Simplemente era determinar que el beneficiario de la formación del profesorado es el alumnado. Entonces, yo creo que, discriminando a la formación del profesorado, estamos discriminando a parte del alumnado de Andalucía. Básicamente esa es la idea que quería exponer.

Gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien. Pues muchísimas gracias.

Reitero el agradecimiento, en nombre de la Comisión, por el trabajo que han hecho, por la comparecencia, y, desde luego, por todo lo que quieran aportarnos a partir de este momento. Hasta otra.

[Intervención no registrada.]

Bueno, ustedes pueden hacernos llegar, a partir de este momento, durante todo el mes de febrero las aportaciones que crean oportunas, porque será un plazo todavía abierto hasta el próximo mes de marzo.

[Receso.]

COMPARECENCIA DE LA UNIÓN SINDICAL OBRERA (USO)

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, continuamos con nuestros trabajos en relación al grupo que para todo lo que tiene que ver con la formación del profesorado en Andalucía se ha conformado en el seno de este Parlamento, y en esta ocasión tenemos ya entre nosotros a los representantes de la Unión Sindical Obrera —USO—, a don Joaquín Araúz Rivero y a doña María Paz Agujetas Muriel.

Quiero, en primer lugar, darles la bienvenida, en nombre de la Comisión, y agradecerles que hayan acudido a esta comparecencia que a solicitud de los grupos parlamentarios se les ha hecho, para que nos den las aportaciones, los contenidos y las propuestas que ustedes crean oportunos en este trabajo que estamos haciendo de conformar, a través de este grupo, cuáles tienen que ser las pautas para las próximas décadas, yo diría, en la formación del profesorado.

El método, si ustedes no han estado con anterioridad en este tipo de comparecencias, se sustancia en una intervención por un tiempo de diez, quince minutos como máximo, que ustedes pueden repartirse; después habrá una intervención de cada uno de los portavoces de los grupos parlamentarios, y por último ustedes tendrán otra intervención, durante cinco minutos, para poder responder a aquellas cuestiones que les hayan planteado, o, en definitiva, hacer las conclusiones, si es que no hay ninguna pregunta, que crean oportunas.

Sin más preámbulo, yo le voy a dar la palabra ¿a don Joaquín Martínez? Perdón. ¿A don Joaquín Araúz? Pues tiene la palabra ya.

El señor ARAÚZ RIVERO

—Bien. Muchas gracias, señora Presidenta. Parlamentarios.

Como siempre, mostrarles el agradecimiento de la Federación de Enseñanzas de la Unión Sindical Obrera por brindarnos esta nueva oportunidad de mostrar nuestros planteamientos y nuestras propuestas en relación con el asunto que hoy nos convoca.

Vamos a estructurar nuestra intervención en cuatro bloques, que vamos a abordar de manera sucesiva, para hacerlo lo más didáctico posible. En primer lugar, vamos a hablar de la formación inicial; seguiremos hablando del sistema de acceso y selección del profesorado; seguidamente de la formación permanente, y, por último, nos referiremos a la promoción y estímulo de la función docente.

El primer bloque: formación inicial del profesorado. Creemos que el primer factor de calidad en cualquier sistema educativo, sin duda, es su profesorado, razón por la cual entendemos en la USO que es necesario aprovechar cualquier ocasión, como esta, para intentar mejorar y adecuar la formación y selección del profesorado a las exigencias de la realidad social con respecto al modelo actual.

Creemos que la preparación actual en la Universidad es bastante mediocre; no existe una secuenciación progresiva de contenidos que garantice la formación completa y sin lagunas de los especialistas; hay muchos saltos en la formación universitaria y, a nuestro juicio, poca profundización. Es imprescindible que el especialista no tenga carencias en su especialidad y que se le garantice una formación íntegra, para que no se cometan errores graves en la transmisión de los conocimientos por falta de formación.

El futuro profesorado debe contar, a nuestro juicio, con valores innatos y con herramientas aprendidas que demuestren que es capaz de controlar y conducir a un grupo de alumnos, y no al contrario; pero la formación en la Universidad y en los másteres está impartida por profesionales que en la mayoría

de los casos no tienen un contacto directo y experiencia con los niveles de los alumnos a los que va dirigida.

A continuación vamos a exponer algunas reflexiones y a presentar una serie de propuestas concretas que creemos en la USO de interés.

Primera. Existen expectativas de cambio en la formación inicial del profesorado porque existen necesidades reales de cambio, pero creemos que este cambio debería pasar, inexorablemente, por acuerdos, a nivel nacional y regional, con el mayor consenso y diálogo posible, acerca de qué tipo de profesorado necesitamos para que contribuya a la eficiencia y mejora de nuestro sistema educativo.

Segunda. Sobre el profesorado de la Enseñanza Secundaria creemos que el principal problema formativo, y más antiguo, es el derivado de su absoluta falta de formación universitaria, en relación con los problemas psicológicos, sociológicos y pedagógicos, que plantea actualmente el quehacer profesional de la docencia. Las soluciones que podrían paliar este defecto endémico en la formación del profesorado de Secundaria podrían pasar por una cuidada planificación y programación del máster obligatorio para ejercer la docencia, que debe contemplar la figura de unas prácticas que, efectivamente, doten al futuro docente de las competencias y recursos básicos para empezar a ejercer la profesión con mayor nivel inicial. Este *practicum* debe tener un seguimiento efectivo y un peso decisivo real en la evaluación final y en el acceso a la docencia.

Tercera. Pensamos que lo más importante es que la enseñanza que reciben tanto maestros como profesores para alcanzar el grado universitario debería contar con el necesario equilibrio entre el dominio de la materia o materias objeto de especialización y los conocimientos y destrezas pedagógicos necesarios para ejercer una docencia de calidad.

Cuarta. Sobre la enseñanza de los idiomas extranjeros, insistimos, por un lado, en su necesidad y urgencia. La realidad es que el alumnado que obtiene la titulación de Enseñanza Secundaria Obligatoria, en general, no entiende ni es capaz de comunicarse con un nivel intermedio en ningún idioma que no sea el materno. Por otro lado, en lo que se refiere a la formación del profesorado, tampoco parece que la mayoría de los titulados especialistas en idiomas, en la Enseñanza Primaria y Secundaria, sean efectivamente bilingües. Esta situación se supera, en muchos casos, por la voluntad y la vocación de muchos de ellos, que asumen el coste individual de una formación complementaria, mediante viajes, cursos, desplazamientos temporales, etcétera, que son origen del idioma objeto de su especialidad.

Entrando en el segundo bloque —Sistemas de acceso y selección de la función docente—, comentamos que el sistema de acceso a la función docente está regulado actualmente por el Real Decreto 276/2007, sobre reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes de los niveles no universitarios.

Algunos han venido defendiendo propuestas de acceso a la función docente más parecidas a lo descrito como fase transitoria; es decir, cargando más la mano en la fase de concurso y dando la mayor valoración a la experiencia profesional y a la formación, en detrimento de la fase de la oposición, pura y dura, a la que se le tiene cierta aversión.

Otros han llegado a defender una doble vía de acceso a la función docente, distinguiendo entre quienes estaban ya dentro del sistema y quienes accedían a él desde fuera. En este sentido, recordamos que el Tribunal Constitucional ya dejó claro que solo puede existir una vía de acceso para todos los aspirantes, sean interinos o no, zanjando la cuestión.

En USO siempre hemos tenido claros algunos planteamientos y propuestas que exponemos a continuación.

Primera. El sistema de acceso a la función pública docente debe permitir seleccionar a los mejores profesionales, según los principios constitucionales de igualdad, mérito y capacidad.

Segunda. Esta selección de los mejores profesionales implica mantener un nivel de exigencia alto en todas las fases de cualquier proceso, incluyendo la formación inicial. El docente tiene que tener un alto grado de creatividad y saber potenciar las cualidades de los alumnos que le toca formar. A la docencia solo pueden acceder profesionales con un alto grado de capacidades, por lo que el proceso de selección tiene que ser exhaustivo, riguroso y de alto nivel.

Tercera. Creemos que debe establecerse un sistema de acceso a la Función docente, que no puede plantearse de modo aislado ni con improvisaciones, sino que debe estar incardinado en un marco específico —el Estatuto docente— que contemple los requerimientos y particularidades de la profesión docente, y establezca una carrera profesional bien diseñada desde el acceso hasta la jubilación.

Cuarta. La mayor debilidad del sistema siempre ha sido, a nuestro juicio, el escaso valor que han tenido las prácticas en la formación inicial y en el proceso selectivo —hoy día la tercera fase de dicho proceso sigue siendo la de práctica, aunque su peso final sea prácticamente inexistente, quedando relegado a una mera formalidad—.

Quinta. Es preciso que el sistema de acceso a la docencia quede insertado en una norma básica de carácter estatal, que contemple un periodo amplio de prácticas docentes, previo a la condición funcionarial, y que no se vea interferido por la tasa de reposición de efectivos, tan baja, prevista para los próximos años, de manera que no se convierta en un freno para el acceso de los jóvenes más motivados a la tarea educativa.

Sexta. Todos los docentes deben tener formación de posgrado, y creemos que, una vez se integren en los centros educativos, deberían pasar un mínimo de dos cursos trabajando como profesores en prácticas, acompañando al equipo de docentes en ese centro en el que se va a desarrollar su trabajo, y estando bajo la supervisión de un profesor tutor que realmente hiciera una evaluación a fondo y otorgara una calificación. Es, en este sentido, realmente, cuando se deberían aprobar las oposiciones. Debería existir otra figura, externa al profesor tutor, que garantizara el grado de exigencia, para evitar lo que está ocurriendo con el modelo de prácticas actual.

Séptima. Creemos que existe una importante discriminación en la acreditación, por experiencia docente, en centros públicos, concertados y privados. Esa diferencia, a nuestro juicio, en el tratamiento debería suprimirse o cuando menos acortarse.

Octava. Pensamos que la experiencia docente es un mérito que debe considerarse dentro de un equilibrio más conservador con respecto a los resultados de las pruebas objetivas de la fase de oposición. De lo contrario, se altera el principio fundamental de igualdad entre todos los aspirantes, ya sean interinos o no.

Novena. El tratamiento diverso que se da a la formación en las distintas convocatorias realizadas por las comunidades autónomas está provocando diferencias entre los méritos de los aspirantes dependiendo del lugar donde se presenten. Esto acrecienta la desvertebración de la educación en España hacia los actuales 17 sistemas educativos. Defendemos, consecuentemente, una mayor homogeneidad en el tratamiento de la formación.

Décima. Si hay una discriminación evidente entre españoles en el proceso de selección a la función pública docente, esa es la barrera adicional del idioma en algunas comunidades autónomas, que conduce a una asimetría evidente en las posibilidades de acceso de quienes hablan solo el idioma oficial, frente a quienes, además, hablan, otras de las lenguas cooficiales del Estado.

Undécima. Creemos que las plazas del concurso-oposición deben establecerse en un número igual o superior a la tasa de reposición de efectivos prevista, no un 10% como pretende la Ley de Presupuestos Generales del Estado para 2011. Es decir, creemos que es necesario cubrir todas las vacantes que se produzcan por jubilaciones, excedencias, defunciones y renuncias acaecidas desde la última convocatoria de oposiciones. Ello evitará aumentar el número de interinos en la enseñanza pública andaluza y se

podrán estabilizar las plantillas de muchos centros, requisito imprescindible para facilitar la calidad que pretendemos en los centros educativos de Andalucía.

Décimo segunda. Pensamos que en el sistema de acceso se debe evitar que prevalezca el examen teórico-memorístico, haciendo un uso más objetivo de la prueba. En este sentido, sería conveniente la inclusión de una prueba tipo test psicotécnico del aspirante, al igual que se hace en otros cuerpos de la Administración pública, que denote la capacitación para una labor que posee un alto componente vocacional.

Y décimo tercera. En cualquier caso, creemos que las prácticas deben ser una constante en la consecución del acceso a la Función pública. Por ello, sería necesario ampliarlas, en el último año de carrera universitaria, y aplicar estrategias para la transmisión de conocimientos y gestión de las aulas, detección y resolución de problemas, etcétera.

Pasamos al siguiente bloque, en el que tenemos estructurada la intervención: La formación permanente del profesorado.

El artículo 56 de la LOGSE afirma que la formación permanente es un derecho y un deber del profesorado. Hablar de formación permanente en el caso de la docencia es algo que pertenece intrínsecamente a su propia definición y vocación. De hecho, si reivindicamos el papel protagonista del profesorado como principal factor de calidad de cualquier sistema educativo es porque entre las principales funciones que tiene está la de transmitir la ilusión por aprender, y esto solo se consigue mediante el método del contagio, ya que quien quiera de verdad seguir aprendiendo deberá seguir estudiando. Y esto no ha de ser una actividad esporádica sino, realmente, continua y permanente.

Creemos que la actual oferta de este tipo de formación para el profesorado, en conjunto, es amplia y variada, pero insuficiente.

En la actualidad, la formación permanente tiene la dificultad de estar organizada en horario distinto al horario de trabajo —fines de semana, periodos vacacionales, etcétera—, creando un rechazo, de entrada, por parte de muchos docentes. Además, estos cursos suelen aportar, a veces, poco por la debilidad de los mismos: existe poca investigación y reflexión por parte de los docentes, y se repiten, de manera cíclica, los contenidos, sin una evaluación objetiva de los resultados finales.

Es por ello que destacamos algunas propuestas importantes para la USO.

Primera. En líneas generales, pensamos que se debería avanzar más en el acceso gratuito y personalizado del profesorado a una formación permanente en el ejercicio de sus derechos, que debería tener como objetivo principal conseguir una mayor aplicabilidad de las acciones formativas al puesto de trabajo docente, así como facilitar al profesorado la adaptación continua a los retos y novedades que afectan a este perfil profesional.

Segunda. Insistimos en la necesidad de llevar la formación permanente del profesorado a los centros de trabajo y conectar estas iniciativas con el desarrollo de una mayor autonomía, planificación y gestión de los propios centros y profesorado.

La formación tiene que dar lugar a profesionales que puedan ejercer la docencia con un alto grado de flexibilidad y de adaptación a la realidad que le toque vivir, porque no existen dos escuelas iguales; consideremos ciudades, pueblos, zonas deprimidas, zonas de alta motivación, grupos sociales, etcétera. Además, los planes de estudio tienen que posibilitar esta flexibilidad y no pretender repetir los mismos modelos en todo tipo de situaciones.

Todo ello resulta necesario para que la formación permanente proporcione oportunidades de motivación, reflexión y cualificación para la práctica docente.

Tercera. La necesidad de primar las publicaciones, los proyectos de carácter científico y la ampliación de la propia formación inicial. En este último caso, se podría hacer mediante la reducción de la

carga lectiva en unas horas, durante el periodo de tiempo determinado, a quienes se dediquen a preparar un doctorado o a obtener un máster, o grado nuevo, que pueda tener efecto en su carrera docente.

Cuarta. En relación con la necesidad de optimizar los recursos destinados a la formación permanente, seleccionaríamos, entre otras, la necesidad de promover y desarrollar la formación *on-line*, poniendo especial atención en dos elementos: primero, una mayor exigencia de calidad respecto a la que hay actualmente, y segundo, un mayor control de esta modalidad de formación.

Quinta propuesta. Por último, creemos que también es importante la tarea de desarrollar una evaluación de los procesos de formación continua —bastante raquítica en la actualidad, a nuestro juicio—, fundamentalmente en lo que se refiere a su aplicabilidad al puesto de trabajo.

Y el último bloque que abordamos es la promoción y fomento del acceso a la función docente, estímulos de su prestigio en la sociedad.

Tal vez convenga reflexionar acerca de un fenómeno aparentemente paradójico. Hace solamente unas décadas, en nuestro país, el papel social del profesorado estaba magníficamente valorado, y el prestigio social de maestros y profesores era tal, que constituían verdaderas referencias éticas y morales para la sociedad en general, y no solamente para su alumnado. En esta época, los recursos materiales y económicos disponibles eran muy escasos, y las condiciones laborales del profesorado, manifiestamente mejorables.

¿Qué nos ha pasado para que en poco tiempo estemos planteando, de manera perentoria, la recuperación del prestigio social perdido? ¿Acaso la mejora objetiva de las condiciones materiales y laborales han inducido a una cierta burocratización y desmotivación del profesorado? ¿Son responsables muchas familias, que han trasladado al ámbito escolar obligaciones y exigencias que en otras épocas ellas asumían y de las que ahora han desistido? ¿Se ha disipado el carácter vocacional de compromiso social con los más desfavorecidos, que en otro tiempo caracterizaba a la mayoría de maestros y profesores? ¿Ha perdido el alumnado el imprescindible ansia de saber y de mejorar, que es el verdadero acicate para el buen profesional? ¿Está apoyando la Administración educativa, de manera suficiente al profesorado, que sufre acosos y menosprecio del alumnado y sus familias? Podríamos seguir haciendo preguntas y más preguntas, pero, seguramente, en muchas de las respuestas están las claves sobre las que debemos actuar, y hacerlo urgentemente.

El docente tiene la enorme responsabilidad de forjar la sociedad futura que, de acuerdo con unos valores determinados, le encomienda construir la sociedad actual. Por ello, es urgente hacer muy atractivo el ejercicio de la profesión docente y recuperar el prestigio social y el concepto de «autoridad pública», extensible al profesorado, de todos los centros educativos públicos, concertados y privados. Debe exigirse el máximo respeto del alumnado y de sus familias a todo el profesorado de los centros educativos, de manera firme y sin ambigüedades, de tal modo que el profesorado recupere la autoestima perdida y se pueda sentir orgulloso, como en otra época, del ejercicio de su profesión.

La elección de los mejores profesionales bien formados, actualizados en sus técnicas y conocimientos, debe reconocerse y valorarse. Es preciso mejorar, sustancialmente, determinadas condiciones de trabajo que permitan una educación y atención más personalizada al alumnado. Es urgente lograr retribuciones bastante más elevadas que las actuales y acorde con los auténticos profesionales que queremos forjar.

Pero, actualmente, ¿se dan estas condiciones que reivindicamos? Se dan unas ratios elevadas, en muchos casos, todavía; faltas de respeto que aún no se cortan de raíz; retribuciones que se han recortado de manera importante, etcétera.

Creemos —y acabo— que para que la escuela funcione tiene que contar con el respeto de la sociedad, para que sea el motor de cambio y progreso que la comunidad espera de ella.

La escuela tiene que tener un alto grado de autonomía, para que pueda corregir y planificar sus proyectos. Cuando la escuela se convierta en un modelo repetitivo de estereotipos, tiene asegurado su fracaso; fracaso que tenemos la obligación de superar y transformar en éxito.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Araúz.

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

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Muchas gracias, Presidenta.

Agradecer al representante y la representante de la Unión Sindical Obrera, don Joaquín Araúz y doña María Paz Agujetas, su presencia ante esta Comisión y sus aportaciones.

Me ha interesado, de manera especial, su referencia a la mejora de las condiciones de trabajo para hacer efectiva la idea, y un poco el objetivo que se plantea este grupo de trabajo, de conseguir que sean los mejores y las *mejoras* los que accedan a la profesión docente.

Pero me gustaría que, a parte del respeto al profesorado... También es cierto que en esa época, en que había un mayor respeto —hace algunas décadas—, se hizo común la frase de «pasa más hambre que un maestro». Quiero decir que podría, de una manera un poco más global, expresarnos, aunque sea resumidamente, las principales carencias que en este momento —con independencia de la formación, que es uno de los elementos— tienen las condiciones de trabajo del profesorado en los centros.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor García.

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

La señora OBRERO ARIZA

—Gracias, señora Presidenta.

Bueno, en primer lugar, quiero empezar disculpando..., porque me lo ha pedido de forma expresa, y se lo estoy haciendo a los demás representantes de los sindicatos que han precedido en el uso de la palabra... Una disculpa expresa de nuestro compañero portavoz, diputado y alcalde, Santiago Pérez, que, por motivos de agenda, le ha resultado imposible estar hoy con nosotros en este grupo de trabajo, y compartir reflexiones con cada uno de ustedes.

Dicho esto, quería apuntar algunas de las cosas que usted ha dicho en su intervención, con las que estoy totalmente de acuerdo. Creo que un factor de calidad del sistema educativo, sin lugar a dudas, es el profesorado, que es una figura muy importante y necesaria en el sistema educativo porque, como profesional, es el pilar sobre el que se asienta la formación académica y humana de las alumnas y alumnos andaluces.

Estoy totalmente de acuerdo en que hay que reconocer al profesorado como autoridad pública —ya se está haciendo en otras comunidades autónomas—. Desde nuestro Grupo Parlamentario Popular

lo hemos reiterado en numerosas ocasiones, siempre que hemos tenido oportunidad, en los debates de Comisión o del Pleno en este Parlamento.

Pensamos que la formación del profesorado es una inversión, pero, por supuesto, va a repercutir en la formación también del alumnado. Y esas sugerencias que ustedes planteaban, tanto en la formación inicial como en la formación permanente, pues habrá que tenerlas en cuenta, valorarlas y estudiarlas, y ver de qué forma se podrían llevar por parte de la Administración andaluza.

Por incidir en algo más, solamente, me ha llamado la atención que casi todos los representantes sindicales insisten en las mismas necesidades, ¿eh?, casi todos, por no pararme a detallarlas. Pero sí es verdad que ustedes han destacado la necesidad de que haya un nivel de exigencia mucho más alto a la hora de hacer una selección del profesorado, porque esto es una profesión que requiere mucha dedicación y vocación. Y, en ese sentido, ustedes proponían también hacer una prueba, un test psicotécnico, para ver esa capacidad a la hora de desarrollar las labores en el día a día, y la capacidad de dirigir un grupo de alumnos.

Quisiera, simplemente, por compartir esa reflexión con vosotros, si esto se está haciendo en otras comunidades autónomas, si tienen conocimiento de ello. Bueno, y por terminar ya, qué deficiencias de formación detectáis más significativas desde vuestra Unión Sindical Obrera.

Y nada más, simplemente agradeceremos vuestra contribución a este grupo de trabajo y, por supuesto, ponernos a vuestra entera disposición, para lo que sea oportuno.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Obrero.

Es el turno ahora para el portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, el señor Gracia.

El señor GRACIA NAVARRO

—Gracias, Presidenta.

Yo quiero también disculpar a la portavoz de educación de nuestro grupo parlamentario, la diputada Araceli Carrillo, y agradecerles, naturalmente, en nombre del Grupo Socialista, su participación y sus aportaciones en este grupo de trabajo que —ya se lo ha dicho la Presidenta de la Comisión y del mismo, pero, y seguro que se lo volverá a reiterar— no acaba hoy, sino que estamos abiertos, y de hecho yo intentaré precisar alguna petición de mayor detalle en alguna cuestión.

Decirles que, desde nuestro punto de vista, bueno, hay opiniones, yo no creo que este sea el turno para manifestar si estoy de acuerdo o no con lo que ustedes han planteado, más bien estamos aquí para escucharles y para recoger todo aquello que sea posible. Tan solo haré, en términos casi socráticos, una pregunta, ¿no? Y es la de si, con todo este debate sobre la declaración como autoridad del profesorado, no estaremos equivocando las causas con las consecuencias y las consecuencias con las causas, porque no tengo yo muy claro que la pérdida, entre comillas, de autoridad del profesorado sea la causa, porque no la tuvo nunca, la condición de autoridad; por lo tanto, difícilmente se puede argumentar que esa sea la causa, sino que, más bien, es una consecuencia de algo que, a lo mejor, no está tampoco radicado sustancial o fundamentalmente en el seno del propio sistema educativo, sino en la construcción de la sociedad que tenemos hoy, y tal como la hemos ido haciendo entre todos y todas, ¿no?

Pero, en fin, eso lo planteo en términos socráticos, no quiero abrir un debate sobre ese punto porque me consta que es muy enconado en ocasiones, pero, en fin, ojalá con declarar al profesorado autoridad pública hayamos resuelto el problema de prestigio o de autoridad que, en fin, no voy a decirles

aquello de que «la autoridad es la *auctoritas* y no el mando», y la *auctoritas* —ya lo decían los clásicos— no se obtiene con el mando, sino con otras cosas. Pero, en fin.

Mucho más importante me parece lo que han planteado, y, al menos a mí, como portavoz del grupo parlamentario, en esta ocasión, me parece muy importante la aportación que han hecho en relación con el acceso y la selección —vinculado, también, o relacionado, con la formación inicial—, pero el acento que han puesto en el prácticum, por una parte, y sobre todo, esa propuesta tan concreta, que yo considero interesante, de que la fase de prácticas en el sistema de acceso y selección tenga una duración —me parece que han dicho— de dos años, que tenga un tutor, el aspirante o la aspirante tenga un tutor, que hace una evaluación rigurosa, seria, pero que a su vez exista un elemento externo de contraste, de evaluación, y que solo después de superada esa fase, de verdad, se obtendría la condición de funcionario o de empleado público. Me parece que es una propuesta, bueno, yo creo que mucho más detallada de lo que normalmente han hecho el resto de las organizaciones —al menos, yo creo recordarlo así a lo largo del día de hoy—, y en todo caso, si en ese terreno pudieran concretarla, me imagino que en la documentación que nos van a entregar vendrá, porque realmente me parece interesante.

Y luego, también, unido con ello, en la formación permanente, el hincapié que ponen —y ahí sí me parece que sería deseable mayor detalle, si no hoy, en la entrega de documentación en el futuro, por su parte— en cuanto al acento que han puesto en la evaluación de los procesos de evaluación continua, porque, efectivamente —yo creo que en eso también estamos todos de acuerdo—, ahí tenemos un déficit evidente, ¿no? En general, en los temas de evaluación de políticas públicas, pero, en particular, en el de la evaluación de los procesos de formación continua del profesorado hay mucho terreno por andar, y yo creo que todas las aportaciones que se hagan desde cualquier tipo de organización, en este caso desde la Unión Sindical Obrera, serían de agradecer, como yo les agradezco su comparencia y su aportación esta tarde.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Gracia.

A continuación, tiene la palabra de nuevo, señor Araúz, para responder a los portavoces.

El señor ARAÚZ RIVERO

—Muchas gracias, señora Presidenta.

Con brevedad, vamos a ir refiriéndonos a cada una de las cuestiones que nos han planteado.

De Izquierda Unida, focalizaban en condiciones de trabajo. Curiosamente, desde la realidad docente, bueno, venimos reivindicando siempre una serie de condiciones de trabajo clásicas, que podemos llamarlas así: número de horas de trabajo, salario... Bueno, sinceramente, ya nos hemos referido a ello en los términos en que está por escrito, por delimitar algunas. Creemos que lo que se ha perpetrado contra el profesorado, contra los empleados públicos, el profesorado de la concertada, es un enorme paso atrás, es una valoración que hacemos. Con medidas como esas, no se anima, precisamente, a un profesorado que está en las condiciones en que está. Confiamos en que saldremos de esta, no tenemos más remedio —confiamos, y pondremos nuestro hombro, lógicamente, ¿no?, también nuestra crítica—, pero eso no ayuda, lógicamente.

Hay una serie de condiciones, que son más estructurales. Nosotros creemos que el número de horas de clase puede estar, en el ámbito de la Función pública, en un número que creemos, tanto en Primaria como en Secundaria, aceptable; no así en la concertada, donde ocurre, hay bastante distancia. Creemos que el número de alumnos por aula, en general, si no tenemos graves deficiencias en algunas de ellas, puede ser un número razonable.

Bien. Una vez dicho todo esto, a nadie se nos escapa que, si queremos una atención más personalizada, evidentemente, tendremos que mejorar las plantillas. Pero estamos partiendo de una situación que creemos que es razonable, ¿eh?, al menos en estos momentos, aunque seguimos reivindicando que, para esa atención personalizada que creemos que es absolutamente necesaria, se requiere más personal, sin ninguna duda.

Aun así, creemos que la verdadera clave, en estos momentos, estando en estas cuestiones que planteamos, seguramente está, en mucha mayor medida, en la autoestima del profesorado, sinceramente lo creemos. El profesorado, en estos momentos, se siente muy desasistido, se siente —en general— bastante poco respetado, y sus propias condiciones, cuando uno compara con otros profesionales, hacen que uno no esté, precisamente, orgulloso de la profesión docente. Entonces, seguramente, estamos hablando de este otro tipo de medidas, que serían en estos momentos bastante más decisivas y bastante más importantes para lograr ese mayor rendimiento del profesorado con su alumnado.

En cuanto a la intervención de la portavoz del Partido Popular, decía un factor de calidad... Nosotros creemos que es el principal factor de calidad. Hay un sistema organizativo, hay un sistema educativo... Quien tiene que hacerlo realidad cada día, a pie de obra, es el profesorado. Por tanto, ese profesorado tiene que estar —ahora lo iremos desgranando— perfectamente seleccionado, perfectamente cuidado, perfectamente formado, porque es que ponemos en manos del profesorado, ponemos cada día el futuro de nuestra propia sociedad, nada más y nada menos. Por tanto —insisto—, no es un factor de calidad: es el principal factor de calidad.

Enlazo con la intervención del señor Gracia, que, por cierto, me parece que abre un debate importantísimo, importantísimo, ¿eh? Efectivamente, uno no es libre porque se le diga por decreto que es libre. Uno se gana su libertad. ¿Qué ha ocurrido? ¿Se perdió, se perdió la autoridad? ¿Se perdió la autoridad, y porque se perdió la autoridad la sociedad ha ido hacia donde va, o ha sido al contrario? Seguramente, un poco de todo. Seguramente, estos son procesos que tienen siempre efecto *feedback*, y probablemente se han ido perdiendo, se ha ido influyendo en la sociedad, la sociedad ha influido en las escuelas... Seguramente, ¿no?

En cualquier caso, nosotros creemos, justamente, por la argumentación que hacemos, que es la sociedad quien pone en manos del profesorado, nada más y nada menos, formar lo que quiere para mañana, en unos valores concretos, y pone, por cierto, una enorme cantidad de recursos públicos. Eso tiene que estar perfectamente cuidado. Es que es nuestro, son nuestros recursos. Por tanto, ese profesorado tiene que tener en sus manos la plena libertad, la plena capacidad y el pleno reconocimiento de que eso que hace tiene esa trascendencia.

Es verdad que la autoridad se la gana uno con el ejercicio de su profesión, haciendo las cosas de manera mesurada, comprometida, sensata —o sea, la autoridad se gana—; pero es cierto también que, frente a determinados desmanes, por llamarlos suavemente, que hemos vivido no hace mucho, la sociedad tiene que reaccionar. Y, desde luego, la administración educativa tiene que reaccionar —a nuestro juicio ya viene reaccionando, pero tiene que reaccionar— con una enorme contundencia, porque, cuando se está atentando contra quien tiene la obligación de formar a la sociedad del mañana, eso no puede quedar en aguas de borrajas: tiene que tener una respuesta inmediata.

Por tanto, seguimos demandando actuaciones firmes desde la autoridad democrática. Nada y nada menos tiene encomendado ese papel el profesorado. Esa es la autoridad que reclamamos. Efectivamente, tiene que ver con la *auctoritas*, evidentemente; que recuerdo también que se la gana cada uno en el ejercicio de su profesión. Pero los tiempos son tales que, hasta que se recupere esa autoridad que emana naturalmente, y que fluye desde abajo, por el ejercicio natural de la profesión, hasta que eso volvamos a recuperarlo —porque eso lo tuvimos en otra ocasión, en otro tiempo—, es preciso que desde la propia Administración se cuente con esa ayuda. Si no, va a ser difícil, o va a tardar más, y seguramente el perjuicio es para toda la sociedad andaluza.

Cuando hablamos de seleccionar, es que es cierto, es que tenemos que hablar de esto. Si realmente queremos un profesorado de élite, y lo queremos, tenemos que seleccionar de la mejor manera posible. O sea, no solo es poner pruebas muy duras: hay que poner pruebas que sirvan para seleccionar a los mejores, y hay que hacerlo, pues sin complejos.

O sea, nosotros hacemos algunas propuestas que, igual en otros cuerpos de la Administración, funcionan. Lo del test psicotécnico es que funciona. Oiga, es que para ser profesor no vale cualquiera. Para saber, hay personas que estudian mucho y valen mucho. Pero es que nuestra profesión no basta con saber: hay que transmitir, hay que encender, hay que prender al alumnado para que adquiera unos hábitos, unos conocimientos, unas destrezas, unos compromisos. Por tanto, tenemos que seleccionar.

Y a nosotros no nos duelen prendas hablar de formar a una profesora y seleccionar a un profesorado de élite. Cómo si no está Finlandia... Bueno, ya, Finlandia, según el último informe PISA, no está en primer lugar: ya Singapur lo ha pasado. ¿Cómo se llega a eso?

Bueno, conocerán sus señorías que, en Finlandia, el sistema de selección y de formación permanente es muy importante. Pero, claro, llegan los mejores, porque tienen la obligación de formar a una sociedad. En fin, sin complejos.

Insisto: Que no se trata de poner pruebas enormemente difíciles, insuperables... No, no. Hay que poner pruebas que nos permitan seleccionar a los mejores. Ya está. Eso después justificará otras cosas.

No sabemos en otras comunidades autónomas, porque a veces, de verdad, presentar alguna propuesta muy, muy concreta, cuando se tienen determinados hábitos muy adquiridos, pues puede un poco chocar, ¿no?; pero creo que tenemos la obligación de ser muy creativos, muy imaginativos si queremos lograr propósitos que tenemos planteados, ¿no?

Respecto al señor Gracia, bien, sin entrar en el debate, aunque lo hemos esbozado un poquitín, creo que sería, efectivamente, el debate de si es causa o consecuencia la pérdida de autoridad. Creo, sinceramente, que es un debate muy importante. No en vano nosotros hemos hablado en nuestra intervención también, cuando hacemos una serie de preguntas, la familia ha hecho... En muchos casos, no todas las familias, evidentemente, ¿no?, pero muchas familias han hecho dejación de sus funciones, y han derivado a la escuela funciones que en otra época correspondían y estaban resueltas en la familia. Entonces, el profesorado no está preparado, ni además son sus funciones, para asumir. Entonces, se le ha sobrecargado de funciones, las familias —en muchos casos, no siempre, obviamente, ¿no?— han desistido de algunas obligaciones naturales que tienen, las han encargado a la escuela, el profesorado se ha visto absolutamente desbordado... En fin. Y eso también explicaría, seguramente, cómo se ha ido disipando y deteriorando, y se ha ido desnaturalizando, la autoridad natural que tenía el profesorado en otra época. Seguramente ese es uno de los factores también.

Bien. Ese es un debate pendiente, efectivamente, que yo creo que también habría que abordarlo con libertad y con autenticidad.

Sinceramente, el hecho —lo decíamos al principio— de que uno declare que tiene un derecho no significa que lo pueda ejercer con autoridad. La autoridad también, efectivamente, hay que ganarla; pero, insisto —lo decía a lo largo de esta intervención—, será muy bienvenido el proseguir con la línea de apoyo que últimamente —últimamente, ¿eh?— está teniendo la Administración andaluza con algunos casos sangrantes de agresiones, de falta de respeto al profesorado.

O sea, nosotros creemos que esa es la línea que hay que seguir, sin ambigüedades. De verdad, sin ambigüedades. No debe ser la Administración pública quien tenga complejos a la hora de imponer la autoridad democrática que tiene. Es que no debe tenerlos. Yo creo que ahí siempre nos podríamos encontrar, en un espacio de sentido común, ¿no?

Por último, hablamos de las prácticas. Nos parece elemental, de verdad, nos parece elemental. Es que, en cualquier profesión, en cualquiera, incluso en otros cuerpos de la Administración, la práctica es lo que realmente te capacita o no. O sea, es que esta profesión, como otras profesiones, tiene sus singulari-

dades. Como otras. Cada una tiene la suya. De qué mejor manera puede uno adquirirla y aprenderla, y hasta ser corregido —por eso proponíamos lo del tutor y el tutor externo—, haciéndolo desde dentro. Y creemos que hay que hacerlo —otra vez insisto— sin ningún complejo.

El modelo actual tiene muchas carencias. Creo que no tenemos que tener ningún miedo —desde luego nosotros no lo tenemos—, ningún prejuicio, en plantear cosas. Y, además, desde la seguridad de que, si aquello que es fruto del consenso y del diálogo se plantea y se hace realidad y no funciona, pues volvemos atrás y se hace otra vez.

Es que lo que nos jugamos es enormemente importante como para tener una serie de prejuicios. Hay cosas que ayer no funcionaban y hoy pueden funcionar. La sociedad evoluciona todos los días. Por tanto, los procesos deben de ser dinámicos también.

Y nada más. Creo que básicamente hemos contestado a todas sus preguntas.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien. Pues muchas gracias, señor Araúz.

Reitero nuestro agradecimiento por la comparecencia que han traído a este grupo, y confirmarles que pueden hacer —ya veo que lo han hecho— aportaciones por escrito. Cualquier cosa que quieran incluir a partir de este momento también será muy bien recibida.

Muchas gracias y hasta otra.

El señor ARAÚZ RIVERO

—Muchas gracias a ustedes, y cualquier aportación en este sentido la haremos llegar.

Gracias.

[Receso.]

COMPARECENCIA DE LA CONFEDERACIÓN GENERAL DEL TRABAJO (CGT)

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, continuamos con la última comparecencia que teníamos en las previsiones para esta sesión.

Nos acompaña ya don Joaquín Martínez Álvarez, Secretario General de la Confederación General del Trabajo —CGT—.

Quiero, en primer lugar, darle la bienvenida, agradecerle su presencia aquí, que a petición de los grupos parlamentarios, bueno, pues le pedimos, para que aporte desde la organización que representa todo aquello que crea conveniente y que puede ayudarnos a conformar las conclusiones del Grupo de Trabajo sobre la Formación del Profesorado en Andalucía que venimos desarrollando en sede parlamentaria.

Quiero indicarle, por si es la primera vez que acude a este formato de comparecencia, que tendrá una intervención primera de entre 10 y 15 minutos como máximo para que haga su exposición, después intervendrán todos los portavoces, y, finalmente, tendrá de nuevo un turno para contestar a las preguntas o hacer las conclusiones que crea oportunas. Puede dejarnos todo lo que quiera por escrito como fruto de la comparecencia o de las preguntas o sugerencias que salgan después de este acto y tendrá todo el mes de febrero para hacernos llegar y que puedan los diputados y diputadas manejar en sus conclusiones.

De manera que, sin más, tiene la palabra don Joaquín Martínez Álvarez.

El señor MARTÍNEZ ÁLVAREZ

—Buenas tardes, en primer lugar.

Como no puede ser menos, agradecer la invitación a nuestra organización para que hagamos estas aportaciones. Nos congratulamos de que esta institución pues tenga a bien escucharnos.

Y, sin más preámbulos, pues me gustaría, bueno, presentar un documento, que es lo que realmente nos habíamos planteado que les dejaríamos por escrito, y yo en mi intervención lo que pretendía un poco era hacer un pequeño resumen de este documento de forma genérica.

En ese sentido, nosotros partimos de una introducción en la cual nos centramos quizás en recordar que, ya en 1986, CGT hizo todas las aportaciones que pudo y que le parecieron convenientes al debate para la reforma del sistema educativo. Y en esas aportaciones nosotros partíamos de un documento presentado por la Unesco, concretamente por Edgar Faure, en 1973, con el título de «Aprender a ser». Nos parecía que era un documento muy importante en el sentido de que se abogaba por una progresiva desaparición de esa diferencia tan acusada entre educación formal e informal, dentro de la escuela y fuera de la escuela, para niños o para adultos; también porque introducía elementos, contenía elementos que hemos suscrito y que nos parecen muy importantes como la progresiva desaparición de la jerarquización dentro de los distintos cuerpos de enseñantes: universitarios, Secundaria, Primaria. Nos parece también interesante, como digo, esa propuesta. Y por eso de esa línea partíamos, del citado documento.

Nosotros hemos planteado las propuestas, fundamentalmente, partiendo de una concepción de la enseñanza, de la educación como un acto de libertad, y entendemos que no deja de ser, como algún autor ha señalado, un acto performativo para el cambio. Desde esa perspectiva, bueno sería partir de un resumen quizás —y eso es lo que hacemos en nuestro documento— de las competencias y de las actitudes que hasta este momento se han ido planteando, se han ido considerando necesarias para el profesorado en general. De manera que ya, partiendo del propio proyecto de reforma que el Ministerio de Educación y Ciencia hizo en el año 1985, pasando, además, por las aportaciones de muchísimos autores,

bueno, pues se ha dejado claro que el docente debe ser un investigador en el aula, un profesional capaz de diseñar, desarrollar, analizar, evaluar su propia práctica docente, adaptándola en todo momento a las circunstancias que lo rodean.

Hay dos elementos que nos parecen sumamente importantes y puestos en razón —y que han aportado, como digo, muchos autores en este sentido— como son la actitud para trabajar en equipo y también para potenciar el propio desarrollo personal del docente. En nuestra opinión, siendo dos actitudes muy importantes para desarrollar la práctica docente, lamentablemente, creemos que no se han tenido en consideración ni en la práctica cotidiana docente —digo por parte del posible apoyo e impulso de cara o de parte de la Administración, o como en los planes de formación— ni inicial ni durante la carrera profesional.

Entendemos que, dicho muy resumidamente, el docente tiene una enormidad de tareas, que no solamente implican los conocimientos científicos de una materia específica, sino también una serie de conocimientos técnico-profesionales, por decirlo de alguna manera, y una serie de actitudes relacionadas con su capacidad para trabajar en un espacio que debe ser un espacio de libertad, de cooperación, de confianza. Y, como digo, ni creemos que se haya impulsado lo suficientemente desde la Administración educativa, ni tampoco que haya tenido la debida atención en los planes de formación tanto inicial como posterior a esa formación universitaria inicial.

En ese sentido, y partiendo, como digo, de estas aportaciones hechas por distintos autores, si al docente se le piden conocimientos científicos tanto en su materia como técnico-profesionales, se le pide una formación adecuada para las relaciones personales en todas las direcciones —compañeros, alumnado, familias—, se le pide igualmente el conocimiento, o sería deseable el conocimiento adecuado del propio sistema educativo y su capacidad para adaptarse a posibles cambios que se demanden de la sociedad, pues creemos que todo eso debe formar parte, como digo, de los planes de formación. En ese sentido, creemos que los actuales no contemplan ni todas estas premisas, que he intentado exponer lo más resumidamente posible... No existe la suficiente preparación didáctica ni práctica ni, desde luego, existe la más mínima orientación en nuestra opinión hacia esa faceta que es la del desarrollo personal necesario para interactuar en el aula.

Por tanto, nosotros propondríamos, ya de forma más concreta —y no me quiero extender mucho—, dado que, digo, en el punto y en el aspecto de la formación inicial, dado que el acuerdo de Lisboa —que, dicho sea de paso, nuestra organización no comparte en su práctica totalidad—..., pero dado que hay un acuerdo como el de Lisboa que homologa o impone la homologación a los distintos países miembros. La propuesta que nosotros haríamos, en cuanto a la formación inicial, sería el establecimiento de cinco cursos, de los cuales dos serían cursos que se realizarían en escuelas de formación del profesorado: serían cursos comunes, con un currículum adaptado a la formación docente que recogiera todas estas premisas que he intentado resumir anteriormente, y cuyo último trimestre —del último trimestre de ese bienio— estaría centrado en la realización de prácticas en centros educativos. Otros dos cursos estarían orientados a la formación científica en las distintas facultades, de acuerdo con la especialidad elegida; y, por último, habría un curso completo de prácticas en centros educativos. En nuestra opinión, debería ser con derecho a salario, y eso sería, de alguna manera, lo que completaría esa formación inicial.

Pero además, nosotros plantearíamos, como tarea para transformar esa formación inicial, la necesidad de que la Administración educativa sopesara la posibilidad de ir hacia un modelo, tipo academias profesionales. Para ello, nosotros cogemos como ejemplo el Plan Profesional del Magisterio de la II República y, básicamente, no sería otro, ese plan, que establecer, con posterioridad a esa formación universitaria, una formación específica diseñada por la Administración educativa en esos centros. Habría una prueba de acceso, un sistema de selección a esas academias, con posterioridad —como digo— a la finalización de los estudios universitarios. Por eso he dicho..., de todas formas, estaba creo que suficientemente detallado en el documento.

Finalmente ya, nos referíamos a la formación permanente, o a la formación durante el ejercicio de la carrera profesional. Y, en ese sentido, no tenemos más remedio que señalar que, en nuestra opinión,

consideramos que ha habido un descarte —por decirlo de alguna manera— de lo que en su comienzo fue un intento de renovación, de innovación educativa. Creemos que todo lo que fue ese impulso inicial de movimientos de renovación pedagógica, con su presencia incluso activa en la Consejería, incluso con una Dirección General que tenía tal nombre, se ha ido quedando por el camino. En nuestra opinión, creemos que una escuela comprensiva necesita seguir confiando en esas esperanzas, o esa ilusión, o ese esfuerzo, para la innovación educativa con las premisas ya expuestas hasta el momento.

Creemos que, desde los años ochenta hasta el momento, lo que ha ocurrido con los CEP es que han sido sepultados, prácticamente, por una burocracia cada vez más insoportable; que la autonomía de esos centros ha decaído muchísimo; que se ha perdido fuerza en la llamada, en el llamamiento a la participación activa de los docentes en su propia formación, y, por tanto, consideramos que deberíamos retomar ese llamamiento a la participación del docente. Deberíamos retomar también la confianza en la autonomía de los centros del profesorado, en su autonomía también para la organización, para la gestión de los recursos económicos; y, evidentemente, creemos que medios hay; recursos, incluso —aunque quizás a veces fallan— también hay.

Pensamos que se trataría de volver otra vez a hablar de orientaciones, orientaciones concretas, y a confiar en que es posible un nuevo tipo de enseñanza, ¿no?, de la concepción de la enseñanza, pero contando siempre con sus protagonistas o uno de sus protagonistas, que serían los docentes. En nuestra opinión, las prisas no son buenas consejeras. Creemos que se trata de una cuestión basada más en la convicción que en vencer —parafraseando a Unamuno—, y que hay que intentar vencer algunas reticencias por parte de todos, y tomarse esto con la tranquilidad necesaria, pero con el rigor y la paciencia también necesarias para que la formación permanente del profesorado sea una realidad, y no lo que está ocurriendo, que, en nuestra opinión, es vincularlo a retribuciones a través de los sexenios. Eso implica muchísima tarea de certificaciones de los CEP, pero creemos que tiene poca redundancia, o poca traslación positiva a lo que es nuestra formación efectiva y real.

Yo, con esto, casi finalizaría el resumen.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien. Muchas gracias, señor Martínez.

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

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Sí. Gracias, Presidenta. Y gracias a la Confederación General del Trabajo, y a su Secretario General, por las aportaciones a este grupo.

Bien, de toda su intervención, que esperamos leer con más detalle en el documento que nos anuncia, me quedo con el diseño, de alguna manera, del plan de formación inicial: pues 2-2-1 cursos. Pero sí hay una cosa en la que me gustaría, si es posible, brevemente, que nos expresase la posición del sindicato, y es referente a ese debate entre carrera docente, cuerpo único, es decir, titulación única Primaria-Secundaria, o concepción de carrera —por citar los dos extremos—, o concepción de carrera que uno empezaría en Infantil y acabaría en la Universidad. ¿Cuál es la posición del sindicato a ese respecto?

Creo que si hacemos las preguntas todos, que conteste al final.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

A continuación, tiene la palabra la portavoz del Grupo Parlamentario Popular, señora Obrero.
Señor Martínez, ¿puede darle al micrófono?

El señor MARTÍNEZ ÁLVAREZ

—Silencio, ¿no?

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Silencio.

[*Intervención no registrada.*]

El señor MARTÍNEZ ÁLVAREZ

—A hablar.

La señora OBRERO ARIZA

—Gracias, Presidenta.

Bueno, yo creo que a lo largo de toda la mañana y tarde de hoy hemos tenido ocasión de escuchar a los distintos representantes sindicales que han hecho sus aportaciones a este grupo de trabajo. A modo de conclusión, pues tampoco es cuestión de extendernos mucho más, ¿eh?, siendo ya esta la última que teníamos previsto en el orden del día, pues solamente decirle que vamos a valorar con más detenimiento, estudiar las propuestas que nos hace llegar desde la Confederación General del Trabajo, que agradecemos su participación, que disculpo la ausencia de nuestro compañero diputado, pero también alcalde; es por eso que otras ocupaciones le han impedido estar en el día de hoy aquí para compartir reflexiones con vosotros.

Y que, bueno, que está clarísimo que el profesor es uno de los factores..., el factor —como decía el anterior portavoz que hablaba en el uso de la palabra anteriormente— que es el principal, o el factor más importante del sistema educativo, que la formación inicial y permanente necesita reformas, ¿eh?, muchas de las cuales van acompañadas de propuestas por los distintos sindicatos que ya han tenido intervención en este grupo de trabajo. Que, pues, bueno, que hay que, bueno, en algunas ocasiones se ha escuchado ya, en el día de hoy, también hablar de estatuto de la función pública docente. Hemos escuchado hablar también que hay que desburocratizar la actividad general del profesorado y simplificar los presupuestos administrativos de la docencia, ¿eh?, a lo que también usted ha hecho referencia, y a otras muchas cuestiones que yo creo que son un reflejo de la realidad educativa que vive Andalucía, y de la que, bueno, pues, sois muy conscientes, quienes están al frente de organismos de representación de trabajadores de la enseñanza, ¿no? En ese sentido, pues simplemente aportar para lo que crea conveniente.

Muchísimas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Obrero.

A continuación, va a intervenir el portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, el señor Gracia.

El señor GRACIA NAVARRO

—Gracias, Presidenta.

Yo también disculpo a la portavoz en Educación de nuestro Grupo Parlamentario, la diputada Araceli Carrillo, y agradezco al representante de la Confederación General de Trabajadores su presencia esta tarde aquí y su aportación, que espero leer con mucho más detenimiento, y, por lo tanto, con mayor atención de la que ha permitido su resumida intervención, ¿no?

Bien, yo no creo que sea fácil entrar a hacer ningún tipo de acotación o de anotación. Añadir algo a lo que ha planteado me parece que no es ese el sentido de esta comparencia. Pero sí tengo algún interés especial, porque comparto con usted —por razones, en mi caso particular, bastante obvias— que en la década de los ochenta hubo una eclosión de un movimiento que no solo era el movimiento de los GMRP, Movimientos de Renovación Pedagógica; era de todo un movimiento de reforma, digamos, del sistema educativo, que, de alguna manera —sin tampoco exagerar—, conectaba con lo que fue, en su momento, también, en vísperas del levantamiento y de la sublevación militar contra República, pues es la eclosión de la II República en materia educativa, ¿no?, con todas las misiones pedagógicas y todo lo que representaron las organizaciones sindicales, especialmente, pero no solo en el terreno de la modernización de la educación española.

Pero, claro, las añoranzas del pasado no conducen a casi a nada, ¿no? Han pasado, prácticamente, casi treinta años de esa década de los ochenta —de 1986 no han pasado sino 25, pero, bueno, casi treinta, vamos camino de los treinta—, y la sociedad andaluza y española ha cambiado mucho, ¿no? Pero es verdad —y yo coincidí con ustedes— en que allí había germen de cosas que hoy se han perdido y que, de alguna manera, habría que recuperar.

Y mi planteamiento, mi pregunta, sería, quizás, para detallarla en una documentación que nos pudieran remitir, que se podría trasladar, y cómo, de lo que fue la experiencia de los seminarios permanentes, de los movimientos de renovación pedagógica, de la puesta en marcha de los CEP, de la vinculación de la innovación e investigación educativa con los centros docentes, etcétera. De todo eso que tiene que ver con la formación, no tanto inicial como con la permanente del profesorado, por una parte. Y, por otra, si nos pudieran desarrollar algo más..., eso en relación a la formación permanente. Y en relación a la formación inicial —formación y selección inicial— si nos podrían —yo no sé si en el documento viene detallado algo más—..., los contenidos —no al detalle, pero sí las líneas de contenido de la formación didáctica y científica, y criterios de la evaluación del año de prácticas de ese sistema que propugnan—, porque, con independencia del detalle de si son cinco años —dos, dos y uno— u otra formulación. Pero, evidentemente, ahí hay muchas de las cosas que han estado en las intervenciones de los expertos, en las intervenciones de las otras organizaciones sindicales. Y seguro que los trabajos que vamos a continuar haciendo en este grupo, elementos comunes, que yo creo que si ustedes pudieran ayudarnos con mayor detalle si... Nosotros, por lo menos, se lo agradeceríamos, como yo le agradezco el conjunto de su comparencia esta tarde.

Gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Gracia.

Señor Martínez, ahora tiene la oportunidad, por cinco minutos, de responder a las cuestiones que le han planteado los portavoces.

El señor MARTÍNEZ ÁLVAREZ

—Bueno, pues será muy breve.

En primer lugar, en relación con la cuestión que planteaba el Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, si me gustaría dejar claro —ya en el documento creo que está suficientemente claro— que, en opinión de la organización a la que represento, los actos relacionados con la enseñanza entendemos que entrañan el mismo nivel de complejidad, con independencia del ámbito en el que se esté desarrollando ese acto de enseñanza.

Por consiguiente, en nuestra opinión creemos que todo lo que implique jerarquización, todo lo que implique diferencias retributivas, diferencias en materia de carrera profesional..., que estén relacionadas con el ámbito en el que uno está ejerciendo la docencia, no conduce a nada positivo.

En nuestra opinión, creemos que un profesional puede elegir el ámbito de la Educación Infantil, y eso va a entrañar, creo que la misma exigencia de preparación, de dedicación; va a ser una profesión tan noble como la del profesional que pretende impartir clases en una universidad.

En nuestra opinión, desde luego, lo deseable es tender a un cuerpo, al cuerpo único de enseñantes, donde no exista esa jerarquización o esa diferenciación, en función de los ámbitos donde se dé la enseñanza.

En relación con las aportaciones que hacía don Manuel Gracia, pues nosotros queremos transmitir —quizás, claro, en los diez minutos cuesta un poco de trabajo resumir—, ni muchísimo menos nos planteamos esto como una añoranza del pasado, en absoluto. Creemos, sinceramente, y por eso empezaba pues haciendo una afirmación que no es nuestra, es de un autor... Es decir, creemos que la escuela es un espacio de libertad y que es un acto realmente formativo, que permite y ayuda al cambio. Pero hemos de confiar en ello.

A menudo nos hemos planteado —que es difícilmente entendible— un discurso interno en la escuela, donde, hasta ahora, se ha hablado pues de la cooperación, se ha hablado de espacio y libertad..., y un discurso externo, donde parece que se ha adorado en exceso a la competitividad como única llave para el progreso y para el bienestar del individuo. En ese sentido, creemos que la escuela puede y debe seguir aportando mucho. Y no es tanto añoranza, sino volver otra vez a confiar, desterrar el miedo a la libertad del que hablaba Erich Fromm, en su momento, y volver a confiar en la libertad, también en la base, que sería pues esa educación, que es labor de todos; que es, como decía aquel: «La tribuna es la que educa», ¿verdad?

Por supuesto, nos comprometemos, en la medida de nuestras posibilidades, a aportar más información concreta en relación con lo que comentaba relativo a la formación inicial y la permanente.

Si no he entendido mal, durante el mes de febrero podríamos seguir aportando, por escrito, ¿verdad? Pues nos comprometemos a ello, en la medida de nuestras posibilidades.

Y reitero las gracias por haberme escuchado durante este tiempo.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchísimas gracias, señor Martínez.

Efectivamente, durante todo este mes, podrán hacernos las aportaciones que crean oportunas. Y, de nuevo, reiterarle nuestro agradecimiento por el trabajo que ha realizado, y que ha expuesto en esta comparecencia, y por el que creo que va a seguir haciendo a partir de este momento, para que sea el mayor número de datos y de información los que pueda aportarnos.

Gracias. Y hasta otra.

Señorías, con esta comparecencia terminábamos los trabajos que teníamos previstos para esta sesión. De manera que levantamos la sesión hasta el próximo grupo..., hasta la próxima sesión del grupo.

SESIÓN DE 1 DE MARZO DE 2010

COMPARECIENTES

- Federación Andaluza de Centros de Enseñanza Privada (CECE-Andalucía), en cuya representación intervinieron Rafael Caamaño Aramburu y Carmen Mora de la Rosa.
- FERE-CECA y Educación y Gestión de Andalucía, en cuya representación intervinieron Manuel Marchante García y José González Díaz.
- Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza de la Economía Social (ACES), en cuya representación intervino Miguel Vega Sánchez.
- Federación Andaluza de Altas Capacidades Intelectuales (FASI), en cuya representación intervinieron Alberto Flaño Romero, Pilar Molina Montado y Rafael García Castañeda.

COMPARECENCIA DE LA FEDERACIÓN ANDALUZA DE CENTROS DE ENSEÑANZA PRIVADA (CECE-ANDALUCÍA)

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, buenas tardes, vamos a comenzar los trabajos del Grupo de Formación del Profesorado de Andalucía, que en la sesión de esta tarde va a atender a distintas comparecencias. En primer lugar, ya nos acompañan doña Carmen Mora de la Rosa y don Rafael Caamaño Aramburu, de CECE Andalucía. Yo, además de darles la bienvenida y agradecerles su presencia aquí, a demanda de los grupos parlamentarios, para comparecer y aportar a este grupo de trabajo, quiero indicarles cuál es la metodología de trabajo, por si ustedes no han estado nunca en este formato en el Parlamento, y aun estando, para decirles cuál es el mecanismo de trabajo que tenemos.

Van a tener una primera intervención, con un tiempo de diez, doce minutos, para que expongan todo aquello que crean conveniente. A continuación, habrá un turno de los portavoces de los grupos parlamentarios y después habrá un segundo turno para ustedes, ya por un tiempo de cinco o seis minutos, para que puedan responder a aquellas preguntas que les planteen. Y, en cualquier caso, si este tiempo es manifiestamente insuficiente para todo lo que quieran aportarnos, la documentación que nos quieran dejar hoy estará el grupo trabajando con ella, y también la que quieran, a partir de esta comparecencia, hacernos llegar a lo largo de todo este mes que estamos para que llegue a los portavoces y la podamos tener como elemento de estudio.

Pues, sin más preámbulo, entiendo que va a ser don Rafael quien haga la intervención. Pues don Rafael Caamaño Aramburu tiene la palabra.

El señor CAAMAÑO ARAMBURU

—Señora Presidenta de la Comisión y señoras y señores diputados, muy buenas tardes.

Venimos en representación, como ya saben y lo han dicho, de la Federación Andaluza de Centros de Enseñanza Privada de Andalucía, organización empresarial mayoritaria en el sector de la enseñanza privada, para presentarles nuestra postura o aportaciones tal como nos han solicitado.

En primer lugar, queremos agradecer la invitación que nos han hecho, y especialmente por tratar un tema de tanta relevancia como el que nos han preguntado, el de la función docente, la formación del profesorado, el prestigio de la tarea docente, que entendemos con la finalidad de dignificar la importante profesión docente.

Nosotros entendemos que al hablar de función docente se están refiriendo a la actividad educativa del profesorado andaluz, tanto el que trabaja en los centros públicos como el que lo hace en los centros privados, concertados o no concertados, de todos los niveles educativos. Por eso acudimos a esta Comisión para dar nuestra visión y experiencia desde el sector al que representamos, que, por otra parte, pensamos que tiene una rica experiencia que aportar en esta materia. Estamos plenamente de acuerdo con uno de los objetivos que hemos visto que su grupo de trabajo se ha propuesto, que es el de estimular el prestigio de la tarea docente. El profesor es un educador, que debe reunir —en palabras del profesor Pérez Juste, que hemos tomado porque nos parecían muy acertadas— una serie de cualidades, que nos parecen necesarias en el profesorado: la vocación, la flexibilidad, la capacidad de empatía, la sociabilidad, los conocimientos en la materia, la capacidad de seguir aprendiendo, el saber ser y el saber hacer. Son cualidades que este profesor dice, y nosotros coincidimos con él, que deben exigirse al que quiera acceder a esta profesión y que cualquier método o fórmula de selección debe garantizar. No basta demostrar los conocimientos técnicos de la materia que se explica, ni se debe dar por supuesto por alcanzar la titulación requerida.

Por otra parte, pensamos que deberían concretarse qué aspectos son los que definen el prestigio y el reconocimiento social que buscamos. Y vuelvo a citar a este profesor que lo resume en tres: el respeto, la consideración y la estima por parte tanto de los alumnos como de las familias, como de la sociedad en general.

Nos preocupa este tema por conclusiones que hemos visto en diversos estudios. Nos preocupa el que diversos estudios, insisto, dicen que el profesorado no percibe esa consideración y esa estima por parte de los demás. Y, por otra parte, otro factor que también nos parece preocupante es que los estudios que se han hecho muestran que la imagen que los profesores tienen de sí mismos es más negativa que la imagen real cuando se les pregunta a los demás actores de la educación —familias, alumnos, sociedad en general—.

Esos mismos estudios recogen algunos factores que inciden en el prestigio del profesorado y que también quizás provocan esa a veces..., lo que se podría llamar falta de autoestima del propio profesorado. Uno es la actitud de los padres hacia el profesorado; otro, los continuos cambios legislativos que afectan a su tarea docente; las facilidades para la promoción automática del alumnado que a veces ponen en duda, digamos, o no refuerzan las decisiones que el profesor ha tomado en esa materia o en ese aspecto, y, luego, la imagen a veces negativa en los medios de comunicación, o en general ante la sociedad, quizás, muchas veces, por casos o situaciones que en ocasiones pues se magnifican, cuando no son la generalidad ni muchísimos menos.

Aunque los centros educativos, y nosotros que los representamos a los centros privados, pueden y deben hacer mucho en esta materia, nosotros pensamos que quienes tienen responsabilidades públicas —administraciones, partidos políticos y otros estamentos similares— son los que deben tomar las medidas necesarias para recuperar ese prestigio de la tarea docente. Nosotros incidiremos en el tema de las medidas legislativas adecuadas, en favorecer, e incluso exigir en muchos casos, el apoyo y la valoración de las familias, una valoración más positiva en los medios de comunicación y promover más la formación del profesorado, especialmente la formación inicial.

Quería hablar ahora de un tema, brevemente, que es la calidad en la educación y la influencia que en ello tiene el profesorado. Todos estamos de acuerdo en que la calidad de la educación está en relación directa con las cualidades del profesorado. Es una de las razones por la que los expertos explican los buenos resultados de países que se ponen clásicamente de ejemplo, como Finlandia, en los informes PISA: el prestigio y la calidad del profesorado. He leído en algunas de las intervenciones anteriores que han tenido aquí otros asistentes a la Comisión y que han citado estudios que son muy clásicos: la consultora McKenzie, un informe de la OCDE del año 2005, los estudios de PISA. En fin, en todos ellos se afirma con bastante rotundidad que la calidad del profesor es la variable más importante que influye en los resultados de los alumnos. Incluso en ese informe PISA llega a identificar tres factores decisivos que influyen. Y uno de los consejos y sugerencias que hace es contratar a los profesores entre los mejor graduados. Lo he leído en varias de las intervenciones: insisten profesores de la universidad y expertos en que es importante llegar a conseguir eso. Facilitar la formación práctica es otro de los temas recurrentes, que me parece que estamos todos de acuerdo. Y actuar sobre alumnos, sobre los alumnos que tienen problemas, y que el profesorado no tiene muchas veces la formación necesaria para afrontarlos y necesita tanto formación como apoyo.

Desde nuestra organización y nuestra experiencia, podemos decir que los centros privados están trabajando desde hace mucho tiempo en programas de calidad, certificados con los sellos de calidad correspondientes, en los que se trabaja mucho en los procesos de formación y mejora continua del profesorado.

Alguna de las prácticas —que las mencionamos porque quizás son sugerencias que podrían servir o ayudar— que se hace en nuestros centros, por ejemplo, es la relación profesor-familia. Muchos centros tienen unos sistemas o fórmulas de tutorías personales, entregas de notas a las familias personalizadas, fomentar mucho la relación tutores de cursos con los padres. Todo ello prestigia la tarea del profesor ante las familias.

También, el refuerzo de la autoridad del profesor en los reglamentos de organización y funcionamiento, por supuesto, refrendando siempre las medidas disciplinarias que toma el profesor. Evidentemente, siempre que sean justas, naturalmente, y con los mecanismos correspondientes de derechos de las familias, etcétera. Pero, en fin, evidentemente reforzando en los idearios y en los reglamentos las actuaciones del profesor.

Y, por último, está el tema de la formación. Uno de los datos que preocupan en la sociedad en general —en las organizaciones empresariales se recoge con mucha frecuencia— es la baja participación de la población trabajadora en actividades de formación permanente, especialmente entre los 25 y los 64 años. En España, ese porcentaje de participación en general, en el empresariado, en las empresas, es del 31%, frente al 40% en la OCDE o el 55% en un país como Finlandia. En el sector de la enseñanza privada, el que nosotros conocemos, esa tasa es mucho más elevada, en torno al 70%, aunque es verdad que existe la opinión generalizada de que la formación, a veces, no está al nivel de las exigencias que se le piden. Los centros privados, de forma general, llevan a cabo actividades de formación inicial para los recién incorporados y, por supuesto, actividades de formación permanente. Nosotros mismos, nuestra organización, desarrolla planes de formación continua para el profesorado y hemos realizado estudios de esas necesidades de formación. Les vamos a dejar dos documentos que recogen, en el año pasado y el anterior, estudios de necesidades de formación del profesorado de la enseñanza privada en Andalucía. Creo que es un estudio que les puede interesar, por los datos que aporta en un colectivo estadísticamente amplio, en cuanto a la motivación del profesorado, la formación que necesita y las dificultades que encuentran para acceder a esa formación.

No es fácil deslindar la influencia, como decía antes, concreta del docente en los resultados educativos, hay muchos otros factores, tanto personales como sociales, pero sí parece que estamos todos de acuerdo en que la calidad del profesorado incide directamente en los resultados académicos del alumno, y, por lo tanto, nosotros pensamos —y termino con esa sugerencia— en que uno de los factores más importantes, por encima de otros muchos, de dotaciones de medios, de organización, etcétera, para la mejora del fracaso escolar, para que haya menos fracaso escolar, es la formación del profesorado.

Nuestra experiencia en la educación privada es que el Informe PISA los ha valorado muy positivamente. La enseñanza privada en Andalucía alcanza una puntuación, por ejemplo, en comprensión lectora, en el último informe, de 495 puntos, frente a los 481 de la media española e, incluso, por encima de la media de la OCDE, que está en 492, lo que nos lleva a pensar que los valores que comentábamos al principio de nuestra intervención —vocación, empatía, entrega del profesorado en los centros privados— los fomentamos por unir tres... un triángulo, que es: el proyecto educativo, el profesorado y la familia. Nos parece que, cuanta más armonía haya en esos tres, digamos, elementos, pues mayor será el éxito del alumnado.

Y nada más. Les agradezco, de nuevo, la posibilidad que nos han dado de intervenir en este grupo de trabajo y nos ponemos a su disposición, tanto ahora como en el momento en que lo necesiten.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Caamaño, sobre todo por la capacidad de síntesis que ha tenido y ajustarse escrupulosamente al tiempo que yo le indicaba.

A continuación, tienen la palabra los portavoces, como les decía antes. Y en primer lugar, lo hace el portavoz de Izquierda Unida, el señor García.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, señora Presidenta. Gracias también a CECE Andalucía por sus aportaciones. En principio, de las mismas, y a la espera de recibir la información complementaria que ha anunciado, se me

ocurren dos preguntas. La primera es, desde su punto de vista, ¿qué podría decirnos sobre la selección del profesorado?, que es otro de los elementos con los que trabaja esta Comisión. He creído oír algo así como, bueno, contratar a los mejores graduados, pero, por otro lado, se dice que no basta la formación teórica o la formación en materias, si no va complementada de otras cuestiones. Entonces, según su experiencia, e independientemente del ámbito en que nos movamos, ¿cómo debería procederse a la selección del profesorado? O, si me apuran, ¿cómo hacen ustedes, con carácter general, para proceder a la selección del profesorado Y también si, en ese resultado al que ha aludido del Informe PISA, si cree que influye algún otro factor aparte del profesorado. Evidentemente, podemos hablar de la calidad, pero si entiende que hay algún otro factor que pudiera modificar esos resultados, ¿no?

Y, después, la otra cuestión sería... ¿Ha hablado de programas de calidad certificados que trabajan? Nos gustaría, si puede ampliarlo ahora o, si no, con posterioridad, ¿a qué tipo de programas se refiere? ¿Quién los elabora? Pensando que pudieran ser de aplicación y qué tipo de certificación tienen y quién se la da.

Por mi parte, nada más. Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

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

El señor OBLARÉ TORRES

—Sí. Gracias, Presidenta. Buenas tardes.

Gracias a CECE Andalucía, al señor Caamaño y a la señora Mora por acudir a este grupo de trabajo. Disculparé, en primer lugar, al portavoz del Grupo Popular, que, por sus labores de primer edil de municipio, pues tiene otras obligaciones y no ha podido acudir, como le hubiera gustado, a esta Comisión.

Se me ocurren dos preguntas, al hilo de su intervención. Al hablar de formación, yo me preguntaba, antes de que usted interviniera, si la formación es la misma en su profesorado que en el profesorado de la pública. He entendido que no. ¿Quién establece esa formación a sus profesorado? ¿Quién la controla? ¿Qué contenidos son? Porque, si es importante en esa formación, a lo mejor podría ser trasladable a la formación en la educación pública.

Y ¿cómo trabajan ustedes la idea de prestigiar la figura del profesorado dentro de sus centros? Porque creo haber entendido también que, sobre unos ejes que versan ustedes la idea, la figura y el prestigio del profesorado, también lo trabajan y sería interesante también conocerlo.

Nada más. Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Oblaré.

Tiene ahora la palabra la portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, la señora Carrillo.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

En primer lugar, al señor Caamaño y a la señora Mora, pues, darles la bienvenida y, una vez más, las gracias por estar aquí y responder, como siempre, a la invitación que se les hace.

Yo no me voy a repetir en algunas de las cuestiones que han dicho los anteriores portavoces, pero sí voy a ir a tres cuestiones muy concretas. Una es cómo valoran la formación que actualmente se está dando en las facultades de Ciencias de la Educación, tanto en Primaria como en Secundaria, en el tema de los másteres. Es decir, a los que vosotros recibís, el profesorado. Y otra es que ha hablado usted de la formación inicial, parece ser, o a mí me ha parecido entenderle, que los centros que CECE, cuando reciben a un maestro o a un profesor para sus centros, les dan como una formación inicial previa. Por lo menos, a mí me ha parecido entender eso, no sé. Y tercero, si la formación, que es el grupo de trabajo que hoy nos ocupa, que es la formación del profesorado, sí, una vez que ya pertenecen y están dentro de lo que son los CECE, la formación que hace el profesorado de sus centros es obligatoria. Si es una formación obligatoria o si consideran que debe ser la formación, en general, obligatoria.

Nada más.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

Señor Caamaño, tiene ahora un turno para poder responder a los portavoces.

El señor CAAMAÑO ARAMBURU

—Muy bien. A ver, voy a ir respondiendo a las preguntas. Y Carmen, la asesora nuestra, también intervendrá; es decir, por complementar un poco, así se lo he pedido yo.

Vamos a ver, en el tema de la selección del profesorado, de cómo contratar a los mejores, vamos a ver una cosa y cómo lo hacemos nosotros. Los centros privados, evidentemente, bueno, hay que distinguir los concertados de los privados. En los centros concertados, que se rigen por lo previsto en la LOE, en cuanto al sistema de selección, y, por lo tanto, tiene que haber un acuerdo entre el titular del centro y el Consejo Escolar, mediante... y, con unos criterios objetivos de calidad. En los centros privados tienen su propia autonomía y, por lo tanto, lo hacen de la manera que ellos quieran, ¿no? Pero, dicho eso, en los centros privados, la selección del profesorado es como en cualquier empresa; quiere decir..., en el sentido de que hay unos procedimientos de selección, de entrevistas, de recepción de currículos, de ver a los que parecen más... En fin, digamos, un sistema de selección como pueda ser el de cualquier persona que trabaja en cualquier empresa, y, por lo tanto, el éxito o no de esa selección, pues, estará en la capacidad de detectar las cualidades de la persona. Vuelvo a repetir, como en cualquier empresa. Evidentemente, luego, un convenio colectivo establece un periodo de prueba de diez meses, me parece que es en este caso, si no estoy equivocado —¿no, Carmen?—...

La señora MORA DE LA ROSA

—Sí.

El señor CAAMAÑO ARAMBURU

—...y, durante ese tiempo, pues se comprueba la capacidad o no de esa persona. Quiere decir, es el procedimiento normal en cualquier empresa, y, por lo tanto, en la enseñanza seguimos los mismos criterios, y de acuerdo con eso es como, al final, seleccionas al profesorado.

Creo, y lo uno a lo que preguntaba, me parece, y puede entrar en la misma respuesta la representante del PSOE, si no me he equivocado, Araceli, en cuanto a que no..., nosotros..., no hay una formación inicial previa. Es decir, una vez es contratado, empieza a trabajar, y la formación empieza en ese momento.

Lo que sí... Quizás yo me he expresado mal. Cuando hablo de formación inicial, me refiero a la formación..., en ese momento, es fundamental la formación que impartes en el primer año. Puedes seguir un sistema de prueba y error, ¿verdad?, pero que es terrible para las personas, claro. Y es: «Lo dejo». Dar clases y si funciona, bien, y si no funciona, pues no le renuevo el contrato. Claro, pero la eficacia tanto para acertar en el centro con las personas adecuadas como para facilitar a la persona es que, durante ese primer año en el que está y en ese tiempo de prueba que tenemos, tenga una formación acompañado.

Hay centros que establecen prácticas muy determinadas; por ejemplo, ponerles un profesor tutor a su lado. Hay centros que hacen esa práctica. Es decir, el profesor tiene a su lado un profesor del claustro que es el tutor suyo, y le sigue en el proceso durante ese año. Yo he dirigido centros y teníamos un plan de formación —le llamábamos «plan de formación inicial»— en el que, durante los primeros meses, ese profesor tenía que asistir a una serie de actividades extra, donde se le explicaba el proyecto educativo, donde incluso en algunos casos, con permiso de él, respetándole, pero se asistía a sus clases para aconsejarle. Es decir, había todo un procedimiento de acompañamiento. Eso es fundamental. Si no hay ese acompañamiento, pues, efectivamente, descubrirás al que tiene cualidades docentes o no las tiene, porque la misma vida le va a hacer tener éxito o fracaso. Pero, en fin, creo que eso no es conveniente, ¿no?

Preguntaban también por otros factores que influyen en la calidad de los informes. Por supuesto, hay otros factores. Los mismos informes PISA y otros informes los detectan, digamos, o los recogen, ¿no? Es decir, factores externos a la escuela, el nivel económico de las familias, la extracción social. Hay otros factores, evidentemente no es el único. Ahora, sí es verdad, y por lo menos en los informes que hemos leído se dice que hasta el 30% de la influencia en que el alumno tenga éxito o tenga fracaso depende de la calidad del profesor. Lo cual es un factor muy elevado, porque, de todos los demás, ninguno llega a ese nivel del 30%; se van sumando en otros factores más reducidos.

Con «calidad» me refería a que los centros nuestros se certifican en calidad, en concreto, con el FQM, el procedimiento FQM. Hace años, se seguía el sistema ISO. El sistema ISO es más aplicable a empresas más de manufactura o de producción. En la enseñanza ya está extendido, generalizado, el proceso de calidad FMQ. Los centros nuestros se certifican en calidad y reciben un sello de las certificadoras internacionales que existen —AENOR, etcétera—, y lo renuevan periódicamente. Todos estos sistemas de calidad no solamente dan el sello, que depende, además, del nivel al que hayas llegado —tienes más puntos o menos puntos y, por lo tanto, te dan un valor mayor al centro en cuanto a esa calificación—, sino que, cada dos años, hay que renovar el sello de calidad que has obtenido. Se te revisan todos los procesos del centro en todos los niveles: enseñanza, personal, administración y servicios, organización y funcionamiento.

Es fundamental que un centro se certifique en calidad, porque es una exigencia externa, ajena a ti, con unos criterios objetivos. La experiencia nuestra es que suponen para el centro no solamente ya un control que tú te autoimpones, porque nadie te lo exige, sino que provoca una dinámica de trabajo, en el centro, exigente. Porque hemos comprobado muchas veces que muchos centros tenían buenas prácticas de funcionamiento, pero, digamos, poco documentadas muchas veces, poco transmitidas de unos a otros, sino transmitidas por la vida misma y por el contacto, pero no documentadas ni procedimentalizadas —si se puede decir la palabra así, tan fea— cuando se organizan todos esos procedimientos de calidad: las reuniones de profesores, los claustros, la manera de entregar las notas a los padres, a las familias, cómo atender a un alumno, cómo atender a una familia, cómo atenderle el conserje —si lo hay—, el personal de administración y servicios, en secretaría... Todo está establecido. Por supuesto, luego se aplicará con la propia personalidad de cada persona y con el estilo del centro, pero es necesario trabajar en los sistemas de calidad, y eso crea un nivel de exigencia muy importante.

La formación, que preguntaban también si es igual en la enseñanza privada y en la pública. No lo puedo decir, sinceramente, porque desconozco la formación que se lleva a cabo en la enseñanza pública. Nosotros, formación inicial, como decía antes, consideramos —ya lo he comentado, no me reitero— la que se imparte en esos momentos de comienzo en el trabajo que, sobre todo, está en ese tutelaje o asesoramiento de una persona y, en general, de la dirección del centro hacia el profesor, ¿no?

¿Es obligatoria o no la formación? Vamos a ver, tú comentabas, Carmen... Me parece que en el convenio colectivo viene recogido. Si no te importa...

La señora MORA DE LA ROSA

—Sí. Bueno, buenas tardes. Y no he dicho nada, y disculparme...

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Disculpe, señora Mora de la Rosa. Para que esto quede en el Diario de Sesiones correctamente grabado, efectivamente, le tiene que dar al micrófono y yo darle la palabra, identificándola.

Usted, como he dicho al principio, es doña Carmen Mora de la Rosa, y tiene, para cerrar, supongo, ya la intervención, el turno.

La señora MORA DE LA ROSA

—Sí. Pues, muchísimas gracias, señora Presidenta.

Y, nada, que me disculpen, porque es la primera vez que intervengo en este formato, en esta Comisión o en otra, ¿no? Es la primera vez.

Entonces, bueno, pues, profundizando, quizás... Rafael lo ha comentado todo, pero yo, quizás... Profundizar un poco más en que nosotros —las empresas privadas— tenemos una herramienta que está siendo muy útil, que es la negociación colectiva. Nosotros tenemos un contrato que tiene 10 meses, que es un curso escolar, prácticamente, de prueba, en el que la propia empresa y el propio trabajador, pues, pueden observar si están a gusto, si el trabajador tiene las cualidades, tiene las aptitudes necesarias para un curso o para otro.

En fin, que no solo se trata —como bien ha dicho mi compañero—, en el tema de la formación, de los requisitos académicos del profesor. Es importantísimo, y así... Y yo le pediría a esta Comisión que abundara en el tema de los informes y de los datos que da el Informe PISA, que van unidos los resultados académicos no solo con la titulación que tiene el profesor sino con las cualidades y las aptitudes que tiene el profesor. Yo la enseñanza pública y el acceso a la Función pública, pues, también los desconozco. Comprendo que son procesos competitivos, que es más difícil, pues, quizás, ver y calcular todo el tema de aptitud y cualidades de la persona, y es más fácil, pues, un requisito objetivo como el de la titulación. Pero nosotros venimos así haciéndolo y, desde luego, los resultados —como ha dicho Rafael— de la enseñanza aquí, en Andalucía, de la enseñanza privada, en comprensión lectora y en todos los índices que se han tenido en cuenta, están por encima —y bastante— de la media. Lo que significa que el trabajo con el profesorado y el trabajo de tutelaje y la importancia que tienen la aptitud y las cualificaciones para el ejercicio de esta profesión, pues, es proporcional a los resultados de los alumnos.

Y nada más. Muchas gracias.

[Intervención no registrada.]

No, el tema del convenio... Perdón, que se me pasaba. El convenio colectivo ha pasado de incentivar la antigüedad de un trabajador en la empresa a incentivar la formación. Entonces, desde hace

unos años para acá, pues, lo que eran los trienios de antigüedad se conservan a las personas, porque son derechos adquiridos, pero sí que es verdad que, ahora, a un nuevo trabajador que entre se le incentiva, y tiene, por decirlo así, un salario o un concepto salarial por la formación que haga. Entonces, es una forma... No es obligatorio, pero sí está incentivado. Porque esto es un cambio de mentalidad. Hay que luchar por un cambio de mentalidad y calar en la sociedad, pues, eso, con incentivos, no con prohibiciones ni con obligaciones, ¿no?

Nada más, y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señora Mora de la Rosa.

Bueno, pues, agradecerles la aportación que han hecho en base a su experiencia y la respuesta que le han dado a los portavoces y la documentación que nos van a dejar para que podamos tener como elemento de trabajo.

Muchas gracias.

[Receso.]

COMPARECENCIA DE FERE-CECA Y EDUCACIÓN Y GESTIÓN DE ANDALUCÍA

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, continuamos, en este caso, con la comparecencia de don José González Díaz, Secretario Regional, y, don Manuel Marchante García, Presidente Provincial de Granada de FERE-CECA y Educación y Gestión de Andalucía.

Quiero indicarles que el formato que seguimos para la intervención, por si no han estado en otra ocasión en estas comisiones o en estos grupos de trabajo, es una primera intervención que ustedes pueden repartir, si quieren hacerlo los dos, o condensarla en un solo portavoz, por un tiempo de 10 minutos; después, habrá una intervención de cada uno de los portavoces de los grupos parlamentarios, y, finalmente, tendrán otro turno para poder contestar a las cuestiones que les planteen los portavoces.

Independientemente de esta comparecencia en este formato temporal, ustedes nos pueden dejar cuanta documentación crean oportuna, en la sesión de hoy o en cualquier momento posterior, que nos hacen llegar para que puedan todos los grupos parlamentarios tener esa aportación y, por lo tanto, trabajar en las conclusiones del grupo de trabajo.

Bueno, sin más preámbulo, entiendo que va a ser quien tome la palabra don Manuel Marchante.

[Intervención no registrada.]

Muy bien, pues tiene la palabra don Manuel Marchante García.

El señor MARCHANTE GARCÍA

—En principio, pues, dar las gracias en nombre mío, personal, y, sobre todo, de la institución que representamos por la oportunidad, primero, de participar en este proceso y, sobre todo, por la Comisión en sí. La formación del profesorado es importantísima, y nosotros, pues, el que se haya formado y el que estemos reflexionando pues yo creo que eso es muy importante. Y agradecer el que podamos participar.

Yo, brevemente, he preparado en torno a esto como dos apartados. Y hablo desde la institución, pero, fundamentalmente, desde el maestro que soy, desde que empecé a estudiar y los 24 años que llevo trabajando. Y, sobre todo, pues que he estado cinco años en Infantil; he estado otro tanto desde tercero a sexto, y ahora estoy en diversificación curricular, con los niños más complejos de tercero y cuarto de la ESO, que, de alguna manera, tenemos que plantearnos el qué. Y, luego, también hablo, de manera particular, de mi experiencia en un centro que tiene mil alumnos, pero, de ellos, más de ochenta y tantos son de necesidades educativas especiales. Así que eso va a condicionar.

Pero yo, por acompañar en el proceso, diría que en la formación del profesorado habría dos grandes etapas: la formación inicial, que ya se ha hablado mucho, y la formación permanente.

Yo, respecto a la formación inicial, quería comentar dos o tres cosas que el otro día dijo mejor que lo que yo voy a decir el Consejero en el Consejo Escolar de Andalucía, que ojalá tengan acceso a esa información, porque es preciosa. Todo lo que comentó abrió muchísima esperanza en todos los que estábamos, y ojalá fuésemos capaces entre todos de llevar eso hacia delante.

Y en eso, respecto a la formación inicial, querría comentar dos cosas, fundamentalmente: una, que el sistema educativo es el principal... La palabra no es acertada, pero es quien absorbe a todos los profesores que forma la Universidad. Y dio un dato que es, por lo menos, para pensárselo. Forma la Universidad siete veces más profesores de los que se necesitan. Eso es un disparate a todos los efectos, por la cantidad de dinero que consume el sistema, y, luego, además, cuando salen, se incorpora al sistema la Junta. La Consejería se tiene que gastar no sé cuánto dinero en formar al profesorado para que pueda atender sus funciones, amén de las oposiciones que se tienen que preparar, que también es formación.

Entonces, yo sí que creo que habría que intentar ajustar el sistema de la Universidad de formación del profesorado a lo que, luego, se va a encontrar en las aulas, fundamentalmente, a dos niveles: en cuanto al número de alumnos —ya hemos visto que produce siete veces más— y también en cuanto a los contenidos. ¿Qué es lo que estudia un profesional que, luego, se va a hacer cargo de un aula? Pues es importante ponerse de acuerdo en qué.

Otro elemento, además de intentar aproximarnos a lo que es el sistema educativo, es el proceso del prácticum. Es decir, hay que darle mucha fuerza a que el maestro que se va a hacer cargo de un aula cuando más aprende es, fundamentalmente, en las clases con otros maestros y con otros niños, y, por tanto, en ese sentido, habría que dar mayor relevancia al centro docente que acoge a estos prácticos y, luego, también al profesor que atiende a ese alumno que se está formando. Hablar, entonces, de tutorías, reflexión, didácticas, metodología, reconocimiento del grupo..., eso implicaría tener en cuenta la valoración de ese proceso de prácticum; la disponibilidad de tiempo para que, al maestro-tutor, ese alumno que le llega de la Universidad no le suponga una carga, sino que suponga una ilusión, y, luego, el reconocimiento, fundamentalmente académico, económico o social de esos centros que tienen un montón de gente que se están preparando para formarse.

Resumiendo, en la formación inicial, intentar aproximarnos al proceso de prácticum, pero también en el proceso de selección. ¿Cómo se selecciona a los maestros para que se incorporen al sistema educativo? Pues ver cómo. Desde luego, es diferente en la Función pública que, en este caso, en un centro concertado, que es lo que representamos. Pero, sea de una manera u otra, eso se podría ajustar, se podría mejorar. Pero no me preocupa tanto el proceso de selección, sino el acompañamiento. Una vez que el profesor se ha incorporado al centro, ¿ahora qué? Pues, fundamentalmente, hay que acompañarlo, y es importante que le definamos qué es lo que se espera de él, no las oposiciones que ha hecho o no lo que ha tenido que pasar para superar el contrato, sino qué se espera de él. Una vez el profesor incorporado, ¿quién le indica que es lo que tiene allí? Imaginaos vosotros, un profesor que ha pasado todo el proceso de selección y va a quinto de primaria y se encuentra con 25 niños en una clase, con los ordenadores del aula TIC, con un lenguaje que no es Microsoft sino Linux y, además, una pizarra didáctica interactiva. Eso es un mundo que de alguna manera lo descoloca. Y estos primeros momentos son fundamentales para el profesor, cómo salga de ahí, desde nuestra perspectiva, es fundamental. Por eso el proceso de acompañamiento es importante.

Termino la formación inicial y voy a la permanente.

Una vez incorporado, el profesor está allí, ¿qué pasa? Pues yo creo que es importante que se inicie en una dinámica de reflexión en la acción. Yo soy de los maestros que estaban estudiando Pedagogía cuando se incorporó la LOGSE y yo me creía casi todo lo que decía. Y aparecía con muchísima frecuencia el tema de la reflexión en la acción. Yo creo que eso es fundamental. Es fundamental que el maestro vea qué está haciendo y para qué lo está haciendo. Sin ánimo de que eso le cueste sueldo, de que eso suponga..., sino simplemente que es importante entrar en esa dinámica de decir «qué hago, por qué lo hago y cómo lo podría hacer mejor y quién me puede ayudar».

Y, por lo tanto, la reflexión en la acción implica grupos de trabajo, estar con el de al lado: «¿Y tú qué haces?, ¿cómo lo haces?». Y en ese sentido hablaríamos de reflexión en la acción en el centro pero también en los centros específicos, para no caer en una..., desde la antropología se diría en un etnocentrismo: nosotros mismos nos lo guisamos y no lo comemos. Necesitamos aire fresco. Y ahí el tema de los alumnos que están estudiando y que vienen a hacer los prácticos supone un aire fresco. Es decir, un maestro o un centro que tiene 20 o 30 prácticos todos los trimestres, tiene una dinámica diferente a si no los tuviera. Y ahí el práctico que llega tiene mucho que decir, el maestro que se está formando. Y luego necesitamos también... Y lo dijo el Consejero, y lo firmo totalmente: hay buenos maestros en el sistema educativo. ¿Qué tienen que decir? Vamos a incorporar a esa gente, no de forma permanente, pero los buenos maestros que hay en el sistema educativo, que hay muchos, deberían ayudar a que el sistema mejore, pero, sobre todo, a formar a la gente que está entrando. ¿Cómo hacer eso? No tanto en los contenidos, en saber más física, más biología, sino en cómo explicar, la didáctica y la metodología de eso.

Y, luego, después de la reflexión en la acción, yo diría dos cosas más y termino.

¿Qué es importante ahora mismo para que un maestro, cuando va a llegar a un aula, tenga ciertas herramientas de poder salir con garantías? Pues, por una parte, poder estudiar el sistema educativo. ¿Por qué? ¿Para qué el sistema educativo? Tú te vas a dedicar a una profesión que es una manera de trabajar y es una manera de ganarte la vida, sin duda, pero debe ser algo más. Entonces yo creo que eso hay que trabajarlo.

Luego, hay que atender a la diversidad. El sistema educativo ha hecho un esfuerzo en los últimos 15 o 20 años en incorporar a todos los niños de la población en el sistema. Yo creo que ya están. Pero eso implica dos cosas:

Una, atender a la diversidad en una doble dimensión. Por una parte no es lo mismo el hijo de un catedrático o el hijo del portavoz del gobierno de la universidad, que el hijo de una albañil o el hijo de... Entonces, esa atención hay que saber hacerla. Y cuando hablamos de igualdad y cuando hablamos de que el sistema ofrezca las oportunidades, no es ofrecer a todo el mundo lo mismo sino a cada uno lo que necesita. Y está claro que determinados niños necesitan más cosas que otros.

Por lo tanto, atención a la diversidad, de manera general, pero también atención a la diversidad de manera específica. En nuestros centros hay muchos niños Down, Asperger, espina bífida, hiperactivos, disléxicos, y esos necesitan una atención diferente pero también necesitan una atención muy concreta. Y el maestro tiene que estar preparado para las dos cosas.

Y luego las dos cosas que ahora mismo están viniendo sin más: el tema del bilingüismo, los idiomas, y el tema de las nuevas tecnologías. Eso es fundamentalmente lo que yo creo se necesita para la formación del maestro.

Y luego permitidme dos o tres reflexiones sin más, y termino. Una, creo que todos debemos tener claro hacia dónde queremos ir y cómo. Es decir, qué pretendemos con el sistema educativo, que hemos dicho antes. Eso hay que intentar ponerlo en lo alto de la mesa. No es fácil pero seguro que la gente que estudia mucho sabe qué queremos con el sistema educativo y cómo podemos conseguir eso que queremos. Y yo en esto quiero ser muy positivo: hay que animar a que el proceso funcione y habría que ver no tanto los resultados, que sí, sino las dinámicas. No son los mismos, no tiene los mismos niños un colegio en una determinada zona que otro en otra determinada zona. Entonces, por mucho que haga un maestro, los resultados no pueden ser solo el eje que vertebra lo que está pasando allí. Tenemos que hacer hincapié en las dinámicas, no solo en el resultado.

Luego, el tema de acompañar en todo el momento el proceso, reconocer buenas prácticas y potenciarlas. Es decir, la Administración, o quien sea, tiene que saber qué está pasando, no solo para sancionar sino para reconocer en positivo las buenas prácticas, y reconocerlas. Un reconocimiento que puede ser económico, material, agentes dinamizadores, como queramos.

Y ahí vuelvo, otra vez, a introducir el elemento de evaluación para reflexionar en la acción: la formación de formadores. Es decir, los buenos maestros, que nos encontramos muchos, necesitan una pequeña formación para saber orientar todo eso que saben. Pues ahí la universidad, la inspección, quien sea, tiene algo que decir y ahí yo pondría un epígrafe de formación de formadores.

Y, luego, aprovechar las sinergias. Es decir, el sistema educativo tiene muchos elementos que lo condicionan.

Lo primero, los propios alumnos. Los propios alumnos son los que mejor enseñan a otros. Si fuéramos capaces de aprovechar eso tendríamos mucho ganado. Segundo, los propios profesores. Los profesores que funcionan bien se notan. Y se notan, entre otras cosas, porque hacen que los que están al lado funcionen, y el sistema en sí, también.

La reflexión en la acción y la sinergia va por ahí.

Y, luego, quiero ser optimista: hemos hecho un gran esfuerzo. Los andaluces, en general, los españoles y el sistema han hecho un gran esfuerzo en todo esto. Yo recuerdo, y yo soy un niño que me

quedé huérfano con tres años y he estudiado siempre en el sistema. Imaginaos en los internados. Yo hoy recordaba que a mí me dejaban en la Torre del Oro y tenía que ir a Arcos de la Frontera con 9 años. Me dejaba el formador ahí, tenía que estar dando vueltas en el Parque de María Luisa, sacar el billete del autobús e ir a Arcos de la Frontera.

Bueno, pues, hay que ser optimista. El sistema ha funcionado y hay mucha gente, en muchos sitios, que está haciendo las cosas bien. Pues partir de ese optimismo, pero ahora toca mejorarlo. Ya tenemos a los niños en el sistema, ahora hay que mejorarlo. Hay que intentar darle a cada uno lo que necesita. No a todos igual.

Y, luego, yo comentaba, pensando en los maestros y en la reflexión en la acción, que la mejor manera de enseñar..., perdón, la mejor manera de aprender es enseñar. Prepararte para tú enseñar a un compañero, prepararte para estar en un grupo de trabajo, prepararte para eso, es la mejor manera de formarte.

Y, luego, yo sí que creo que —estudiando Pedagogía decía—una de las variables que más influyen en el proceso son las expectativas que se tengan de los alumnos.

Nosotros..., en este caso, vosotros sois los maestros de esto. Pues depende de las expectativas que tengáis, así seríamos capaces de transmitir esa ilusión a los maestros. Si ya entre partidos políticos y esto decimos que esto es una pena, que esto tal..., ¿qué les vamos a transmitir a los demás? El sistema que tenemos es el que tenemos. Vamos a intentar mejorarlo, vamos a intentar optimizarlo y vamos a intentar a ser positivos. Si ya partimos de la base de que esto no sirve, de que esto está fatal, de que esto..., pues, ¿dónde vamos a ir?

Y me remito al informe del Consejero.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien.

Muchas gracias, señor Marchante García.

A continuación, tienen la palabra los portavoces. En primer lugar, el portavoz de Izquierda Unida, el señor García, tiene la palabra.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, Presidenta.

Gracias a FERE-CECA, Educación y Gestión, especialmente al señor Marchante por su aportación. Y quiero dejar claro que, en este caso, no es un tópico de cortesía sino porque me parece que reflexiones y llamadas al optimismo como las que acaba que hacer son muy necesarias para todo el sistema educativo. Yo diría que para la sociedad en general, pero, vamos, especialmente para el sistema educativo.

Bien, en cuanto a lo que nos atañe yo le plantearía dos cuestiones y es un poco que, bueno, teniendo en cuenta que son centros privados, ¿cómo seleccionan el personal? ¿Les vale, en principio, cualquier titulado que sale de la universidad? Entiendo que no. Por lo tanto, y especialmente... No sé en su caso, pero hay algunos casos que pertenecen a FERE, que tienen varios centros, incluso por toda Andalucía. Sería algo parecido a un sistema público, no exactamente igual. Pero, bueno, quisiéramos saber cómo proceden a la selección del profesorado y qué elementos de ese sistema consideran especialmente positivos, que podrían ser extrapolables o exportables al sistema público.

Y la segunda cuestión que les haría es en cuanto a la formación, digamos, continua, pues cómo se las arreglan, teniendo en cuenta el horario del profesorado de la privada concertada con más horas que,

habitualmente, el de la pública, en qué medida esa formación se realiza en un entorno de voluntariedad o en un entorno de obligación y cuál es la experiencia al respecto.

Gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor García.

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

El señor OBLARÉ TORRES

—Gracias, Presidenta. Buenas tardes. Gracias al señor Marchante y al señor González, también, por su comparecencia y su clarividencia a la hora de analizar la situación, o la realidad de nuestro sistema educativo, y esas gotas, también, de optimismo que debe impregnar el trabajo de esta Comisión, porque si no, no sería, el avance no sería ninguno.

Yo, en la anterior intervención, escuché una idea que se me ha pegado y que les pregunto a ustedes, porque hablaban de los conceptos de los convenios colectivos, de que habían parado el tema de los trienios y estaban fomentando la materia de la formación, valorando la formación como más positiva a la hora de premiar al profesorado. No sé si eso en su centro se hace, si no se hace. Yo creo que es una buena idea, y creo que en esa línea también se podría, se podría trabajar.

Y también me gustaría saber si, también se ha escuchado en la intervención anterior que han destacado que en sus centros, en el Informe PISA, pues en la materia comprensiva, pues, tenían resultados más altos, no sé si en sus centros también se ha dado este caso, y qué pueden aportarnos en su dinámica de trabajo para que se pueda trasladar a la pública, en este caso también en la pública concertada.

Gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Oblaré.

Por último, en nombre del Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra su portavoz, la señora Carrillo.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

En primer lugar, pues, agradecerles al señor Marchante y al señor González Díaz que estén, una vez más, aquí con nosotros.

A continuación decirle, señor Marchante, que usted ha hecho una reflexión, la verdad, que comparto prácticamente casi todo lo que usted ha dicho, y sí le tengo que agradecer su optimismo, y comparto que, efectivamente, tenemos en el sistema a los niños, están, es lo que se ha dicho de universalizar, entre todos hemos sido capaces de universalizar el acceso y ahora nos queda el gran reto de universalizar el éxito escolar, que para eso es este grupo de formación del profesorado.

Y sí le puedo garantizar, al menos la que le habla, y mi grupo, pero la que le habla le puede garantizar que, en mi expectativa, por supuesto, sé que vamos a conseguir ese éxito que ya hemos conseguido del acceso, seguro.

Y como no me quiero repetir por lo que han dicho antes, es decir, la pregunta que ha hecho el portavoz de Izquierda Unida sobre la formación continua y el acceso, me gustaría que usted nos dijese si, en cuanto a la formación inicial que actualmente hay en la Universidad, en las facultades de Ciencias de la Educación, si usted cree que se está formando con lo que verdaderamente necesita el sistema educativo andaluz, es decir, el bilingüismo, estamos hablando de las tecnologías de la información y la comunicación, y es una necesidad que todos los centros andaluces, todos los centros sostenidos con fondos públicos necesitan de un personal formado, que son los que tienen que ir accediendo a esos centros, y, sobre todo, en esos alumnos de prácticas, que ustedes dicen que, efectivamente, reciben cada año, pues si esa formación inicial ya va unida a ella o si el sistema de formación inicial de la Universidad va por un lado y las necesidades del sistema educativo andaluz van por otro.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señora Carrillo.

A continuación tiene, de nuevo, un turno, esta vez por cinco minutos, para dar respuesta a los portavoces.

El señor GONZÁLEZ DÍAZ

—Muy bien. Muchas gracias por su atención.

Nosotros tenemos clarísimo, y compartiremos con ustedes, que la formación del profesorado es igual que la formación de la persona humana, la primera lección la aprendemos al nacer y la última, desde luego, al despedirnos de este mundo.

Es decir, ahora mismo, el sistema educativo universitario está bastante convergente con el sistema..., con lo que se precisa precisamente en la sociedad. Ahora mismo hay una gran convergencia. Es decir, hay flancos que todavía tenemos que cuidar, como bien ha dicho en el bilingüismo, sobre todo ahí tenemos que dar grandes avances, y también en las nuevas tecnologías.

Pero, evidentemente, la formación que adquiere el profesor cuando sale de la Universidad, ahora mismo, digamos, tiene un nivel bastante alto, un nivel alto. Y esa formación, como yo he dicho antes, pues, lógicamente, se tiene que ir después, según en las competencias también en las que se vaya a desarrollar, porque no todo profesor va a abarcar, como el maestro en un curso, en los primeros cursos de la Primaria, pues, todo el saber, evidentemente, es más sencillo, pero, después, evidentemente, se tiene que centrar en una competencia concreta, o en dos, o tres, como mucho, competencias precisamente, que son las que tiene que abarcar y donde se tiene que especializar, independientemente de un conocimiento general.

Hoy día, ya digo, hoy día nosotros estamos satisfechos, en general, pues con el sistema educativo universitario. Tendríamos que seguir avanzando. Pero yo creo que esto es un trabajo que es de todos, porque estamos hablando, nos estamos centrando en la formación del profesorado, pero es que ahí hay una responsabilidad política que nos incumbe a todos, y es la formación, también, de la sociedad, porque ahora llega el profesor formadísimo, y resulta, pues, que no está..., la receptividad que hay por parte de la sociedad, pues, es nula, en algunos casos; en otros casos, pues, es verdaderamente importante.

Entonces, realmente en esto sí tenemos nosotros que acompañar por que se reconozca, precisamente, la autoridad moral, intelectual del profesor, lógicamente, en el aula y a la hora, lógicamente, de dictar un dictamen.

Bien. En la selección del profesorado no habla..., en la selección del profesorado, nosotros, el profesorado, la selección que hacemos respecto a los centros nuestros, con tal que respete el carácter

propio del centro, pues, ya está, es suficiente, no le exigimos mucho más; es decir, con una formación, evidentemente, adecuada al perfil que se necesita, si es idioma, si es ciencias, si es lengua, pero, evidentemente, con un respeto y una formación, porque si no, no seríamos coherentes, lógicamente, con aquello que los centros nuestros ofrecen, que como, lógicamente, es una formación integral, y además por formación integral vamos de un círculo del saber que lo abarca todo, el ser trascendente de la vida, nosotros no podemos prescindir, precisamente, de que en esa totalidad tiene un papel importante la figura de Dios, porque si rompemos eso, evidentemente, estaríamos traicionando el carácter propio para el que nuestros centros, por lo menos todos los centros de escuelas católicas de Andalucía dejarían de serlo, no se llamarían católicas, se llamarían otra cosa. Y, evidentemente, no podemos traicionar eso para lo que hemos nacido. Es decir, nosotros tenemos un concepto trascendente de la vida y nuestra formación parte de un humanismo cristiano.

El profesor que de la Universidad que va a dar matemáticas, con tal que respete, ya digo, el carácter propio pues es suficiente, lo que tiene que ser es competente, lógicamente, en aquellas materias que va a dar. No le vamos a exigir que tenga una titulación en teología, ni nada de eso. Bien.

Y en cuanto a la formación continua, pues, hoy día, dice usted: «Hombre, con el horario que tienen». El horario, el horario es el mismo, es decir, los centros concertados, evidentemente, están en el sistema público. El sistema público es único, es decir, unos centros están, son de titularidad de la Consejería de Educación y otros centros son de titularidad, pues, de instituciones a las que nosotros representamos, pero el horario es el mismo, el currículo es el mismo y las actividades extraescolares son las mismas. Este profesorado tiene..., sí, sí, pero tiene un horario que cumplir, que es el mismo, prácticamente el mismo, sí, sí, muy poca diferencia, la diferencia es mínima, es mínima, y dentro de ese horario, dentro de ese horario, precisamente de esa diferencia horaria que puede existir está la destinada, precisamente, a la formación del profesorado; es decir, hay parte, que nosotros podemos llamarle una formación cuadrangular, es decir, la formación personal, que respetamos, la que cada profesor quiera adquirir en su competencia, o perfeccionarse en una segunda competencia, en una segunda carrera, en lo que quiera, en lo que quiera, en lo que más le guste; otra, que es, lógicamente, las que se necesitan en el centro, pues en todos los centros, en cualquier centro del sistema educativo andaluz, pues, hacen falta unos determinados conocimientos concretos, que faltan en el centro y se llama formación en el centro. «Oye, que nos falta, pues, que se prepare alguien, pues que tenga mayores aptitudes, pues, para impartir las enseñanzas de las nuevas tecnologías o de tal cosa». Pues hace falta eso.

Luego, lógicamente, una tercera, que es de liderazgo, porque hacen falta líderes, tenemos una gran carencia de líderes en todo el sistema, en toda la sociedad y en todas las organizaciones sociales, faltan líderes realmente que sepan acompañar, dinamizar, tirar para adelante, y allí hacen falta también para los equipos directivos, porque, lógicamente, es una tarea sacrificada el poder tirar de los compañeros, poder animar, poder convencer, y esto es fundamental.

Y la última, en el caso nuestro, lógicamente, pues, pedimos también —quien quiera, lógicamente— adquirir unos mayores conocimientos en ese saber trascendente que nos conduce, lógicamente, a esas líneas de humanismo cristiano que intentamos nosotros transmitir desde nuestras escuelas.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien. Pues, muchas gracias, señor González Díaz y señor Marchante García por la intervención que han tenido en esta comparecencia, y recordarles que pueden mandar a la Comisión cuanta documentación crean oportuna para que podamos tenerla como base de conocimiento para el trabajo.

Muchas gracias.

[Receso.]

COMPARECENCIA DE LA ASOCIACIÓN ANDALUZA DE CENTROS DE ENSEÑANZA DE LA ECONOMÍA SOCIAL (ACES)

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, continuamos con la sesión de trabajo de este Grupo para la Formación del Profesorado en Andalucía.

En este momento nos acompaña don Miguel Vega Sánchez, Presidente de la Asociación Andaluza de Enseñanza de la Economía Social, ACES, a quien doy la bienvenida en nombre de la Comisión y le agradezco su comparecencia aquí para las aportaciones que le solicitamos aquí desde este grupo de trabajo. Quiero indicarle que la metodología para que esas aportaciones sean posibles será de una primera intervención, por un plazo de diez minutos, después habrá una intervención de cada uno de los portavoces de los grupos parlamentarios, y una segunda intervención suya para que pueda contestar a lo que le planteen los portavoces.

Pues, sin más preámbulos, tiene la palabra don Miguel Vega Sánchez.

El señor VEGA SÁNCHEZ

—Muy bien. Muchas gracias, señora Presidenta.

Señorías, miembros de la Comisión de Educación, antes que nada, en la otra comparecencia que tuvimos de convergencia de la educación había un error en el nombre de la organización y sigue habiéndolo, falta «centros». Es Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza de Economía Social. Pero bueno, nos conocemos por ACES, simplemente ACES y ya está.

Bien. En nombre de ACES, de nuestra asociación, queremos dar las gracias a la Comisión de Educación por haber contado con nosotros para este grupo de trabajo, para poder hacer nuestras aportaciones. Nosotros somos una organización andaluza, representativa de los centros cuya titularidad recae en una fórmula jurídica de economía social. Representamos al 10% de la enseñanza concertada tanto en Andalucía como con nuestra organización a nivel nacional —también el 10% de la enseñanza concertada en el ámbito estatal—. Desde los centros de economía social y como parte del sistema público de educación, ya reconocido en el artículo tercero de la LEA, aportamos una forma específica de llevar la educación a buena parte de nuestra sociedad.

Pensamos que los avances conseguidos en nuestra Comunidad en el ámbito educativo en las últimas décadas han sido muy importantes. Sin embargo, tenemos aún grandes retos que afrontar como, por ejemplo, conseguir el éxito escolar en la educación básica, incidiendo además en una educación cívica y de valores; aumentar la participación en la Secundaria y la continuidad de los estudios para tratar de evitar el abandono escolar; aumentar la cohesión social con políticas inclusivas y otros retos; hacer realidad el aprendizaje a lo largo de la vida. Retos que serían imposibles de afrontar sin abordar una profunda revisión de la figura, del perfil y del papel docente. Asunto que nadie pone en duda, pues, todos los expertos coinciden en que uno de los requisitos para la mejora del sistema educativo es la revisión de la formación, la selección e incentivación del profesorado, como así lo hicimos ver en nuestra intervención en el Grupo de trabajo de convergencia educativa, aquí mismo, en el Parlamento, en octubre de 2009.

Por tanto, ante este grupo de trabajo, las aportaciones que vamos a hacer están divididas en tres apartados: un primer apartado, en el que abordaremos la selección del profesorado; segundo apartado, de formación inicial, y un tercero sobre la formación permanente.

Sobre el primero —sobre la selección del profesorado—, ya, en el Informe del Consejo de la Unión Europea sobre Educación-Formación de 2010, nos advierte del peligro de la escasez de profesorado y de formadores cualificados. Por término medio, en la UE, el 27% de los docentes de Primaria y el 34% de Secundaria tienen más de 50 años —se calcula que, antes de 2015, habrá que contratar a un más de un millón de docentes de Primaria y de Secundaria, y, por tanto, habrá habido que formarlos para ese momento—.

Entendemos que esta circunstancia, más que un problema, debe ser una oportunidad, por lo que urge una rápida revisión y reestructuración de la selección del profesorado y de la carrera docente. Sin embargo, el mismo informe indica que no parece que haya muchas personas interesadas en ejercer esta profesión. Está claro que la revisión de selección del profesorado tiene que ir unida a la revisión del papel social y la incentivación de la profesión docente.

Ya nadie pone en duda que la calidad de los sistemas educativos está sustentada en la calidad del personal docente; por tanto, pensar en esta calidad supone que, para el desempeño de la función docente, tengamos que contar con los mejores profesionales, y, para ello, el proceso de selección de los mismos tiene que diseñarse en esta dirección.

El futuro de la docencia y de la educación pasa por la creación de mecanismos de captación de las personas mejor cualificadas, siendo necesario para esto tener en cuenta las características que definen al buen docente.

En el informe publicado en septiembre de 2007, por McKinsey Company, donde se estudiaron a fondo los sistemas educativos del programa de evaluación —el programa PISA, de la OCDE, así como en otros que han acometido reformas y están consiguiendo mejoras en los resultados—, las características del futuro docente son un alto nivel general de lengua y aritmética, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, el deseo de aprender y motivación para enseñar.

De aquí se deduce que los mecanismos de selección tienen que estar diseñados para evaluar estas habilidades y atributos, y seleccionar a los candidatos que las poseen.

Pero el informe no termina aquí su reflexión, pues se plantea también el momento de esa selección, que puede ser antes o después.

Tras el estudio de distinto sistema, el informe llega a la conclusión de que la mejor opción es seleccionar al futuro docente, de forma previa a la instrucción. Efectivamente, la masificación y sobreoferta del alumnado en la carrera docente influye de manera negativa sobre la percepción y la calidad de la misma, lo que nos debe llevar a la reflexión sobre la instauración de un sistema de selección previa, controlando el ingreso o limitando las plazas vacantes. De esta forma conseguiremos, también, ajustar la oferta a la demanda. En Andalucía teníamos, en el curso escolar 2009-2010, casi diez mil solicitudes de estudiantes para ser maestras y maestros. El propio Consejero de Educación manifestaba, el pasado día 18 de febrero, en el Pleno del Consejo Escolar de Andalucía, la imposibilidad de satisfacer toda esa demanda.

Como ejemplo de esta modalidad de selección previa, el informe que ya he citado nos pone el ejemplo de Singapur, y textualmente dice el informe: «Promover la selectividad de la captación docente de esta manera» —es decir, de forma previa— «la torna atractiva para las personas con alto potencial». Esto significa, también, que Singapur puede —y de hecho lo hace— dedicar más recursos a la capacitación por estudiante que otros sistemas educativos, porque tiene menos gente en sus cursos. Todo esto lleva a que la capacitación docente sea, en Singapur, un curso atractivo y de alto estatus, y a la vez convierte la docencia en una profesión atractiva y de alto estatus.

Modalidades similares se han adoptado en sistemas educativos de Finlandia, Boston, Chicago, New York..., pero donde se ve claramente la conveniencia de hacer la selección previa es en Corea del Sur. Aquí, el proceso para el ingreso en la carrera docente para la enseñanza Primaria es altamente selectivo, adecuando la oferta a la demanda y seleccionando, por orden de mérito, al 5% de los aspirantes

superiores de cada promoción. De esta forma se asegura al graduado empleo como docente, al tiempo que mantiene alta la atracción, el estatus y la calidad de la formación.

No ocurre lo mismo, en el mismo país, en la Secundaria, que no es nada restrictiva, pudiendo acceder a la formación todo el alumnado que lo desee. Esta circunstancia ha llevado a que exista un alto índice de sobreoferta para la docencia en Secundaria, tornándola en una formación de bajo estatus y poco atractiva para las personas más capacitadas.

De alguna forma, la reestructuración de la formación docente en Andalucía debe tener en cuenta estos estudios. Cada vez son más los foros que hablan de estas posibilidades y de la dignificación de la carrera docente, incluso ya se ha llegado a hablar —lo hemos oído ya en muchos foros— del «MIR docente».

Para finalizar este primer apartado, referirnos a la necesidad de recuperar el estatus de la profesión docente, que, de manera importante, se ha ido perdiendo en los últimos años, pues, sin duda, es uno de los factores que llevará a los mejores docentes a la elección de esta carrera.

En este sentido, el Informe McKinsey nos pone el ejemplo de estrategias, de máquetin, máquetin respaldado por mejoras tangibles, en condiciones iniciales —particularmente, mayores salarios—.

Como conclusión de este primer apartado, creemos necesario establecer, por tanto, sólidos procesos de selección, pagar buenos sueldos iniciales y mejorar el estatus de la profesión.

Para tratar el apartado de formación inicial, nos hacemos la siguiente pregunta: ¿Con qué debe contar un docente cuando comience su carrera..., cuando comience —perdón— su tarea en el aula?

Entendemos que puede ser una tarea difícil, pero creemos que es posible y necesaria. Por ello, los nuevos docentes, bajo nuestro punto de vista, deben contar con los recursos y materiales más adecuados a la realidad de su alumnado; igualmente, los conocimientos y habilidades para conseguir la adquisición de las competencias del alumnado, y, por último, la capacidad y la ambición de llevar al alumnado a la superación diaria. Importantes son, también, las actuaciones que se deben desarrollar para la mejora de la carrera docente.

En primer lugar, creemos indispensable el dominio de la competencia lingüística, incluyendo el dominio de una segunda lengua. Igualmente ocurriría con la competencia digital, que debe estar integrada ya en la actividad docente como recurso metodológico y experimental.

En tercer lugar, la práctica docente en el aula —creemos que es importantísimo— debe adquirir un papel prioritario, trasladando buena parte de la carrera a la escuela —hay distintos ejemplos, en distintos países, pero las fórmulas pueden ser variables—. En general, está claro que, bajo nuestro punto de vista, las prácticas deben ser mucho más importantes de lo que son en la actualidad.

Otra cuarta cuestión. La capacidad docente tiene que asegurar la creación de buenos líderes con capacidades interpersonales, sociales y comunicativas, que les permita afrontar distintas situaciones en el aula y en la comunidad educativa, en general. Cuestiones como resolución de conflictos, trabajar con familias desfavorecidas socialmente, desestructuradas; implicación en los órganos de gobierno, relación con los mismos...

Una quinta cuestión. Creemos que los docentes deben estar capacitados para desarrollar, dentro de un ambiente de colaboración y confianza, una planificación y organización que permita que el aula sea un lugar agradable, de buena convivencia y de fácil adaptación a una metodología activa e inclusiva.

Y, por último, como consecuencia de estas dos últimas, consideramos necesaria una formación específica para el desarrollo de la función tutorial, destacando así esta labor tan importante, y muchas veces no reconocida, del proceso educativo.

En cuanto a la formación permanente —el tercer y último apartado—, pensamos y tenemos claro que una organización inteligente es aquella que aprende de su propia dinámica, lo que le permite superarse de modo continuo. Para ello, la evaluación debe formar parte de la cultura de calidad, como algo

inherente a la labor docente y al funcionamiento del centro, proporcionando información de las nuevas tendencias metodológicas y adaptación a las necesidades sociales de cada momento.

Asumido esto, es necesaria la planificación de la formación permanente del profesorado, armonizándola con la labor docente, con esa labor diaria. Y para ello podemos contar con distintas actuaciones, no descartando ninguna de ellas, pues creemos que pueden coexistir y llevarse a cabo dependiendo de múltiples factores. En primer lugar, y quizá la fórmula más tradicional, es el desarrollo de cursos específicos de actualización o especialización, que deben dirigirse al profesorado en horario laboral, permitiendo compatibilizar los mismos con la tarea docente, de forma que no grave de manera excesiva la carga de dedicación, y que, por supuesto, conlleve un componente altamente motivador.

Según el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de la OCDE, de 2009, sobre creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje, España tiene el porcentaje más elevado de los países de la OCDE, cuya participación media en este tipo de actividad es bien elevada, superior al 85%; sin embargo, un porcentaje de directores —superior al 35% en España— señala la falta de preparación pedagógica de sus profesores, por lo que sería necesaria una evaluación seria y detallada del desarrollo de este tipo de formación permanente.

También puede ser útil la formación en periodos largos de tiempo, llegando a la posibilidad del año sabático, al igual que en niveles universitarios, lo que permite, a su vez, el cambio de la actividad docente por otra de investigación e instrucción, y, consecuentemente, el descanso que la sobrecarga profesional ocasiona.

Una fórmula que en ACES creemos que es de vital importancia para la formación continua es la intercooperación. Son muchísimos los centros que desarrollan prácticas docentes ejemplares y que difícilmente son conocidas por otros profesionales. Por ello, creemos básica la creación de instrumentos que posibiliten el intercambio de estas experiencias. No debe tratarse únicamente de transmitir las, sino también de poder conocerlas in situ visitando centros, presentando actuaciones concretas en el aula y desarrollando prácticas con el seguimiento y el apoyo necesarios.

En algunos países ha dado muy buen resultado la creación de la figura del entrenador de apoyo a los docentes, el coach, que básicamente consiste en la incorporación en el aula de docentes experimentados para colaborar, asesorar, reorientar actuaciones, metodologías, etcétera.

Por último —el último apunte ya, termino—, nos gustaría resaltar un elemento básico y esencial para la buena ejecución de cualquier actuación en el seno de la formación y la práctica docente. Si bien es necesaria la implicación y un alto grado de motivación de cada persona, en ACES consideramos imprescindible el desarrollo de equipos de trabajo, y que sean estos los que de forma conjunta y consensuada elaboren los planes formativos adaptados a las necesidades individuales y colectivas de cada equipo y de cada centro.

Y, nada más, con esto termino.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Vega Sánchez, Presidente de la Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza de la Economía Social, ACES. Tengo que indicarle que ha superado el tiempo, ampliamente, que le indicaba; pero eso, también, quiero decirle que tiene la ventaja de que, seguramente, habrá dado, ya por anticipado, respuesta a algunas de las preguntas, o de las sugerencias, que querían hacerle los portavoces, y, por tanto, intentaremos reajustarnos en ese segundo turno.

No le he dicho al principio, y aprovecho para hacerlo ahora, que cualquier documentación que quiera dejarnos ahora, o a partir de la comparecencia...

[Intervención no registrada.]

Estupendo. Muy bien.

Pues, tiene la palabra, en nombre del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, el señor García.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, Presidenta. Gracias, señor Vega, por sus aportaciones.

Y, en relación a su exposición, bueno, plantearíamos dos cuestiones con brevedad, relativas las dos al tercer punto. Una es la formación permanente.

Al hablar de planificación de la formación, ¿quién debe realizar la planificación? En su caso, ¿se hablaría de cada centro o del sistema en su conjunto? ¿Y qué consecuencias tiene esto desde el punto de vista de la obligatoriedad o voluntariedad de la formación? Si hablamos de planificación parece que es obligatorio seguirla, con sus pros y sus contras. Por tanto, esa sería nuestra pregunta.

Y, después, hombre, nos parece interesantísimo lo del año sabático, evidentemente, pero ¿tienen algún planteamiento o sugerencia, o conocen experiencias sobre la financiación del año sabático? Es decir, ¿cómo se podría realizar para los docentes —estamos hablando de enseñanza no universitaria— este año sabático y quién correría a cargo del mismo?

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

—Sí. Muchas gracias, Presidenta. Buenas tardes, señor Vega. Gracias, también, por su intervención y por todas sus aportaciones a este grupo de trabajo, que el Grupo Popular, pues, tendrá muy en cuenta a la hora de elaborar sus análisis.

Me he quedado con una idea que usted ha expresado, que ya le he oído a otros intervinientes en este grupo de trabajo, y es ver como una oportunidad lo que se va a producir en unos años, que es la gran cantidad de maestros que se van a jubilar. Usted ha hablado casi de un millón de maestros que se van a necesitar, no sé si era en el horizonte del 2050, ¿puede ser?

[Intervención no registrada.]

O 2015, 2015, pues, peor me lo pone. Es decir, que, bueno, verlo como una oportunidad es poner mecanismos para que podamos seleccionar a los mejores en el momento adecuado. La pregunta que se me ocurre: ¿Cómo hacemos atractivo esto a la hora de seleccionar a estos mejores? Hay distintos sistemas, que usted ha mencionado, en distintos países. Y los resultados, en distintos métodos de selección, pues, los resultados son buenos en Singapur, en Corea, en Finlandia o en Suecia, ¿no?, y son distintos métodos, quizá. ¿Cómo lo hacemos atractivo? Sería una de mis preguntas.

Otra pregunta que se me ocurre: ha hablado usted del practicum, ¿tienen ustedes alguna idea de en qué momento sería importante que empezaran las prácticas los formandos, los que están estudiando, los alumnos de la universidad? En algunos países se hace casi en el segundo curso universitario, otros, pues, esperan más tarde, ¿tienen ustedes alguna idea?

Y, también, en lo que es la formación continua, se ha hablado también aquí de la voluntariedad, obligatoriedad. La voluntariedad hace que, bueno que la formación continua sea un poco más débil, recurriendo a la obligatoriedad; pero motivándola con métodos, bueno, de emolumentos salariales, mejoras salariales, que también se ha aportado aquí en este grupo de trabajo, ¿podía favorecer también la mejora de esa formación?

Nada más y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Oblaré.

Por último, la portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, la señora Carrillo.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Gracias, señora Presidenta.

En primer lugar, al señor Vega, pues también agradecerle que nuevamente esté aquí con nosotros y que haya comparecido.

Yo creo que soy de lo que antes ha dicho la Presidenta: ha puesto tantos ejemplos y ha concretado en ciertas cosas, que, en realidad, esta Comisión era para oír y que se hicieran aportaciones y después valorar qué podíamos hacer en nuestro sistema educativo y qué propuestas podíamos hacer, que yo tengo poco, poco que decirle. Solamente hay algo, al hilo de lo que ha dicho el portavoz de Izquierda Unida, cuando hablaba de la formación permanente, si cursos..., hablaba de cursos específicos, o bien..., él le ha preguntado: «Bueno, ¿y quién lo establece y cómo?». Yo creo que... No sé si le parece que hay una parte que puede ser global, cuando hay que formarse en tecnología de la información y la comunicación es global; pero en la autonomía a los centros, que creo que es uno de los grandes avances que ha tenido nuestro sistema educativo, el apostar por la autonomía de los centros, cuando usted habla de equipos de trabajo, de planes formativos, no sé si eso se engloba dentro de lo que se llamaría el plan en la autonomía, en la autonomía de los centros.

Y cuando hablaba... Y se lo decía al portavoz de Izquierda Unida, yo el año sabático en la enseñanza concertada, en este caso en ACES, en las cooperativas, lo veo..., no sé cómo... Es verdad, tendría que decirlo, porque en la enseñanza pública todos los años hay: hay de un año, de seis meses y de..., de doce, de seis y de tres meses, dependiendo del tema de la formación.

Así que, muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

Señor Vega Sánchez, tiene la palabra para contestar a los portavoces.

El señor VEGA SÁNCHEZ

—Bueno. Muy rápido. Seguramente, respondiendo a uno..., respondo a más de uno ya, ¿no?

La planificación, lo último que comentaba su señoría, la señora Araceli Carrillo. Nosotros tenemos claro que la planificación de la formación forma parte de la autonomía de los centros, porque es que, de hecho, es como lo hacemos. Nuestros centros se planifican su formación. Eso dificulta mucho, posi-

blemente, porque hay distintos, cada centro tiene un plan distinto, pero forma parte de la autonomía del centro. Cada centro, cada miembro del claustro tiene que buscar la formación conforme a las necesidades que tiene en común, todo el equipo, y conforme, también, a las necesidades que tiene el centro y el ambiente social que tiene, en el que está enclavado, ¿no?, forma parte... Por supuesto, a lo mejor también tendría que haber una formación planificada que viniera algo impuesta, pero, bueno, ya desde la formación inicial se debería abarcar toda la formación obligatoria, a partir de ahí la formación que ya se necesite, o bien a nivel individual o bien colectivo, debe ser autónoma. No sé si respondo bien.

En cuanto a la voluntariedad. Es difícil, pero es posible. Nosotros lo conseguimos porque tenemos equipos estables en nuestros centros. Somos socios y somos maestros al mismo tiempo, socios de la cooperativa y maestros al mismo tiempo. Trabajamos con un mismo objetivo; aun así, tenemos problemas y siempre tenemos que tirar de alguien que se nos quede atrás, pero, cuando trabajas con un único proyecto con equipos estables, es mucho más fácil conseguir que esa voluntariedad, que en esa voluntariedad esté el ciento por ciento del profesorado. No es una cosa fácil, pero se puede intentar, y sería bueno porque, además, otra de las cosas que he dicho es que esa planificación de la formación se tiene que hacer en equipo, y, al hacerse en equipo, pues, nos estamos programando y planificando la formación que necesitamos y que queremos. Por lo tanto, no formarse ahora en lo que uno ha decidido formarse, sería más complicado, ¿no?

No tenemos ninguna sugerencia en concreto para el año sabático. Sí sabemos que es una reivindicación del profesorado, al menos para los que yo represento, para los centros que yo represento, de asimilarse en algún momento con el profesorado de la pública, ¿no? El caso es que pudiera existir esa posibilidad. Sería un año no sabático para no hacer nada, sino para formación, para investigación, con una reglamentación, cada cierto tiempo..., en fin.

Señor Oblaré, su señoría me preguntaba también sobre cómo hacer atractiva la formación. Yo creo que en parte he contestado: la formación la hacemos atractiva cuando parte de uno mismo, cuando la iniciativa la tiene la persona individualmente, o la tiene el equipo. La formación impuesta da malos resultados, y, de eso, nosotros que llevamos ya muchos años, porque mi organización también ofrece formación a los centros, y sabemos en los propios centros que la formación obligada prácticamente sirve para poco, entraría dentro de esos datos que decía el Informe Talis, que hay mucha formación, pero que los directores dicen que su profesorado está poco formado. Yo creo que, yendo a la planificación común, a la planificación y a la organización conjunta, lo facilitaría.

Sobre el prácticum no tenemos ninguna propuesta en concreto. Lo que sí tenemos claro es que las prácticas en Magisterio, la carrera docente tal como está ahora, es muy endeble, es muy simple. Terminas el Magisterio, antes con los tres años, ahora con el grado, y has entrado muy poco en una clase, en muchos casos has entrado en una clase, pero, dependiendo de las circunstancias, del centro, de la persona, has podido hacer pocas prácticas. Yo soy partidario de hacer muchísimas más prácticas y desde el primer año. Yo creo que, ya en el primer año, tiene que haber una parte importante de prácticas, con una tutela, bien dirigido, bien organizado. La persona que se vaya a dedicar a la docencia desde el primer año tiene que saber a lo que se enfrenta, hacer prácticas, y, en el último año, cuando ya lleva algunos años de trabajo, de carrera, a lo mejor te das cuenta tarde de que la docencia no es lo tuyo, ¿no?

No sé si he contestado a todo. Si se me ha quedado algo en el tintero, pues me lo comentan.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Vega Sánchez, por la aportación que ha hecho en la comparencia aquí, en el grupo de trabajo, y, sobre todo, por la documentación que nos va a dejar y que facilitará mucho el trabajo a los portavoces para las conclusiones de este grupo de formación del profesorado.

Muchísimas gracias.

[Receso.]

COMPARECENCIA DE LA FEDERACIÓN ANDALUZA DE ALTAS CAPACIDADES INTELECTUALES (FASI)

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, continuamos con la sesión de comparecencias en el grupo de trabajo que en el Parlamento de Andalucía se conforma para la formación del profesorado. En esta ocasión nos acompañan los representantes de la Federación Andaluza de Altas Capacidades Intelectuales, FASI. Están con nosotros don Alberto Flaño Romero, Director de Formación; don José Antonio Caro Álvarez, Secretario; don Rafael García Castañeda, Tesorero; y doña Pilar Molina Montado, Vocal de FASI y Presidenta de la Asociación Onubense para las Altas Capacidades Intelectuales, ARETÉ.

Quiero darles, en primer lugar, la bienvenida a los cuatro, agradecerles su presencia aquí; sin ninguna duda, las aportaciones que nos hagan a este grupo de trabajo desde su experiencia y su organización van a ser muy valiosas, y quiero, por si es la primera vez que están en sede parlamentaria compareciendo, ante, en este caso, el grupo de trabajo, indicarles cuál es la metodología de trabajo. Ustedes van a tener la posibilidad de hacer una intervención, por un tiempo de entre diez y quince minutos —no más de quince minutos—, que pueden repartir entre varios de ustedes o hacerlo en voz de uno actuando de portavoz; después de esa primera intervención hay un turno para los portavoces de los grupos parlamentarios, que les harán preguntas, sugerencias o cualquier solicitud de información que crean pertinente, y habrá un segundo turno, ya por un espacio de cinco minutos, para que ustedes contesten a esas preguntas que les hacen los portavoces. Independientemente de esta comparecencia, en este formato limitado en el tiempo, ustedes nos pueden hacer llegar cuanta documentación crean oportuna, por escrito, para que los portavoces tengan elementos, con esa documentación, que les conduzcan a las conclusiones de este grupo y que ustedes nos pueden aportar, o en el día de hoy, o, a partir de esta comparecencia, a lo largo de todo el mes de marzo.

Sin más preámbulos, ¿puedo entender que va a haber un portavoz, o que ustedes se van a repartir el tiempo? Un portavoz ¿que es el señor...?

Pues tiene la palabra don Alberto Flaño Romero en este momento.

El señor FLAÑO ROMERO

—Muchas gracias.

En primer lugar, quería pedir disculpas, porque no está aquí nuestra presidenta, porque no le ha sido posible por cuestiones laborales, y no por falta de ganas, ¿no?, lógicamente.

Y, luego, quería agradecerles especialmente que nos hayan convocado para un grupo de trabajo al colectivo que representamos. Por dos motivos: Uno, porque, en principio, como padres, se nos pide muchas veces la colaboración dentro de la educación, pero se nos pide en la parte final, ¿no?, una colaboración un poco enlatada y encorsetada. Entonces, que se nos pida colaboración al principio, la verdad es que nos satisface mucho. Y, después, porque el colectivo que representamos normalmente es un colectivo digamos que no muy bien tratado a lo largo del tiempo en el sistema educativo, porque, según el Informe del Ministerio de Educación en el año 2000, es un colectivo que tiene entre el 35% y el 50% de fracaso escolar, y no es por falta de capacidades.

Entonces, nosotros siempre hemos pensado que lo que a nuestros niños les viene bien les viene bien a todos los niños, y en este caso es la propuesta que..., aparte de lo que leamos, pero como conclusión final es la que proponemos un poco para el profesorado, el tema del enfoque a través de la motivación, ¿no?, que creemos que es la solución para nuestros niños.

Sin más, paso un poco a comentarles un poquito el escrito que les presentamos, que es el que está consensuado entre todas las asociaciones que pertenecen a la federación.

Entonces, tenemos algunos puntos para destacar. En principio, el tema de la legalidad, que ampara un poco las altas capacidades intelectuales, y a este respecto les hacemos una reseña de la formación del profesorado, que es fundamental para garantizar el pleno ejercicio del derecho fundamental de la educación, como viene en el artículo 27 de la Constitución; la Ley Orgánica 226, y la ley de Andalucía, la 1727 —no se la voy a leer, porque creo que se la sabrán mejor que yo, ¿no?—, al igual que la Orden de 25 de julio de 2008, de medidas y programas de atención a la diversidad. Sin embargo, a pesar de toda esta normativa que está amparando al colectivo que representamos, creemos que la formación del profesorado respecto a las altas capacidades intelectuales es muy limitada, limitada desde el ámbito universitario y desde el ámbito de la Consejería de Educación a través de los distintos CEP, y que es una formación que se realiza de forma ocasional, y el colectivo de niños de que estamos hablando es de en torno al 10%, como además reconocía nuestro Consejero de Educación hace unos días cuando presentó el plan. O sea, que creemos que, verdaderamente, dadas las características del colectivo de fracaso de que hablábamos, y dado el volumen de alumnos de los que estamos hablando, creemos que haría bastante falta que los profesionales estuvieran un poco más preparados, ¿no?

Bueno, también les comentamos aquí los proyectos un poco en que creemos que habría que profundizar, ¿no?

En el segundo apartado les venimos hablando de las experiencias formativas de la Federación Andaluza de Altas Capacidades Intelectuales.

Nosotros, pues, bueno, en la trayectoria del colectivo, hemos estado demandando desde hace mucho tiempo la formación del profesorado, y hasta estos momentos no hemos visto una iniciativa que nos satisficiera. Entonces, lo que decidimos fue ponernos manos a la obra y empezar a formar parte de la oferta formativa esa. Entonces, dentro de la oferta que nosotros hemos podido poner en marcha, gracias a la Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa, pusimos en marcha unos cursos de formación del profesorado, homologados por Consejería de Educación, con 100 horas, de iniciación y avanzado en altas capacidades intelectuales. Luego, pues, bueno, se nos acabó la subvención, decidimos que la iniciativa había sido de éxito, y es lo que nos hizo crear la Fundación Avanza y seguir colaborando con la Federación para seguir en el ámbito de esta formación.

A día de hoy... Bueno, estos cursos han sido homologados también en otras autonomías, como el País Vasco, en Madrid o en La Rioja, y hoy en día se está realizando uno, que está homologado por el Ministerio de Educación, y en el cual participa, lógicamente, profesorado de todas las autonomías.

Además de esa formación, pusimos en marcha también formación de profesorado en la Universidad. Creemos que, cuando salen del sistema educativo salen formados como maestros y maestras, se les ha hablado muy poco de estos niños. Entonces, conseguimos poner en marcha una asignatura de libre configuración durante el 2008 al 2010 en la Universidad de Huelva, y el 2011 también. Desde 2007 me parece que estamos en la Universidad de Sevilla.

El formato se nos acaba porque han cambiado los planes, entonces tendremos que buscar —pues, con su colaboración pues probablemente sea más fácil— el que se siga dando esta formación al profesorado; y, lo que les comentaba, que ya nos queda un par de años, como mucho, de poderla ofrecer como asignatura de libre configuración.

También hemos hecho un taller para profesores universitarios, en la Universidad de Huelva, y estamos en una reunión con el Rector de la Universidad de Huelva intentando poner en marcha un experto universitario en altas capacidades.

Desde principios de 2009 estamos intentando hacer un acuerdo de colaboración con la Dirección General de Universidades, entre la Federación, la Fundación y la Dirección General, con objeto de que

llegue esta colaboración a más universidades y, aparte de que se pueda formar a este profesorado, que se puedan hacer actividades enriquecedoras con estos niños.

Hemos tenido ocasiones de hacer muchas actividades. Hemos hecho actividades dentro de la Universidad, dentro del laboratorio en la Universidad de Sevilla, en Ingenieros. En Huelva, gracias al acuerdo de colaboración que hay con la Universidad de Huelva, se hacen actividades en las que participa personal docente de la Universidad. La experiencia que vamos teniendo durante todos estos años creemos que es muy positiva y también creemos que es algo en lo que habría que profundizar más.

En la última reunión que mantuvimos se nos abrió una posibilidad, porque nosotros queremos y creemos que a estos niños les viene bien darles pistas de lo que pueden encontrar más adelante –por llamarlo de alguna forma–, pudiendo acceder a la universidad a ciertos contextos o a ciertas asignaturas en las que ellos pudieran estar interesados.

Parece ser que la posibilidad de ir haciendo su curriculum en asignaturas que no sean troncales, parece ser que la dificultad no sería muy grande, y que eso luego les contase en el curriculum. A nosotros esa posibilidad, por ejemplo, nos parece muy bien, pero creemos que habría que profundizar en ella y que a estos niños les vendría muy bien.

Bueno, nuestros objetivos, la propuesta de FASI, y sí que me gustaría numerarlos, serían: sensibilizar y formar sobre el significado educativo de las altas capacidades intelectuales y sobre sus implicaciones para los centros, el profesorado, familias y alumnado; concienciar sobre la homogeneidad y la heterogeneidad inherentes al alumnado con altas capacidades intelectuales y sus diferentes respuestas educativas; ofrecer una panorámica del estado del conocimiento sobre el diagnóstico y educación de este alumnado, incidiendo en los factores críticos; ofrecer modelos e instrumentos de diagnóstico y de actuación docente coherentes con el perfil del alumnado y su contexto educativo, familiar y social, y potenciar la innovación e investigación educativa en altas capacidades intelectuales, así como el intercambio de buenas prácticas y experiencias.

Para ello, pues, aquí les dejamos nuestras propuestas de los cursos de formación dentro de lo que estamos haciendo y creemos que habría que profundizar, así como proyectos de innovación educativa. En el año pasado, si nuestros datos son correctos, se concedieron 200 proyectos de innovación educativa, ninguno de ellos en altas capacidades intelectuales. Para nosotros eso tiene una lectura: a lo mejor no se presentó ninguno, pero también es triste, ¿no?, que no se haya presentado ninguno cuando estamos hablando del volumen de alumnos que comentábamos al principio, el 10%. Y eso solo tiene una explicación: la falta de conocimiento. Entonces no se puede atender a una realidad que desconocemos. Por eso siempre insistimos en la concienciación. A nosotros todavía, después de los años que llevamos algunos en este tema, pues todavía es algo que necesitamos hacer mucho.

Entonces, bueno, un centro de recursos nos parece importante tanto para que salgan proyectos como, verdaderamente, para que sirva a los que van viniendo por detrás —la formación universitaria, como les comentaba—.

Y, para terminar, el efecto de las medidas propuestas se dirige a fomentar el desarrollo de las capacidades y potencialidades de los niños y niñas jóvenes de Andalucía, con el fin de lograr su desarrollo pleno como personas equilibradas y satisfechas, coadyuvándose así al enriquecimiento de la realidad profesional, cultural y social de la Comunidad Autónoma andaluza.

Y también les queríamos decir que, por supuesto, pueden contar con nuestra colaboración en todo lo que consideren que podríamos ser de utilidad.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Flaño Romero.

A continuación, van a intervenir los portavoces. En primer lugar, lo hace el portavoz del Grupo de Izquierda Unida en el Parlamento de Andalucía, el señor García.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, señora Presidenta. Gracias también a los representantes de la Federación Andaluza de Altas Capacidades Intelectuales por su aportación que, bueno, viene a complementar incluso, un debate reciente que tuvimos la semana pasada con motivo de la presentación del plan de actuación o del plan específico para el alumnado de altas capacidades intelectuales.

Bien, me gustaría que comentase un poco en qué líneas podía ir lo que me parece fundamental para el conocimiento, que es el diagnóstico: su opinión sobre momentos y métodos, desde su punto de vista, para la realización del diagnóstico. Y, en segundo lugar, he visto o me ha parecido entender que tienen una relación fluida y especialmente intensa con la Universidad de Huelva. No sé si es por la presencia de personas de Huelva y relacionadas con la universidad ¿Qué problemas han encontrado o que dificultades han encontrado con otras universidades de Andalucía para conseguir una relación similar? Me pregunto también sí —como supongo— tienen representación o federaciones provinciales en todas las provincias de Andalucía, lo cual facilitaría un poco ese contacto.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

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

El señor OBLARÉ TORRES

—Sí, gracias Presidenta. Buenas tardes.

Agradecerle a FASI, al señor Flaño, pues, su intervención y sus aportaciones que son muy esclarecedoras para este grupo, para el Grupo Popular y para este grupo de trabajo.

Yo voy a ser muy rápido en mis preguntas que creo que me aclararán un poquitín más lo que acabo de escuchar de su intervención, porque entiendo de su gran implicación y preocupación por el tema, porque veo que son proyectos que ustedes van impulsando a través de la Administración y donde se les facilita esa posibilidad ¿Dónde echan en falta ustedes..., o qué echan en falta en la formación inicial del profesorado? ¿Qué echan en falta para tener conocimiento de la realidad de los niños con altas capacidades, qué echan en falta?

Tanto en la formación inicial como en la formación continua, en la planificación tanto de la Administración universitaria a la hora de formar a esos profesores como después de la Administración educativa a la hora de programar esos cursos de formación, ¿qué echan en falta ustedes ahí?

Y nada más. Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Oblaré.

Por último, tiene la palabra la portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, la señora Carrillo.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

Yo también, al igual que los anteriores portavoces, quisiera agradecer a FASI que hoy nos acompañe de nuevo. No olvidemos que, bueno, que efectivamente la reivindicación de los padres de los niños de altas capacidades pues se empieza a visualizar, y este grupo de trabajo viene como consecuencia del grupo de trabajo anterior, el de la convergencia educativa. Es decir, que tuvimos la oportunidad de oírlo, y que muchas de vuestras reivindicaciones, en ese documento, ya aparecieron, y que debatimos y aprobamos en este Parlamento. Y, además, yo pues no pude estar el otro día en el debate cuando el Consejero presentó el plan que vosotros sí conocéis bien y en el que me consta que habéis colaborado. Y, tal vez, aspectos que vienen aquí se contemplan ya en ese plan en cuanto a lo que significa la Consejería de Educación. Pero efectivamente, tenéis una reivindicación en la parte universitaria. Ha dicho antes el portavoz del Grupo Popular, el señor Oblaré, en la parte que corresponde a la Universidad y que nosotros podríamos..., nos habéis pedido como ayuda ¿no?, es decir que pudiéramos... Pero no podemos olvidar todos que la universidad es autónoma y que la propia autonomía de la universidad hace que cueste trabajo y, en ese aspecto, por supuesto, yo creo que los tres grupos políticos que estamos aquí vamos a ir en la línea esa de intentar que en la universidad también se visualice ese aspecto de las altas capacidades.

Yo creo que con la reivindicación vuestra hemos dado, entre todos, un importante avance en cuanto a las altas capacidades. Yo tengo pocas preguntas que hacerle, pues porque es muy concreto lo que ustedes proponen aquí. Yo creo que es más intentar, cuando habla de proyectos de innovación, efectivamente, desgraciadamente... Pero yo creo que de aquí en adelante puede ser que sí aparezcan esos proyectos de innovación dentro de las propias aulas, porque somos entre todos —y, sobre todo, por vosotros— capaces de visualizar que existen niños y niñas con altas capacidades y que efectivamente tienen un alto índice de fracaso escolar.

Mi pregunta no es esa, yo no le voy a hacer ninguna pregunta, porque ustedes lo han concretado muy bien y alguna, ya lo ha hecho algún portavoz, y solamente agradecer una vez más que ustedes estén aquí y, por supuesto, sus aportaciones y que, bueno, en esta andadura hemos comenzado, es un camino largo y seguro que vamos a llegar a buen puerto.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

Señor Flaño Romero, tiene de nuevo la palabra para... ¿Va a intervenir alguien?

[*Intervención no registrada*]

La señora Molina Montado tiene la palabra.

La señora MOLINA MONTADO

—Sí, bueno, yo, como presidenta de la asociación de Huelva puedo contestar un poco a la pregunta que ha hecho sobre la Universidad de Huelva.

Nosotros en 2005 hicimos un convenio de colaboración con la Universidad de Huelva y de ahí salió un convenio específico de mentores, donde profesionales, digamos, de Magisterio, bueno no son de Magisterio expresamente, es que son de Informática y de Derecho, por ejemplo, pues colaboran con

nosotros, con los talleres que mantenemos con nuestros chicos y chicas allí en la universidad. Entonces, gracias a esa colaboración es de donde han salido y donde participamos tanto en la universidad.

Y también hace justamente una semana o así mantuvimos una última reunión con el rector de la Universidad de Huelva para el título de experto. Porque, efectivamente, lo de la oferta que teníamos sobre los cursos de libre configuración ya se nos acababan. Y entonces, bueno, para impulsar un poco más este tema, mantuvimos una reunión y salió lo del título de Expertos en Altas Capacidades.

Entonces eso es lo que les puedo contar sobre Huelva. En otros sitios, por ejemplo, también nosotros reivindicamos, en la Universidad de Huelva, que en la Universidad de Almería ya tenían en la propia universidad una oficina de colaboración con los chavales que entran en la propia universidad. O sea, que a mí me consta que en otras universidades también se están haciendo otras cosas. Poquito a poco vamos dando pasos y entonces ya por último, para ir muy rápido, que también, por ejemplo, presentamos unas alegaciones a los planes de estudio de títulos de Grado de maestros y de maestras. Porque, si no recuerdo mal, me parece que solamente tenían 6 créditos en Educación Infantil y 12 créditos en Educación Primaria para la atención a la diversidad. Y dentro de la atención a la diversidad es donde estaría incluida la atención a las altas capacidades intelectuales. Con lo cual, veíamos excesivamente reducidas las horas de formación del profesorado. Entonces un poco era eso lo que quería comentar. No sé si lo he explicado...

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Se ha explicado perfectamente, señora Molina Montado. Muchas gracias.

Va a tener entonces la intervención ahora don Alberto Flaño Romero.

El señor FLAÑO ROMERO

—Bueno, retomando el tema de las universidades, en la Universidad de Jaén sí que se ha puesto en marcha una iniciativa para el apoyo a los niños con alta capacidad intelectual. Se presentó a principio de curso.

En la Universidad de Sevilla, cuando hemos pedido puntualmente colaboraciones, por ejemplo, lo que le comentaba, para actividades en la Escuela de Ingenieros que hemos sacado hace tres años y que esta primavera se van a volver a realizar. En principio no hemos tenido ningún problema. Uno de los problemas que tenemos como colectivo es la profesionalización. Nosotros no tenemos ninguna persona, dentro de ninguna asociación, de altas capacidades que trabaje exclusivamente para la fundación o para la asociación. Eso hace que nuestra acción sea muy limitada, porque todos tenemos otros trabajos, nos dedicamos a otras cosas. Y eso creo que juega un poco en contra nuestra, pero a pesar de eso, pues sí que hemos conseguido hacer cosas creo que muy interesantes. Eso con respecto a las universidades, que usted me ha preguntado.

Con respecto al diagnóstico, nosotros entendemos que como está el plan, en principio, de forma generalizada en primero de Primaria, nos satisface. Eso no tiene que ser tampoco que hasta primero de Primaria no hagamos nada. Entendemos que hay niños en Infantil de 4 y 5 años que están muy necesitados de que se tomen medidas previamente a haber llegado a primero de Primaria.

No sé si responde...

Los métodos. Nos parecen adecuados los métodos de *screening* que están estandarizados y puestos en marcha. Desde la Fundación Avanza estamos intentando sacar uno que sea, de forma gratuita, para la participación de los padres. Creemos que hay herramientas y podemos sacar entre todas otras herramientas que nos permitan conocer un poco al alumnado sin tenerle que hacer una radiografía de cuerpo entero ¿no?

O sea, que no sea muy invasiva. Que el niño no se sienta tampoco muy escudriñado, pero sí que nos permita ir sabiendo las necesidades que tiene. Eso en cuanto a..., sin concretar a lo mejor ninguna, porque creo que, bueno, sí quiere, sí podíamos hablar de una parte más técnica, de...

Respecto a la representación de todas las provincias, sí hay asociaciones de todas las provincias, pero ahora mismo no de todas están asociadas a [...]. El movimiento asociativo es un poco convulso, yo creo que todos los movimientos asociativos. El nuestro, yo creo que particularmente.

Los niños de altas capacidades, una de las características que tienen, entre otras, es que son manipuladores. Yo creo que dentro del colectivo este, lo padres también tenemos características que tienen nuestros hijos, y no sé si eso hace que el movimiento asociativo de las altas capacidades sea, por lo menos, igual de convulso que otros.

Entonces, bueno, ahora mismo me parece que hay de siete provincias, y una pues decidió salirse, y esperemos que, cualquier día de estos, quiera entrar y otras pues, a lo mejor, se salen. Pero, bueno, creo que forma parte de la dinámica asociativa y, en parte, creo que buena salud, esto de que cada uno libremente elige dónde quiere estar y cuándo quiere estar ¿no?

Respecto a la pregunta que me hacía usted del profesorado, pues, echamos de menos, como le comentaba en la comparecencia, el que dentro de la programación universitaria se hable, a lo mejor, de características de niños con necesidades específicas de apoyo educativo. En otras vertientes, sobre todo, atendiendo a la distribución de CI según la Campana de Gauss, cuando hablamos de la parte izquierda, hablando un poco más técnicamente, si me permiten, de una desviación o dos desviaciones típicas, por la parte de abajo. Entendemos todos que son niños que necesitan un apoyo educativo, pero cuando estamos hablando de la parte de arriba, una desviación o dos desviaciones típicas, que sería pues a partir de 115-120 CI, o el 130 que siempre hemos hablado de los niños superdotados, pues parece que ahí no hay ninguna necesidad, y sí hay necesidades. Entonces, es un poco triste, y además creo que crea una mala dinámica, que sean al final los padres, cuando ven que no están yendo las cosas lo bien que pudieran ir en el centro educativo, los que se forman fuera de centro y van allí con una solución. La dinámica creo que ya empieza mal en ese sentido. Pues normalmente los padres, cuando hay problemas con el niño respecto al centro, al primer sitio donde vamos es al centro, a informarnos. Entonces, si allí no obtenemos respuesta, donde buscas es en otros sitios, y que tú le tengas que decir al maestro: «Mire, yo creo que mi hijo tiene estas características...». Ya empezamos mal. Por eso, nosotros incidimos tanto en la formación del profesorado, porque queremos que sean a los padres a los que el profesor les diga: «Mire, nosotros estamos viendo a su niño que tiene estas características. Creemos que lo mejor para su niño es esto». Y que, bueno, que los padres se formen, pero a partir de ahí, entonces, la formación, ni la inicial cumple esos objetivos, y luego, la formación continua tampoco los está cumpliendo. Lo único que se está cumpliendo, bueno, en cierta medida y a nivel andaluz, pues las iniciativas que hemos puesto en marcha nosotros. Iniciativas en las que, como viene en el documento –y hemos seguido intentando mejorarlas–, participan ahora mismo me parece que son 18 profesionales de todo el territorio español. Entre ellos hay nueve doctores, ocho con una tesis doctoral sobre altas capacidades intelectuales. La otra persona tiene la tesis doctoral en Derecho, que es el tema del que hablan los cursos en Derecho.

Creemos que la calidad está más que demostrada. Los alumnos lo que nos piden es que el curso, que es muy exigente, que lo convirtamos en un experto universitario, por lo menos. Que es lo que estamos intentando hacer con la Universidad de Huelva.

No sé sí...

Gracias.

[Intervención no registrada.]

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Don Rafael García Castañeda tiene la palabra.

El señor GARCÍA CASTAÑEDA

—Bueno, muchas gracias por habernos invitado.

Yo solamente quería puntualizar, al hilo de lo que decía Alberto, que nosotros hemos ido primero a tratar el tema de la formación a la delegación. Hemos intentado... De hecho, hubo unos principios en los que sí tuvimos una pequeña colaboración en cuanto a organizar algo. Pero, bueno, después el tema no sé si se entroncó o algo pasó, y al final donde encontramos las puertas abierta fue en la Universidad. Se mostraron más receptivos. Quizás también el personal integrante de la asociación y de las federaciones, al estar más involucrados en la Universidad, pues nos haya podido ser más fácil. Pero, bueno, lo cierto y verdad es que hemos ido a los colegios, hemos ido a la delegación y hemos ido a la Universidad intentando eso, porque creemos fundamental y necesario que la formación al profesorado es el camino para fomentar y canalizar el proyectar la inteligencia, el futuro en la educación de estos niños. No solo de estos niños: de todos los niños, porque en realidad entendemos y creemos que todo lo que se haga, no solamente focalizado a ellos, sino a toda la clase, va a redundar en su beneficio.

Simplemente es puntualizar eso un poco.

Gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias a don Rafael García Castañeda.

Bueno, yo quiero de nuevo agradecer la presencia de ustedes aquí. Han contado su experiencia, una experiencia que, para el grupo de trabajo que se dedica a la formación del profesorado es muy importante. Es verdad que la visión que ustedes nos dan se basa en la lucha dentro del movimiento asociativo, en romper con esas barreras que, hoy por hoy, se encuentran los niños y niñas andaluces que tienen altas capacidades y que terminan siendo, en la mayoría de los casos, niños con fracaso escolar. Y es muy importante, como les digo, la experiencia que nos han venido a aportar aquí hoy.

El camino que han abierto en la Universidad, yo me atrevo a decir, porque tengo conocimiento para ello, que, quizás, esas puertas se han abierto en la Universidad, y algo tendrá que ver la presidenta de la federación que ustedes representan hoy aquí, por ser ella misma personal de la Universidad, de la comunidad universitaria, y, por lo tanto, de la Universidad de Huelva. Pero es una puerta que se ha abierto en la Universidad de Huelva y que, sin ninguna duda, va a seguir abriéndose en el resto de las universidades andaluzas. Y es ahí donde se forman, precisamente los futuros maestros y maestras. Que es verdad que ustedes están atendiendo a esa particularidad de sus niños que son niños con altas capacidades, pero que la formación de excelencia, que es lo que pretendemos para el profesorado, lo va a ser para todos los niños andaluces, tengan o no altas capacidades.

En definitiva, la atención a la diversidad y la aportación que, repito, quiero, personalmente y en nombre de la comisión y del grupo de trabajo, agradecerles y que nos hayan ilustrado para poder nosotros, pues, con toda esta experiencia que ya en algunas universidades está en marcha, tener cuáles son los indicadores o los caminos que se pueden abrir a esa formación que queremos que sea la mejor posible, en el presente y en el futuro, para los maestros y maestras.

De manera que muchas gracias y hasta otra ocasión.

Señorías, terminadas las comparencias del día de hoy, levantamos la sesión.

SESIÓN DE 15 DE MARZO DE 2011

COMPARECIENTES

- Asociación de Directoras y Directores de IES de Andalucía (ADIAN), en cuya representación intervinieron José Cercós Soto y Fernando Guevara Garrido.
- Asociación de Directores/as de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares de Andalucía (ASADIPRE), en cuya representación intervinieron Francisco Jiménez Gómez, José Antonio Pérez Campos, José Luis García Guillén y Juan Bueno Jiménez.
- Fundación Avanza, en cuya representación intervinieron Alberto Flaño Romero y Diego Rodríguez Toribio.

COMPARECENCIA DE LA ASOCIACIÓN DE DIRECTORAS Y DIRECTORES DE IES DE ANDALUCÍA (ADIAN)

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Buenas tardes.

Damos comienzo a la sesión del grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía convocado para hoy, 15 de marzo y, en primer lugar, damos la bienvenida a los comparecientes, la Asociación de Directoras y Directores de IES de Andalucía, ADIAN y, en su representación, a don José Cercós Soto, presidente, y a don Fernando Guevara Garrido, vicepresidente.

No sé si ustedes han tenido la oportunidad de estar en otras comparecencias; pero les explico, si les parece, un poco cuál es el sistema que se sigue en estas comparecencias.

Primero tienen una intervención de diez minutos, aproximadamente, entre diez y doce o quince minutos; Luego intervendrán los representantes de los grupos políticos, y luego, por último, tendrán ustedes otra vez la oportunidad de intervenir para hacer cualquier aclaración o cuestión que estimen oportuna y que le planteen los grupos políticos.

También indicarles que, efectivamente, tenemos aquí la documentación que nos han remitido; Pero, como no es suficiente, seguro, el tiempo que les damos, en cualquier momento pueden hacernos llegar la documentación que estimen oportuna a lo largo de la vida de este grupo de trabajo.

Y, sin más, tiene la palabra don José Cercós Soto, presidente de la asociación.

El señor CERCÓS SOTO

—Buenas tardes.

Y, para empezar, darles las gracias por haber contado con nuestra asociación, muchas gracias por su invitación, porque consideramos, como yo creo que demuestra la creación de este grupo de trabajo, que todo lo relativo a la formación del profesorado es un punto clave fundamental en el entorno educativo, en la docencia.

ADIAN es, como usted ha dicho, una asociación de directoras y directores de IES de Andalucía. Aproximadamente, de casi los novecientos institutos de Andalucía, somos un tercio las personas que formamos parte de esta asociación. Recientemente hemos celebrado nuestras undécimas jornadas. Así que tiene una vida de unos trece, catorce o quince años desde que nació la asociación.

En la documentación que les he remitido vienen nuestra finalidad, nuestros objetos. Si luego pueden acudir a ella y echar un vistazo, no vamos a insistir más ahí.

Sí considerar que la invitación que nos han hecho, aparte de agradecerla, nos parece que nosotros tenemos ahí un papel importante como directores y como directoras. Primero porque somos profesores. Las dos personas de la asociación que tenéis delante Fernando y yo —Fernando, vicepresidente, y yo, José— tenemos una tarea bastante dilatada en el terreno de la docencia.

Y ADIAN nace como una forma de intentar subsanar un déficit, que no es el objeto de este grupo de trabajo, pero que posiblemente podría serlo, que es el de la formación de directores y directoras. Somos un colectivo que afronta un trabajo específico desde la ausencia total de formación previa y desde una formación continuada bastante mejorable. Y somos profesores, trabajamos con profesores, con profesoras; trabajamos con padres, madres; trabajamos a diario con alumnado y me parece que la perspectiva que os podemos dar es una perspectiva muy pegada al terreno, muy pegada al día a día, y, sobre todo, es una perspectiva fundada en nuestra experiencia. O sea, lo que ha sido nuestro trabajo en este tiempo.

Por otra parte, ADIAN pertenece a FEDADI, que es una federación de directivos de centros públicos de toda España y este problema, el problema de la formación del profesorado, ha sido un problema que también se ha abordado en ese ámbito —por tanto, en un ámbito más amplio que el estrictamente autonómico—, y tenéis un pequeño documento, en la documentación que les envié tienen un pequeño documento, por si les parece interesante.

Nosotros hemos consultado las actas de las anteriores comparecencias. Tanto Fernando como yo, y otro compañero, nos las hemos leído con atención. Entonces, hemos considerado oportuno —como sabemos, además, que el tiempo es muy limitado, vamos a ser muy breves—...

Primero, nos parece que hay unos principios generales —los hemos llamado así, de una forma quizás un poco pretenciosa—, pero que recogen lo que nosotros hemos leído y, sobre todo, lo que nosotros vivimos en el día a día. Que el profesorado es la clave, eso está fuera de toda duda. Los directores y directoras seguramente somos importantes, pero los importantes en la docencia son el profesorado que trabaja en el aula con los chavales. Y que también está claro que la escuela necesita profesores, no necesita físicos atómicos ni... Bueno, esos los necesitan quizás ahora en otros sitios, ¿no? por desgracia. Pero necesitamos profesores, o sea, personas que dominen su materia y sean capaces de abordar sus enseñanzas en un ámbito complejo. Y no todos servimos para enseñar. Yo creo que eso, la experiencia nuestra, nos lo demuestra muy claramente. No toda aquella persona que hemos seleccionado es una persona capacitada para enseñar.

Está también claro que no somos capaces de atraer a los mejores —es una constante que han podido oír en las diferentes comparecencias—; que somos un colectivo en el que los pedagogos nos causan como cierto rechazo —todas aquellas historias de los orientadores, de los psicopedagogos que entraron en los centros, generó muchas ronchas que poco a poco han ido superándose—; que los políticos, con perdón, nos ponéis las cosas muy difíciles; que los cambios normativos desaniman y hacen que el trabajo no sea lo mejor posible y que nunca ha habido formación inicial.

Yo tengo 20 años de experiencia; Fernando, quizás un poco más. Hemos entrado de formas diferentes. Yo soy doctor en filosofía e hice un CAP, que era una especie de simulacro de formación inicial; pero yo me encontré en un centro con un montón de alumnos y sin ningún tipo de herramienta ni de saber pedagógico.

Que los centros hemos funcionado muy anárquicamente —cada uno va por su sitio, cada uno va por su lugar—, que es muy complicado hacer un proyecto de grupo; que, por supuesto, no existe una formación permanente estructurada. Nosotros ponemos ahí desde el macramé hasta el *Photoshop*. Es un poco irónico, ¿no? Es que cada uno haga lo que le parece, lo que pueda. Pero no ha habido realmente una formación, no hay realmente una formación continua.

Por supuesto que no se nos evalúa, no se nos sigue, no se nos supervisa, en general. Podemos pasar toda una vida por la docencia sin que nadie te haya pedido algún tipo de cuentas.

Por otra parte, no tenemos ningún tipo de carrera; o sea, yo puedo acabar donde empecé, como profesor de Enseñanza Secundaria.

A mí me gusta la docencia, a muchos compañeros nos gusta mucho la docencia; pero entramos donde acabamos, o donde podemos acabar, no tenemos ningún tipo de carrera abierta. Y, bueno, que... —cuando considere que me falta un poco, me lo dice. Es que no he mirado el tiempo de inicio y no quiero pasarme excesivamente—. Bueno, y que los tiempos cambian una barbaridad, ¿no? Que no es lo mismo una clase de 25 alumnos y alumnas hoy, que una clase de 50 alumnos, en COU, hace 15 años. Es otra historia, otra sociedad, otra cabeza, otra mentalidad totalmente diferente.

Bueno, y ahí es donde los profesores que hemos entrado, pues intentamos sobrevivir.

Desde esos principios generales, hemos considerado oportuno dar algunas pistas para mejorar. Las tenéis todas ahí.

Primero, os ponemos ahí el listado de la última... Bueno, en el setenta no había comenzado todavía la democracia, pero, por favor, la normativa no hay que tocarla demasiado. Evidentemente, hay que

adecuarla, porque todo cambia; pero el profesorado no puede sobrevivir a dos leyes, a una ley orgánica cada dos años. Es imposible, no hay centro que lo soporte; no hay estructura mental, si me apuráis casi, que lo aguante.

Yo no os lo voy a contar, ¿no? pero cada ley orgánica tiene sus reales decretos, los reales decretos tienen sus decretos de desarrollo, y, al final, el centro tiene que retocar sus estructuras, su programación, su..., cada dos años. Con lo cual, cuando queremos introducir, de verdad, cambios relevantes, no nos lo creemos o el profesorado no se lo cree.

Las competencias, no nos las creemos, en el papel de [...]. Pero es que antes fue LOCE, LOE, ley orgánica, ley de Andalucía, y ese vértigo legislativo entorpece bastante cualquier intento serio de afrontar la tarea docente. Es importante que, desde las instancias que correspondan, pues, se intente normalizar, ¿no?, ese asunto.

Creemos que es importante corregir el enfoque de la profesión. Lo importante no es mi materia, lo importante no es mi asignatura: el importante es el alumno y la importante es la alumna.

Hemos vivido muchos años en esa esclavitud de la universidad. Los centros de BUP, de Bachillerato, éramos pequeñas universidades. Y consideramos que es importante que el profesor se dé cuenta de que es un servicio público, de que servimos a la sociedad, que nos debemos a la sociedad y que lo que tenemos que hacer es formar a alumnos y alumnas cada vez mejores ciudadanos, cada vez más competentes, más críticos, más capaces de aprender. Pero que los importantes son los alumnos y no la filosofía o las matemáticas o la lengua, que también, ¿verdad?, pero reenfocado.

Y la atención a las personas. Si el profesor es la clave hay que atender a las personas, que nos parece que es uno de los déficits que señalamos en los diferentes procesos. No se tiene cuidado de quién selecciona. Ya sabéis que la selección, en oposiciones, pasa por ser un sorteo. Da igual que quien salga sea un profesor de reconocido prestigio, da igual que sea un profesor que se ha preocupado toda su vida por estar formado, da igual que no lo sea, ¿vale?

Pero el tema de las personas, consideramos que es clave en todos y cada uno de los momentos. En el momento de la formación inicial, ¿cómo no va a ser importante la persona que está formando? Es fundamental. No podemos dejar esa formación inicial, no podemos dejar la selección, no podemos dejar la formación permanente al albur casi del último que llega, ¿no?, como a veces pasaba en los centros. El interino que coja el peor grupo o el becario que coja... Es decir, los docentes somos y son la profesión casi más importante de la sociedad. Tenemos que cuidar exquisitamente, desde nuestra perspectiva, que quienes los forman inicialmente, que quienes los seleccionan, que quienes los forman permanentemente sean los mejores. Y para tener ahí a los mejores, pues, hay que reconocer su trabajo, hay que facilitárselo y, por tanto, necesitamos estructuras mucho más flexibles; permitir que el mejor sea capaz de compaginar trabajo en la universidad, trabajo en el centro; reconocer cuáles son los mejores centros y que esos centros son los centros en los que el alumnado, en su formación inicial, tiene que estar haciendo prácticas.

El tema de las personas nos parece que es un asunto básico al cual, pues, hay que dedicarle tiempo a seleccionar a los mejores, porque de esa selección de los mejores saldrán al final los mejores docentes.

Y, a raíz de ahí, pues, hacemos unas cuantas reflexiones que nos han parecido, yo creo que pertinentes y muy prácticas sobre esos tres elementos: formación inicial, selección y formación permanente.

Idealmente, quizás, el MIR fuera un magnífico programa o el proceso de selección en Finlandia, previo a la formación, pero, bueno, nosotros estamos en Andalucía y nuestro sistema educativo es enorme y somos, bueno, como..., no sé, como tres veces Finlandia, a lo mejor, ¿no?, y tenemos muchos más profesores que en Finlandia.

Y resulta que el máster, pues, como yo creo que ya han oído repetidamente, pues, ha sido una ocasión totalmente desaprovechada. El CAP era absolutamente inútil, como formación inicial, pero el máster es una ocasión, hasta ahora, no demasiado aprovechada, que ha recibido muchas críticas, como

saben, tanto del propio alumnado que está en él como de los que están trabajando en torno a él, y que, desde nuestra perspectiva, debería ser mejorado.

Es fundamental que el alumno o alumna del máster trabaje en centros escolares. No pueden estar... Me comentaba una compañera que ella recibe a su alumno de máster en una semana o así. Estamos, pues, prácticamente en abril. No puede ser que un alumno de máster acabe el máster y lo que haya tenido es un mes y medio de... Es que eso carece de sentido. O sea, un máster tiene sentido en cuanto supone una inmersión en el centro, en cuanto sabe lo que es el trabajo en el centro, en cuanto se impregna de lo que es el trabajo en el centro. Y deberíamos ser cuidadosos: no cualquier centro y no cualquier tutor y no cualquier tutora. Ahí nos parece que ese es un tema bastante importante cómo lograr el reconocimiento de los mejores, cómo seleccionar a los mejores, a las mejores para que estén... Bueno, esa es una tarea sobre la que habría que reflexionar, aunque yo creo que ya les han dado ideas en alguna ponencia. Pero es fundamental, no puede ser que un alumno de máster acabe con una inmersión de mes y medio. O sea, ese tipo de cosas son las cosas que, a nivel práctico y casi de inmediato, pueden ser casi solventadas.

Bueno, aquí, como ustedes saben, tampoco se lo voy a descubrir yo, pues, esto es un juego, al final, de intereses y de poder. Y la universidad quiere y los centros queremos y consideramos que... Y lograr el equilibrio, pues, no es tarea fácil nunca. Pero, si no hay una preparación adecuada en un centro escolar, ahí no tenemos un buen docente. Y si no ha sido bien tutorizado, ahí no hay un buen docente. Y si no ha estado en un centro con buenas prácticas, pues de ahí no vamos a sacar un buen docente. Y ese buen docente, cuando se seleccione... Evidentemente que también es muy difícil, ¿no?, porque ¿quién selecciona al que va a ser el docente?

Estamos convencidos de que quienes deberían seleccionarlo serían también aquellos profesores y profesoras caracterizados por sus buenas prácticas. Pero y ¿cómo se hace el seguimiento?

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Perdón.

Como usted me permitió que le avisara, le digo que ya ha consumido 14 minutos de su tiempo.

El señor CERCÓS SOTO

—Uh, qué barbaridad. Bueno, pues, entonces solo un minuto, ¿no? Simplemente... Y disculpen por haberme excedido del tiempo concedido.

Nos parece importante que haya un seguimiento serio, no durante un año, quizás durante dos, quizás durante tres, porque estamos convencidos de que todos tenemos que ser sometidos a un seguimiento serio, tanto el docente que empieza, como el docente que está trabajando, como el director que empieza como el director que lleva tiempo trabajando.

Hacemos un pequeño inciso sobre el tema de los interinos. Porque siempre nos ha parecido que el tema de los interinos ha sido el de aquel profesorado que ha estado trabajando curso tras curso, tras curso, sin ningún tipo de supervisión, ¿vale? No valía ningún tipo de informe, trabajaba, no estaba sometido a seguimiento ni a evaluación. Nos parece que tiene que ser todo eso un proceso mucho más serio de seguimiento y de evaluación, tanto al inicio como durante, tanto a nivel de profesorado, por supuesto, como de dirección.

Y, para acabar, una formación permanente sería. A los centros escolares nos han llegado miles de equipos informáticos. A lo mejor, para hacer una formación seria ese mes de julio, que los equipos directivos trabajamos en centros, pero los profesores... Y, a lo mejor... Esto que estoy diciendo pues no es políticamente muy acertado. A lo mejor es que se nos tiene que formar en ese tiempo en que la Administración nos está pagando.

Pero, bueno, no quiero gastar más tiempo del que ustedes nos han concedido.

Importancia a las personas, importancia de las personas en la selección, en la formación inicial, en la formación permanente e importancia del seguimiento. Y hacer un seguimiento y una evaluación sería desde el principio hasta el final de la carrera.

Muchas gracias.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Cercós Soto.

Ahora tiene, en primer lugar, la palabra el Grupo Parlamentario Popular y, en su nombre, su portavoz, la señora Obrero Ariza.

La señora OBRERO ARIZA

—Bueno, pues, muy buenas tardes.

Quisiera también, como no puede ser de otra manera, agradecer la presencia en este grupo de trabajo, a los representantes de la asociación de directores y directoras de institutos en Andalucía, ADIAN, porque, como muy bien decía al comienzo de su intervención, sus aportaciones nos resultan particularmente importantes, puesto que desde su experiencia profesional, como directores, pues son ustedes conscientes y protagonistas, en primera persona, de las carencias que sufre el profesorado en su formación. Carencias que se tienen que resolver, si queremos darle calidad a la educación de nuestros niños, ¿no?, de nuestros alumnos.

Como saben, la formación del profesorado andaluz, tanto inicial como continua, es una cuestión que habría que abordar con mucha más profundidad, porque fue también una demanda manifestada por los agentes sociales que ya intervinieron, en su momento, en el anterior Grupo de trabajo relativo a la convergencia educativa.

Un problema, desde nuestro punto de vista, que junto con otros muchos que adolece el sistema educativo andaluz, pues necesita ser abordado por la Administración educativa, porque es la competente y hay que hacerlo, de una vez por todas, planteando soluciones, a corto y largo plazo, que nos permitan hablar de logros alcanzados.

Quiero decirle que le agradezco la aportación que nos hace por escrito, que vamos a tener tiempo de verla con más profundidad. Se lo trasladaremos también a nuestro portavoz, Santiago Pérez, que, por motivos de agenda, le ha resultado imposible estar esta tarde aquí. Y que, por supuesto, nos va a ser muy útil en la labor que nuestro Grupo Parlamentario desarrolle en los próximos meses, ¿no?

Pero, por no extenderme mucho más, voy a entrar de lleno en tres cuestiones que me gustaría, si es tan amable, pues, que de alguna forma, nos contestase en su segunda intervención. ¿Cuáles son las necesidades de formación más urgentes que hay que cubrir actualmente, para los docentes, en los institutos? Digo «más urgentes», ¿eh? ¿Cuáles son los obstáculos para llevar a cabo esa formación que ustedes detectan en su labor de dirección de centros? ¿Qué aportaciones concretas, desde su ámbito, nos podrían hacer para que pudiéramos contar con los mejores docentes en el ámbito de la Enseñanza Secundaria? Bueno, y quizás también, como última pregunta, al hilo de su intervención, que cómo haríamos posible esa selección de los mejores centros y tutores para esos alumnos de esos másteres, para esa formación de los docentes en Andalucía.

Y, dicho esto, pues nada, simplemente, por la brevedad del tiempo porque no tenemos para más, quiero agradecerle, cómo no, su intervención y las aportaciones que nos han hecho.

Muchísimas gracias.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señora Obrero Ariza.

Tiene la palabra el señor Gracia Navarro por el Grupo Parlamentario Socialista.

El señor GRACIA NAVARRO

—Gracias, Presidenta.

Muchas gracias a los representantes de ADIAN.

En nombre del Grupo Parlamentario Socialista, yo quiero agradecerles su participación en este grupo de trabajo, que nos ha parecido enormemente interesante, porque, como decía el señor Cercós, efectivamente, ustedes están en contacto directo con la realidad cotidiana de los centros, en este caso, de los centros de Enseñanza Secundaria y, por lo tanto, conocen de primera mano la incidencia que tiene el factor profesorado en el proceso educativo. Y, desde luego, las observaciones y referencias que nos han hecho con relación a la formación del profesorado nos parecen enormemente oportunas.

En todo caso, yo creo que es necesario, por lo menos, constatar que estamos hablando de una cuestión que no es ni mucho menos estrictamente andaluza, ni solamente andaluza. La formación del profesorado en España no está regulada por las comunidades autónomas, sino que está regulada precisamente por alguna de esa normativa a la que ustedes han hecho referencia. Como formando parte de eso que han denominado «vértigo legislativo». Yo, en fin, a lo mejor, por deformación profesional —también soy profesor de Filosofía—, a lo mejor habría que relativizar un tanto lo del vértigo legislativo. Hay alguna ley orgánica que sigue vigente desde el año 1985, sin ir más lejos, la LODE. Y, a lo mejor, algunos de los cambios que haya habido son las inevitables consecuencias de la alternancia en el poder, que forma parte de la esencia de un sistema democrática.

Pero, en fin, dentro de ese vértigo legislativo hay, sin duda, un vacío, a estas alturas, evidente, que es el que nos llevó a todos los grupos parlamentarios de la Cámara a aprobar la constitución de este grupo. Que, aunque la materia sea una materia que desborde el ámbito de competencias de la Comunidad Autónoma, nos parece que tiene una magnitud y una importancia tal, que merecía la pena que dedicáramos tiempo —nosotros y también las organizaciones y personalidades a las que hemos invitado a comparecer— porque la empresa pudiera merecer la pena, ¿no?

Dicho eso, a mí me parece que hay algunas cuestiones sobre las que, por lo menos para nosotros, sería bueno si nos pudieran concretar o avanzar algo más. Si no es posible hoy, pues por escrito, con mucho gusto, leeríamos sus...

Y una, en relación con todo el tema de las buenas prácticas, es una cuestión que les hemos planteado a otros intervinientes, porque, efectivamente, todos somos conscientes de que hoy hablar de buenas prácticas, no solo en el sistema educativo en general, es necesario, y que se trataría de seleccionar a los mejores; de que quienes evalúen sean los mejores; de que quienes formen sean los mejores. Todo eso lleva a las buenas prácticas. Todo eso lleva, al final, a quién es el que establece las buenas prácticas. El procedimiento —ha habido alguna comparecencia donde ha habido intentos de avanzar y de concretar un poco más—... Yo le pediría, a ver si ADIAN pudiera ofrecernos alguna propuesta, algo más concreta, en todo lo que sería el recorrido, tanto en la valoración, en la formación inicial, en lo que se refiere a la parte..., el componente *practicum* de la formación, sea cual sea el modelo, sea el tipo MIR o, en fin, o matices sobre el modelo actual. Eso ya se vería, pero, en todo caso, en el *practicum*, ¿quién evalúa? ¿Cómo se seleccionan los centros, los tutores, etcétera? Y, por supuesto, en todo lo que sería la formación permanente, exactamente igual.

Y eso, a su vez, nos llevaría, desde nuestro punto de vista, a una cuestión también previa, que es..., cuáles son... Porque yo creo que la idea..., el tema de Finlandia siempre está sobrevolando, ¿no?,

y, efectivamente, usted ha dicho, yo creo que con mucha razón, que *ma non troppo*, es decir, sí, pero cuidado, porque las similitudes son más bien escasas en muchas cosas. Por lo tanto, no vayamos a trasplantar un modelo que no sea trasplantable al cien por cien.

Pero hay una cuestión previa que es cuáles son las competencias. Si se trata de seleccionar a los mejores, cuáles son las competencias que el retrato robot de qué competencias le corresponden a una buena profesora o a un buen profesor para que forme parte del procedimiento de selección que, efectivamente, yo creo que a pesar de todos los vértigos legislativos, lo que no ha cambiado es el sistema de selección del profesorado. Porque, yo, que tengo algunos años más que ustedes, también fui seleccionado por el mismo sistema, que es un sistema absolutamente inútil, desde el punto de vista de las competencias profesionales, ¿no?

Y, por último, la evaluación tanto en la fase que sea... Dice: «un año no es suficiente», —lo comparto—, dos, tres, los que sean. Hay quien propone incluso que sea un periodo más largo: de 10 años.

El proceso de evaluación permitiría que no se consolidara la condición de profesor cien por cien hasta que se hubiera superado esa fase de evaluación. Porque yo creo que ahí hay un elemento también que le daría —por conocer la posición de ADIAN—..., y que, en todo caso, desde luego, le daría algo más de credibilidad a ese sistema que el que en estos momentos existe o las figuras que existieron, en su día, del CAP, etcétera.

Y, de nuevo, quiero agradecerles, quizás —perdón por extenderme tanto—, agradecerles su participación y agradecerles, de antemano, si nos amplían esta información en el día de hoy o en el futuro.

Muchas gracias.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Gracia Navarro.

Vuelven a tener la palabra y va a seguir contestando el señor Cercós. Bueno, se van a alternar.

Creo que antes no se lo he dicho. En este segundo turno, tienen un tiempo aproximado de unos cinco minutos para poder contestar a las intervenciones de los portavoces.

Muchas gracias.

El señor GUEVARA GARRIDO

—Gracias, señora Presidente.

En primer lugar, empezaré por la señora Obrero Ariza. Y, en fin, yo creo que las preguntas, que han sido muy interesantes, tanto unas como otras, quizá requieran una respuesta pensada y por escrito, pero, no obstante, algunas pinceladas podríamos dar porque las preguntas que habéis hecho engloban un interrogante bastante amplio, ¿no?

Entonces, por ejemplo, las necesidades de formación más urgentes, que es una de las cosas que preguntabas en primer lugar. Yo hablaba con mi compañero antes de que el contenido de la formación no es lo importante, de entrada. El contenido de la formación, como todo contenido, es un vehículo y puede ser cambiante a lo largo del tiempo y se puede negociar en cualquier momento, pero sí que es importante esa mezcla que mi presidente ha anunciado, de selección-formación. Ya sabéis que... Hablando de Finlandia, ¿qué va antes, el huevo o la gallina? ¿Se selecciona antes que se forma o se forma antes que se selecciona? Aquí, en España, formamos y después seleccionamos. ¿Debería ser al revés? Entonces, quizá ese sería el primer problema que habría que abordar con el tema de la formación.

En cuanto a los obstáculos para llevar a cabo esa formación, que usted también preguntaba, también requiere un listado pensado y no... Bueno, algunas cosas ya he apuntado. Estoy tratando de

apuntar algo nuevo de lo que ya hemos presentado en nuestro escrito, ¿no? Pero yo diría que el propio perfil humano del profesor es un obstáculo para llevar a cabo una formación, tanto inicial... Bueno, inicial... Sobre todo, la permanente —me estaba refiriendo concretamente ahora, ¿no?—, la formación permanente. Mire, yo he sido asesor de un CEP durante muchos años y he presenciado un montón de actividades de formación de todo tipo y con todas las modalidades, y es posible que sean instrumentos donde, si traemos al mejor ponente de la historia, del mundo, puede dar una formación increíble que, luego, no tiene ningún efecto. ¿Me explico? La formación tiene que estar centrada en el centro. Y en eso hay que conjugar lo que es inspección, lo que son las delegaciones provinciales, detectar problemas en las evaluaciones continuas —que antes decíamos nosotros— y, en ese caso, abordar los problemas de formación. Es algo individual y particular de los distintos centros. Y... En fin, dejaré las dos preguntas siguientes, si te parece, de la señora Ariza.

Yo tenía intención de contestar también al señor Gracia porque, hombre, estoy de acuerdo con usted en que el problema es mucho más general...

Perdón. Las dos preguntas estas que yo tenía al final las contestas tú, si puedes, Pepe. Estas dos: las aportaciones desde nuestro ámbito y la elección de centros y tutores. ¿Vale? Si no, luego yo también intervengo. Y, luego, ¿le contesto al señor...? ¿Sigo yo? Vale.

Bien. Estoy de acuerdo, como decía, señor Gracia, en que el problema es de toda España. Yo también pongo en cuarentena el tema de Finlandia porque una cosa que no se dice es que, en Finlandia, se suicidan más que en Andalucía, que eso también es importante, y, bueno, dicen que es por la oscuridad y eso, pero no creo yo.

Bien. Los indicadores de las buenas prácticas. Es que, en la enseñanza, muchas veces está todo confundido. El enseñar no es transmitir conocimiento solo, sobre todo en las educaciones Primaria y Secundaria, es decir, en la educación obligatoria. Nosotros, como también dijo antes el presidente, estamos educando personas y ciudadanos. Entonces, son mucho más importantes otras cosas que lo que es el contenido en sí. Sin embargo, nosotros estamos preocupados por el contenido, porque es lo que nos han enseñado, no sabemos hacer otra cosa. Quizá ahí es donde esté el problema y es donde tendríamos que empezar identificando. Y eso sí que le diría que requiere una reflexión un poco más amplia, los indicadores de buenas prácticas, pero seguro que, acudiendo a la investigación educativa, nos encontramos, además... Y yo sé que el profesor [...], que estuvo aquí también hace poco, seguro que ha dado pistas en este sentido, ¿no?

Las competencias del profesor, otra de las cosas de las que se puede discutir. Pero, desde luego, el profesor tiene que tener don de personas. Yo tengo en mi centro a unos profesionales magníficos en cuanto a conocimientos, y no saben, como yo digo, ni tocarla. Miren, uno de los indicadores de la buena práctica es, en la hora que tú tienes de trabajo con un grupo de alumnos, estar trabajando constantemente. Fíjate qué cosa tan sencilla, y el profesorado no se da cuenta de eso. Un profesor que llega a un aula —permítidme que os ponga un ejemplo—..., un profesor que llega a un aula y da una lección de quince, diez minutos, veinte, lo que quieras, y luego pone a los niños veinte minutos a trabajar sin estar con ellos, ya ha perdido la gestión, ya no gestiona el aula, ya ha perdido el control. Entonces, ese tipo de cosas... Un profesor competente requiere tener ese don, y ese don no lo tiene todo el mundo. Ya decía también antes Pepe en nuestra intervención que no todo el mundo puede ser profesor. La selección del profesorado es tan importante... Yo sé de países donde es un prestigio ser profesor.

En fin, y termino con el tema de la evaluación, ¿no? La evaluación, seguramente, yo creo —esto es una cosa discutible— que, desde luego, hasta que no supere las prácticas, no se debería consentir que alguien fuera profesor, sea de un año, de dos o de diez, lo que acordamos. Pero es absolutamente necesario que alguien evalúe sobre el terreno la capacidad del docente.

En fin, yo por mí he terminado. No sé si tú quieres añadir algo más.

El señor CERCÓS SOTO

—Seguramente nos hemos pasado ya de tiempo.

El señor GUEVARA GARRIDO

—De nuevo, ¿no? En fin, es que es un tema que nos apasiona.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Evidentemente, se han pasado ya de tiempo. En cualquier caso, nada, tienen unos minutillos para contestar. Y repetirles otra vez, como dije al principio, que estas comparencias están regladas y tienen un tiempo límite. Entendemos, desde luego, desde esta Comisión, que no es tiempo suficiente, pero disponen de todo el tiempo del mundo para hacernos llegar cuantos informes, aclaraciones o toda la documentación que ustedes deseen o necesiten, en función de las preguntas que les han hecho los portavoces de los grupos parlamentarios u otras consideraciones que ustedes estimen, que además formarán parte del trabajo de esta comisión.

Por lo tanto, sintiendo lo limitado del tiempo, hay el suficiente para que ustedes amplíen esa información.

Tienen la palabra, para concluir.

El señor CERCÓS SOTO

—Solo un minuto. Muchas gracias, de verdad. Nos hacemos eco de su demanda e intentaremos satisfacerla, en la medida de nuestras posibilidades.

Y yo, pues, solo volver a la primera cuestión que la señora Obrero comentaba, en la que ha insistido y ha comentado Fernando. Yo creo que nos hace falta ser capaces de trabajar con grupos humanos muy plurales, ser capaces de trabajar. Todos somos licenciados, todos dominamos nuestras materias en general, pero nos falta esa habilidad de ser capaces de trabajar y de hacer trabajar a grupos humanos plurales, como son chavales de 14 y de 15 años. Esa es una habilidad que a veces se tiene, pero en la que nunca, nunca se nos ha formado, ni se ha trabajado con nosotros para que la tengamos. Y seguramente habría que empezar por ahí: ¿Cómo manejo yo a un grupo de 30 chavales de hoy, no? Olvídate del alumno de COU de hace quince años, ese alumno ya no existe, ya no existe ese alumno. Tenemos otro tipo de alumnos. ¿Cómo soy capaz de trabajar con él? ¿Qué tipo de estrategias tengo que tener? ¿Qué tengo que hacer? Eso es lo que nos falta, bueno, a gran parte de los profesores andaluces, y no sería un mal comienzo para mejorar alguna que otra cosa.

Muchas gracias al grupo por contar con nosotros.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Bueno. Pues muchísimas gracias, don José Cercós Soto y don Fernando Guevara Garrido, presidente y vicepresidente de la Asociación de Directoras y Directores de IES de Andalucía. Agradecerles, de verdad, nuevamente sus aportaciones y su asistencia. Y emplazarles, bueno, a seguir trabajando por la formación del profesorado.

Muchas gracias.

[Receso.]

COMPARECENCIA DE LA ASOCIACIÓN DE DIRECTORES DE EDUCACIÓN INFANTIL, PRIMARIA Y RESIDENCIAS ESCOLARES DE ANDALUCÍA (ASADIPRE)

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Buenas tardes y bienvenidos la Asociación de Directores y Directoras de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares de Andalucía, ASADIPRE, y, en su nombre, y en representación, tengo el placer de saludar a don Francisco Jiménez Gómez, don Juan Bueno Jiménez, don José Antonio Pérez Campos y don José Luis García Guillén.

Bueno, buenas tardes y bienvenidos, muchísimas gracias por asistir a este grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado. Indicarles cómo es la tramitación de esta comparecencia, para que ustedes lo sepan. Tienen un tiempo aproximado, que sabemos y somos conscientes de que es corto, pero de entre diez y quince minutos, que se pueden repartir como ustedes quieran, o utilizarlo un solo portavoz; luego habrá un tiempo para los portavoces de los grupos parlamentarios, para que les hagan preguntas, y luego, posteriormente, también tendrán un segundo turno, para terminar, este más corto, de unos cinco minutos aproximadamente, que también podrán hacerlo..., se repartirán en sus intervenciones o lo podrá hacer un solo portavoz. En fin, como ustedes consideren.

Indicarles que, como les decía al principio, siendo conscientes de que es un tiempo corto el que tienen para su exposición, en cualquier caso, desde este momento, y hasta que termine la vida de este grupo de trabajo, disponen de todo el tiempo para mandarnos toda la información complementaria que ustedes consideren oportuno, o que a instancias de los grupos parlamentarios lo hagan ahora, y por el tiempo nos amplíen toda la información que consideren.

En ese sentido, sin más, le doy la palabra a don Francisco Jiménez Gómez, que va a ser el que va a intervenir.

Tiene la palabra.

El señor JIMÉNEZ GÓMEZ

—Señorías, buenas tardes a todas y a todos. Excuso el que no haya podido venir nuestra compañera María Eugenia, y, como entiendo que tienen ya ustedes el documento nuestro en su poder, pues, bueno, voy a hacer una panorámica cortita con objeto de que podamos luego compartir un rato en cuanto a explicaciones pertinentes, y, entonces, paso sin más a la cuestión que tenemos entre manos.

La primera cuestión es plantear la intención del documento que han recibido. Ese documento no tiene intención de ser exhaustivo, es un documento que hemos elaborado con un tiempo un poco justo, pero que tiene la ventaja de que es un documento que se ha elaborado, se ha preparado con la colaboración de todos los directores y directoras de Andalucía que han querido participar en él.

¿La mecánica? La mecánica ha sido utilizando nuestra plataforma digital, que ha sido un, digamos, un rápido pase de información, y la verdad es que es una forma cómoda de trabajar y de poder compartir. También le hemos dado un enfoque a que el documento sea un recorrido: un recorrido sobre lo que es la formación del docente, la formación del profesorado. Ese recorrido no se ha ceñido solamente al profesor o al maestro o maestra en ejercicio, sino que partimos desde, digamos, un punto cero, desde que se empieza la captación de los futuros docentes.

Y, sin más, paso a indicarles tres cuestiones que pretende ASADIPRE, y que se dan, digamos, en el documento y en su elaboración.

Primero, ASADIPRE pretende ser un foro que permita intercambiar opiniones y experiencias. Por lo tanto, para poder hacer esta contribución que tienen ustedes, ha sido, digamos, una fórmula eficaz para trabajar, en este caso, nuestra plataforma en red Magister.

En segundo lugar, pretende ASADIPRE ser un órgano de referencia, consulta, reflexión y representación, y por eso estamos aquí, y de nuevo, pues agradezco que hayan contado con nosotros para poder exponer nuestros puntos de vista. Pero también tenemos que ASADIPRE es un centro, digamos, es una asociación que ayuda a la formación y actualización de los equipos directivos. Fomentamos entre nosotros un aprendizaje colaborativo, autónomo y respetuoso con la diversidad de juicios e ideas. También está en el documento.

Evidentemente, lo que sí está claro es que hay que arbitrar programas de formación sistemática que funcionen tanto a nivel obligatorio como voluntario; o sea, que no nos podemos seguir basando ni en el voluntarismo ni en fórmulas autodidactas: hay que ir a la formación de lo que es el profesorado. A nivel documental, a nivel normativo, tanto la LOE como la LEA ya indican que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado. Por lo tanto, creo que queda la idea clara.

Si buscamos una escuela con un marco más inteligente, necesitamos entonces tres apoyos. Un apoyo sería la formación; otro sería el de los docentes, que con su quehacer diario acometan la transformación necesaria en la escuela; y, por último, el contacto permanente Universidad-escuela, para que la formación de los futuros docentes esté íntimamente relacionada con la realidad escolar. Esto último es superimportante, tiene que haber, digamos, un contacto continuo.

Pero empezamos ya a hacer un pequeño recorrido por el documento. Primero tienen ustedes lo que podríamos llamar lo que es la selección del talento inicial.

Si queremos captar a los mejores para la docencia, si queremos conseguir el éxito escolar para todos y todas, hace falta dotar a la carrera de un atractivo que la haga apetecible a los universitarios. Y podemos preguntarnos cómo conseguir captar a los mejores para lo que es la profesión. Tenemos que ofrecer, por un lado, un prestigio social. Por otro lado, una carrera docente clara y atractiva. Es muy importante que haya un itinerario bien marcado, que resulte, digamos, estimulante. Porque la realidad actual es que no hay un itinerario, digamos, y una carrera que pueda estimular a los docentes, y además, para terminar, una buena remuneración económica. Se hace imprescindible establecer estímulos profesionales, con mecanismos de promoción interna e incremento económico. La promoción interna, pues, puede ser a nivel vertical o bien a nivel horizontal. Si queremos la calidad y el éxito escolar para todos y todas, ese es el camino.

Con esto podríamos haber visto lo que sería, un poquito por lo alto, el capítulo de selección. Hay que hacer la selección antes de comenzar los estudios. Es una cosa que ya comparte mucha gente. Y, por supuesto, el elegir a los mejores no solamente debe de ir vinculado a lo que es el expediente académico, sino también hace falta contar con un perfil que sea, digamos, el tipo de docencia que se necesita para nuestra sociedad actual.

En un segundo punto podríamos ver la formación universitaria. Y este punto es muy importante. Nadie duda de que un elemento clave para la calidad del sistema educativo es la calidad de su profesorado. Por lo tanto, es necesario un modelo integrador de universidad y centro educativo, con adecuados planes de estudio. Pero para esos planes de estudio es necesaria la participación de los centros en los diseños universitarios de los programas de formación del futuro docente. El futuro docente tiene que estar preparado en muchos campos, debe conocer el funcionamiento de los colegios, la estructura de los centros, tener un acercamiento a la normativa básica, saber manejar situaciones, etcétera. Por lo tanto, hay que coordinar a los tutores de la universidad y de los centros, 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 y cómo se evalúan. Es verdad que contamos con buenos docentes en los colegios, todos lo sabemos, pero tenemos que dejar un poco al lado, quizás, lo que es el voluntarismo, y tener, digamos, unos criterios objetivos que puedan marcar pautas para seleccionar a esos profesores tutores, con objeto de que esos estudiantes de Magisterio, futuros docentes, caigan en esas manos.

También sería razonable que a esas personas que tutorizan, y a los colegios también, se les pudieran dar incentivos económicos.

Después llegamos a un punto en el documento que es la formación obligatoria y lo que es la formación voluntaria. A nuestro juicio la formación permanente debe tener dos variantes: una obligatoria, oficial e institucional, y otra voluntaria, personal y particular. La primera, la que es oficial e institucional, debe ser obligatoria para el profesorado en aquellos aspectos considerados imprescindibles o fundamentales, y la que emana de las evaluaciones de centros. O sea, que eso no se puede olvidar. Hay, digamos, momentos en los que el profesorado hay que reciclarlo, hay que prepararlo, fruto ya sea de un acercamiento a las necesidades de la sociedad en momentos puntuales, o bien, simplemente por lo que es la evaluación del centro que obliga a esa preparación. Para la preparación en centros lo ideal es potenciar los grupos de trabajo. Eso es fundamental también para que los profesores de un centro, de una zona, puedan trabajar en aquello que les conviene a ellos para su preparación y en beneficio de la calidad de la enseñanza.

También es verdad que los tiempos cambian, las necesidades no solo se resuelven con legislación, sino que hace falta poner medidas, recursos en funcionamiento, preparar a los agentes y hacer un seguimiento y revisión para que se pueda, digamos, cerrar el círculo.

Y ya podemos pasar a otro punto más adelante de lo que es nuestro documento, que es las direcciones escolares y la formación. A veces nos encontramos, en los colegios, en los centros, que no se forma al maestro para enfrentarse a la escuela de hoy en todas sus facetas. Como solución hay que establecer equipos híbridos entre docentes en las aulas y profesorado universitario. Todos sabemos que el capítulo humano en cualquier empresa es muy importante, hay que invertir en él porque luego eso revierte en el mismo sistema. El tener equipos directivos bien formados, experimentados, no es fácil. Y eso requiere tiempo e inyección sostenida de recursos. Y eso es lo que nos hace falta: tener equipos directivos, altamente formados y muy competentes, con visión de futuro, como para introducir las innovaciones educativas que los centros deben implantar con el fin de dar respuesta a las necesidades actuales del alumnado. También entonces habría que idear modalidades de actualización y reciclado del profesorado y de los miembros, también, de otros equipos directivos. Por lo tanto, en este campo, si vemos que es una necesidad, nuestra asociación podría tener un papel preponderante en organización y puesta en funcionamiento —llámese jornadas, cursos formativos, de profundización, etcétera—.

También tendríamos que promover, desde nuestra asociación, su participación en formación de posgrado dentro de las universidades en temas referentes al gobierno y organización de los centros docentes. Sería, digamos, especialmente, un poquito lo que era nuestra parte. Los incentivos y estímulos profesionales deberían ser de dos tipos, o de varios tipos: unos que serían profesionales, otros organizativos y, por supuesto, un aumento efectivo de la ponderación en baremos para el concurso de méritos para el ascenso a la inspección. Decíamos hace ya unos minutos, no me quiero alargar tampoco, que hay que ofertar una carrera profesional. Y eso es un incentivo claro tanto para el futuro docente como para el docente actual ya en ejercicio. Bien, ese itinerario debe estar muy marcado, ha de ser muy claro, y además puede ser una promoción de tipo vertical o una promoción de tipo horizontal. Hay personas que prefieren quedarse un ámbito trabajando, pero, sin embargo, están incentivadas con ese tipo de promoción.

Y, casi para terminar, decirles que creemos en una dirección profesional a la que se acceda con un proyecto con verdadera autonomía y una rendición de cuentas ante la comunidad educativa. Eso es lo que, especialmente, viene a decir un poco el documento en plan muy sintético. Y lo que son los tres renglones últimos los dejaré para el final, cuando terminemos con lo que es la intervención, intercambio de preguntas y tal.

Y además, decirles también que para sintetizar lo que es el documento, que creo que son unas 19 o 20 páginas, tienen ustedes un pequeño cuadro, para que lo puedan observar, quitando un poco la broza, que muchas veces..., el relleno, la dialéctica en el escrito, y dejando un poco lo que es acciones concretas.

Y darles muchas gracias por escuchar nuestros puntos.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Jiménez Gómez.

Agradecerle tanto su exposición y que se haya ajustado al tiempo perfectamente, también como enviarnos previamente la documentación que nos ha servido, y les sirve a los portavoces, para trabajar previamente a la comparecencia en la que nos encontramos hoy.

Muy bien, por parte del Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra la señora Obrero Ariza.

La señora OBRERO ARIZA

—Gracias, Presidenta.

Bueno, en primer lugar, quería disculpar la ausencia de nuestro portavoz en materia de Educación, Santiago Pérez, que por motivos de agenda, pues, le ha resultado imposible estar esta tarde con nosotros y compartir con vosotros las reflexiones que nos habéis hecho llegar.

En segundo lugar, como no cabe de otra manera, agradecerle a ASADIPRE, a la Asociación de Directores y Directoras de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares de Andalucía, su presencia y sus aportaciones, que nos resultan muy interesantes. Y digo esto porque, desde su experiencia como directores, ustedes son conscientes y, además, protagonistas, porque lo viven día tras día, de las carencias que tiene el profesorado en su formación. Carencias que tienen que resolverse, porque son fundamentales para abordar esa diversidad de alumnado al que se enfrenta, actualmente, en las aulas, ¿no?, y, además, resolverlas si queremos darle calidad al sistema educativo.

Como saben, la formación del profesorado andaluz, tanto la inicial como la continua, es un tema que ya hemos abordado anteriormente en otro grupo de trabajo, como es la de convergencia educativa en Andalucía, y que era necesario que, bueno, pues, lo planteáramos aquí, que se hablara, que los grupos políticos tuviéramos contacto con los agentes para conocer de primera mano esos problemas, valorarlos, estudiarlos con más detenimiento e incorporarlos a nuestra labor como grupo parlamentario.

Y, dicho esto, yo quería hacerles algunas preguntas, al hilo de la intervención que ha hecho su portavoz. Yo quisiera que, aunque estemos hablando de formación del profesorado, del docente en general, como estamos hablando con los representantes de directores y directoras, me gustaría que ustedes nos dijeran qué necesidades de formación se dan actualmente en el docente que forma parte de un equipo directivo, o cuáles son las carencias que habría que resolver de forma más urgente, ¿no?

Y, con respecto a los híbridos de docentes en las aulas, si se refiere a profesores y profesoras universitarios en los dos ámbitos, centros educativos de Infantil, Primaria, Secundaria, y Bachillerato y en la universidad. Entonces, en ese sentido, pues, que nos explicara un poco más ese híbrido.

Y, luego, bueno, pues, simplemente, decirles que, desde el Grupo Parlamentario Popular, no es la primera vez que abordamos el tema del profesorado, que son muchas las necesidades que tiene nuestro sistema educativo, que el tema que nos ocupa, especialmente en el día de hoy, es la formación, pero que, por supuesto, vamos a seguir velando y trabajando para seguir depurando las posibles deficiencias que, actualmente, encuentran ustedes en su trabajo.

Y muchísimas gracias, por la brevedad no les puedo hacer más aportaciones. Gracias por su comparecencia y que sepan que vamos a tener muy en cuenta el documento que nos han hecho llegar.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señora Obrero.

Ahora tiene la palabra, en segundo lugar, el portavoz del grupo parlamentario..., el señor Gracia Navarro.

El señor GRACIA NAVARRO

—Del Grupo Parlamentario Socialista.

[Risas.]

Bueno. Bien, buenas tardes. Yo quiero también agradecer a los representantes de ASADIPRE su participación, no solo su presencia aquí, su participación que, como siempre, es interesante el documento que nos han remitido con anterioridad. Nos permite, yo creo que a todos, poner el foco sobre las cuestiones de una organización como la suya, que representa, pues, efectivamente, a las personas que están al frente de centros educativos, de, quizás, si se quiere, lo más delicado de nuestro sistema educativo. Delicado en el sentido de que es la base del sistema, de que ahí es donde..., en el ámbito de la Educación Infantil y Primaria es donde se forjan los grandes éxitos, los grandes fracasos de nuestro sistema educativo. Y, por lo tanto, a quienes conocen tan directamente sobre el terreno esa realidad, yo creo que era imprescindible poderles escuchar, que participaran en este grupo de trabajo, con el que esta casa, este Parlamento, pues, quiere poner el foco sobre una cuestión que es de una extraordinaria importancia y que, como en más de una ocasión hemos comentado —y hace un momento comentábamos con quienes les han precedido—, pues, parece mentira que, a estas alturas, todavía no se haya abordado en profundidad, ¿no?, como es el de la formación e, inevitablemente, la selección también del profesorado en nuestro país. Seguimos, prácticamente, con un sistema que data de hace más de cuarenta años en cuanto a la selección, que ha cambiado en algunos aspectos muy de maquillaje, en cuanto a la formación inicial y a la formación permanente, pero que, en todo caso, sigue siendo absolutamente insatisfactorio. Y la constatación de esa insatisfacción, no solo nuestra como parlamentarios, sino del conjunto de la comunidad escolar en Andalucía, es la que nos llevó a constituir este grupo, aun siendo conscientes de que desborda la competencia de la Comunidad Autónoma en muchas cuestiones. Porque nosotros no tenemos potestad para legislar sobre el sistema de selección del profesorado, sobre el sistema de formación inicial del profesorado, pero sí de proponer, y eso es lo que haremos una vez que termine nuestro trabajo.

Bien. Agradeciéndoles su aportación, yo querría centrarme en cuestiones de las muchas que han planteado, y muy sugestivas, ¿no? Una primera es cómo podría concretarse —si pueden hoy, bien, y si no, en alguna aportación posterior por escrito que nos hicieran llegar— el contacto universidad-escuela, que es también una constante en muchas de las intervenciones, sobre todo, en lo que se refiere a la formación inicial, porque yo creo que ahí es donde, en estos momentos, hay más problemas... En el practicum de la formación inicial es donde hay más problemas en relación con esa relación universidad-escuela.

Y, en segundo lugar, al hablar de competencias... También hoy hablamos mucho de competencias profesionales del futuro profesor o profesora. Pero, claro, si hablamos no solo de competencias profesionales, sino de perfil de personal..., porque, posiblemente, este sea algo casi previo. Es decir, habría que hacer el intento —y yo no sé si ustedes lo podrían hacer y ayudarnos en ello— de precisar cuál es el perfil de aptitudes y de actitudes del futuro profesor o profesora, porque la competencia genérica de poder..., pues, enseñar a enseñar, o de poder manejar un grupo donde existe una gran diversidad y pluralidad de jóvenes o de niños..., en fin, lo que son destrezas profesionales o competencias profesionales. Ahí puede haber una cierta, digamos, literatura ya muy..., pero en cuál es el perfil psicológico, porque, claro, la competencia profesional se puede adquirir en parte, pero una parte —la que se tiene o no se tiene— es la capacidad de empatía, la capacidad de comunicar, la capacidad de dirigir y, a la vez, cooperar —que hacen muchas referencias en su documento, en algún momento—..., si se podría concretar

algo más —ya digo, no hoy, quizás, porque no haya tiempo y requiera una mayor reflexión, pero sí en el futuro, si nos pudieran hacer llegar alguna documentación— cómo sería el perfil del profesor o profesora que tendría que ser requerido para, en la selección inicial, abordarlo.

Y, por último, una cuestión que ustedes, como es lógico, abordan, y que yo creo que, además, es uno de los aspectos que no es exactamente formación del profesorado, pero sí tiene que ver mucho con la formación y con la evaluación, que es el de la profesionalización de la función directiva. No entro yo en un debate que es histórico ya —lo saben ustedes, como yo—, de si tenía que haber, o no, un cuerpo de directores —haberlos, lo hubo, como dirían de las meigas los gallegos—.

Pero, bueno, en cualquier caso, mayor profesionalización de la función directiva y, de alguna manera, conecta eso con lo que planteaba la representante del Grupo Popular, en relación a qué necesidades, no en el diseño final, sino en el de ahora, serían precisas para avanzar en esa profesionalización de la función directiva, que es clave, desde el punto de vista del funcionamiento de los centros, pero también desde el punto de vista de la viabilidad de un modelo de formación continua y permanente del profesorado muy vinculada al centro, que yo creo que es en lo que estamos prácticamente todo el mundo de acuerdo. Ahí, el papel de los equipos directivos es fundamental, ¿no? Y si ahí se podría también concretar algo más..., algún tipo de propuesta más concreta en esa línea, porque yo creo que podría ser el momento interesante.

Y finalizo, agradeciéndoles, en nombre del Grupo Parlamentario Socialista y de nuestra portavoz, a la que ustedes conocen bien, la señora Carrillo, su aportación, su trabajo, y si nos hacen llegar alguna información adicional, pues también agradeceréla de antemano.

Nada más.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Gracia Navarro —y discúlpeme—, portavoz del Grupo Parlamentario Socialista.

Ahora tienen, para cerrar esta comparecencia, la palabra el portavoz, o los portavoces que lo vayan a hacer, por un tiempo aproximado, les repito, de unos cinco o seis minutos. Y sí que necesitaría saber quién va a tomar la palabra, para que conste en el Diario de Sesiones.

¿El señor...? Vale, pues don José Antonio Pérez Campos tiene la palabra.

El señor PÉREZ CAMPOS

—Sí.

Voy a intentar ser breve, para darle tiempo a mis compañeros, también, para que intervengan.

Contestando a la cuestión que plantea la portavoz del Grupo Popular, formación específica de los equipos directivos, voy a intentar ser muy claro y rápido.

Los equipos directivos, al llegar a un centro de trabajo, encuentran una variedad de personal que cada uno tiene distinta normativa. Me explico: Funcionarios docentes, que son los que acceden normalmente por concurso-oposición. Laborales docentes, que es el profesorado de Religión. Laborales no docentes, monitores de Educación Especial y monitores escolares. Laborales no docentes. Es decir, hay una serie de normativas, todas variadas, y, por tanto, la formación de los equipos directivos tendría que ir encaminada en tres direcciones: Una formación obligatoria, para conocer las distintas normativas que regulan a cada uno, del personal variado que existe en el centro; una formación voluntaria, que iría dirigida a aquellos programas o proyectos que lleva el candidato a director en su proyecto de dirección, por el cual ha sido seleccionado —entonces, esa formación sería voluntaria—. Y, por último, tendría que

estar continuamente, como todos los profesionales, con una formación permanente que en los tiempos actuales sería una formación a través de redes virtuales, una formación on-line.

Entonces, realmente esos tres capítulos de formación serían los que serían obligatorios en la formación de cualquier equipo directivo.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—De acuerdo.

Toma la palabra el señor don José Luis García Guillén en este segundo turno.

El señor GARCÍA GUILLÉN

—Bien.

Como bien ha dicho la portavoz del Partido Popular, en la intervención que tuvimos el día 13 de octubre de 2009, en la comisión de la convergencia educativa de Andalucía, ya dijimos que en la línea profesional la formación inicial no está de acuerdo, o acorde, con lo que luego se espera de nosotros, con lo que se nos exige.

Señorías, la tarea de enseñar, atraer, formar, retener y desarrollar buen profesorado es muy complicado, pero también puede ser muy eficaz, siempre que aunemos esfuerzos entre todos aquellos que estamos inmersos en la competencia educativa.

Necesitamos que nuestros sistemas educativos sean capaces de atraer a los mejores candidatos para convertirse en docentes. Necesitamos buenas políticas para que la formación inicial de estos docentes les asegure las competencias que van a requerir a lo largo de su extensa, flexible y variada trayectoria profesional. La sociedad nos la está demandando y necesita buenos docentes.

He hecho un pequeño resumen de un gran catedrático, como fue don José Manuel Esteve Zaraza-ga, que fue hasta la fecha de su muerte, en 2010, catedrático de Teoría de la Educación en la Facultad de Ciencias de la Educación y secretario general de la Universidad de Málaga. Voy a hacer un pequeño resumen:

El reconocimiento social de una profesión depende, sin duda, del nivel de cualificación exigido a quien la practica. El objetivo general de las reformas emprendidas en todos los países europeos es mejorar la formación inicial que reciben nuestros profesores, para responder a las nuevas demandas de una sociedad en cambio. Pese a disponer de una inversión en educación bastante buena y de unos medios que no habíamos tenido hasta ahora nunca, y pese a estar consiguiendo unos logros educativos sin precedentes, la imagen social de los sistemas educativos que transmiten los medios de comunicación es de desastre.

¿Por qué no copiamos de las reformas que han emprendido algunos países, como por ejemplo Finlandia, allá por el año 1980, que, para elevar el nivel educativo del país, se recurrió a la medida estratégica de comenzar por elevar la formación de los docentes, estableciendo el modelo —permitidme que lo diga en español— de cinco años de estudios universitarios a tiempo completo?

Cuando preguntan cómo deber ser ese modelo, pues, los modelos que actualmente estamos proponiendo en casi toda Europa pasan por producir una identidad profesional más adecuada a la realidad, en la que el futuro docente reciba una formación específica y práctica en todos aquellos aspectos no académicos en los que se juega su éxito o su fracaso profesional en la enseñanza, como el dominio de la destreza social en el aula, la capacidad de organización de trabajo en clase o el mantenimiento de un sistema eficaz de disciplina.

Voy a cortar aquí.

Muchas gracias, señoría.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Don Juan Bueno Jiménez tiene la palabra.

El señor BUENO JIMÉNEZ

—Bueno, yo voy a contestar, al hilo de la pregunta que ha hecho Manuel Gracia, sobre los perfiles profesionales.

Lo primero que hay que cambiar es el sistema de evaluar perfiles. Obviamente, una oposición no sirve para evaluar un perfil, hay que mantener una entrevista, hay que tener un portafolio, hay que decir exactamente cuál ha sido tu bagaje de vida, ¿has colaborado en qué asociaciones?, ¿sabes tocar algún instrumento?, no sé, otra serie de cuestiones que te hagan valorar realmente a la persona, y si tiene realmente vocación y lo ha demostrado. Eso ahora no se hace. Por tanto, para evaluar un perfil profesional, se tiene que cambiar la forma de evaluar, obviamente.

Nosotros dejamos muy claro, también, en el documento, lo que creemos que es un docente competente, un maestro, una maestra competente, lo dejamos nítido. Eso habría que operativizarlo fácilmente, y es cuestión de ponerse a andar. Doctores tiene la iglesia.

Lo que sí tenemos muy claro es que en la profesión docente tienen que estar, primero, los mejores. Segundo, los que quieran entregar su mejora a los demás; o sea, tiene que haber un espíritu solidario, no puede ser el ególatra, que es muy bueno, pero que no mejora a los demás. O sea, entendemos que esta es una profesión solidaria, entregada, y eso hay que dejarlo claro, quiero decir, tiene que estar lo bueno, pero tienen también que saber que tienen que estar al servicio de los demás, al servicio de los chiquillos y del talento en las escuelas.

Por tanto, no puede ser el último que llegue, ni el que no pueda entrar, sino que tiene que ser una persona bien seleccionada, con distintos niveles, tiene que ser, sobre todo, eso: persona, ¿no?, persona que sepa trabajar ella misma, que tenga un diseño de vida, que tenga unos valores fuertes, que sepa inculcárselos a los demás, que aprenda a trabajar en equipo, que lo gestione, que lidere... En fin, eso es lo que creemos porque realmente habría que pormenorizar mucho, pero fundamentalmente, y resumiendo, primero, para elegir un buen perfil profesional tenemos que cambiar el sistema de selección y, para elegir el perfil de un buen docente, hay que elegir a una buena persona y a una persona bien preparada.

Podemos entrar en detalles, pero no sé si será conveniente. Si queréis, entramos.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Le agradezco su intervención.

Estoy segura de que por escrito podrá entrar en más detalles, pero la verdad es que el tiempo nos lo impide.

Y creo que ya han terminado de comparecer. Agradecer, nuevamente, a la Asociación de Directores y Directoras de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares de Andalucía, ASADIPRE, su comparecencia, su intervención, y la documentación, tanto que nos han hecho llegar con anterioridad, por escrito, como, estoy segura, toda aquella que nos mandarán a lo largo de la vida de este grupo de trabajo y que, por supuesto, tendremos, estaremos encantados de recibir en esta Comisión para aportarlo en el documento final.

Muchísimas gracias.

[Receso.]

COMPARECENCIA DE LA FUNDACIÓN AVANZA

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Bueno, buenas tardes, y bienvenidos la Fundación Avanza, y en su nombre don Alberto Flaño Romero, presidente, don Diego Rodríguez Toribio, y doña Manuela Estepa Santamaría.

Me consta que saben ustedes cuál es el procedimiento y los tiempos a seguir en este grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado, y, sin más dilación, tiene la palabra su presidente, el señor Flaño Romero.

El señor FLAÑO ROMERO

—Hola, buenas tardes.

En primer lugar, quería agradecerles que hayan tenido en cuenta a la fundación que represento para algo que para nosotros es tan importante, como la formación del profesorado.

Voy a esbozar un poquitín quiénes somos, qué es lo que hemos hecho, respecto a la formación del profesorado, y cuáles son nuestras propuestas, y luego Diego les comentará un poco las propuestas que nos han hecho llegar personas que colaboran de alguna forma con la fundación y que querían que se oyeran sus aportaciones también.

La Fundación Avanza es una organización que gestiona y divulga conocimientos relacionados con la mejora educativa. En general no creamos conocimiento, aunque podemos participar, a lo mejor, en test para detección por parte de las familias. Hemos hecho una colaboración, pero, en general, nosotros lo que hacemos es buscar a los profesionales que consideramos que tienen mucho que aportar, y procurar que ese trabajo que están haciendo, de investigación, lo conozcan las familias y lo conozcan los profesores.

Nosotros nos encontramos con una realidad dentro del colectivo de las altas capacidades, y es que nosotros teníamos mucha información, y esa información no llegaba a los centros educativos. Y a partir de ahí fue cuando decidimos que nosotros podíamos favorecer que lo que nosotros sabíamos, que lo supieran otras personas.

Entonces, surge la fundación a partir de los cursos que pusimos en marcha, de formación del profesorado, desde la Federación Andaluza de Altas Capacidades Intelectuales, porque creemos que es la iniciativa que mejores resultados había tenido sobre el alumnado de alta capacidad intelectual, y la impulsamos padres que estamos comprometidos con la educación de nuestros hijos y de las generaciones futuras.

Hasta el momento hemos realizado 15 cursos de formación *on-line*. De estos 15 cursos, cinco han sido subvencionados por Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa. Esos cinco cursos también nos los homologó Consejería de Educación. Luego hemos hecho seis cursos más exclusivamente en Andalucía. De esos seis cursos, con un coste aproximado de 35.000 euros, la Consejería de Educación ha puesto unos 3.000. Y luego, pues, hemos hecho cursos en el País Vasco, hemos homologado cursos, en la formación, en La Rioja, en Madrid, y ahora mismo estamos realizando un curso con el Ministerio de Educación.

Bueno, en uno de los documentos viene la relación de toda la formación que hemos dado, los alumnos que hemos tenido, que superan en medio millar de alumnos, y vienen también —se las hemos dejado— las aportaciones, que nos hacen al final del curso, de lo que les ha parecido. Entonces, bueno, eso nos ayuda a ir mejorando cada vez un poco más y me parece que es interesante, porque, bueno, no todo es muy positivo, siempre nos ponen un poquito las pilas también en cosas que tenemos que

ir mejorando, pero a nosotros, por lo menos, nos da mucha fuerza, y creo que era interesante que lo tuvieran ustedes para que vean cómo se valoran los cursos que hacemos.

También hemos realizado formaciones en el ámbito universitario. En la Universidad de Huelva hemos puesto una asignatura de libre configuración en marcha el año pasado y en la de Sevilla llevamos con este tres años ofertando la asignatura de libre configuración. En la Universidad de Huelva también hicimos un taller para profesorado universitario titulado «El reto en la universidad ante el alumnado de alta capacidad intelectual». Hemos participado en la organización de jornadas, como las celebradas en Huelva el año pasado, o la reunión de neurociología infantil, que el maletín es de esa reunión y también viene un poco de esa información.

En la reunión esa no solamente se hablaba de niños de alto rendimiento —lo llamamos en este caso—, sino también de inteligencia límite; pues, nos vamos dando cuenta de que además de los niños por los que nosotros hemos empezado esto, que son de alta capacidad, pues hay otros niños que también tienen unas necesidades específicas, y creemos que la experiencia que nosotros hemos ido recopilando durante este tiempo, pues, puede beneficiar a más niños, ¿no? Por eso, en las jornadas, pues tuvimos en cuenta otros niños con otras características.

Respeto a las conclusiones, les quería comentar... Nos ha parecido, el tema de la formación *online*... Nosotros cuando empezamos con la formación todavía el profesorado no había entrado mucho en el tema de formarse con nuevas tecnologías, con las TIC, entonces hemos tenido muchos alumnos que era la primera vez que realizaban un curso de estas características y la experiencia en general creo que ha sido positiva, tanto para los que era la primera vez como para los que, bueno, ya tenían experiencia en este ámbito. Entonces, creemos que es una buena opción para complementar, a lo mejor, la formación que se está realizando desde los centros de profesorado o desde la propia Consejería.

Creemos que la metodología que hemos empleado con el curso de formación del País Vasco creemos que es bastante mejor que la que estamos empleando aquí, sencillamente, porque aquí en el tema burocrático hay muchas trabas tanto a la hora de homologación como de matricular a los alumnos, como el tipo de alumnos que tienen que estar matriculados, como luego la subvención. En el País Vasco, prácticamente, de todo el tema administrativo se encarga la Administración. Eso nos ha permitido que mientras que aquí a veces es complicado en toda Andalucía conseguir 30 alumnos, en el País Vasco, en la primera edición que hemos puesto el curso en marcha, ha habido más de trescientos alumnos. Hemos tenido que dejar fuera pues a casi todos porque el curso lo ofertamos para 50.

Luego, a la hora de la subvención, también los trámites son más fáciles y, a la hora de la homologación, pues no somos nosotros los que homologamos el curso —cosa que por otro lado parece más que evidente—, es la propia Consejería la que les emite el certificado. En Andalucía, pues —yo creo que ustedes saben el procedimiento—, nos dicen el número que tienen de homologación y nosotros expedimos las homologaciones a los alumnos.

Entonces, creemos que los buenos resultados que nos ha dado en el País Vasco serían apropiados para extrapolarlos a otro sitio porque vemos que ha tenido más calado dentro del profesorado y, bueno, los trámites... Para todos ha sido mejor.

No obstante, nosotros sí que queríamos recalcar que creemos que hay un debate, a lo mejor, previo al de formación del profesorado. Igual que cuando veníamos a hablar de mejora educativa nos surgió que para la mejora educativa teníamos que pensar un poquito en la formación del profesorado, creo que a nosotros nos ha surgido la duda de la pedagogía. Creemos, estamos intentando poner un curso en marcha sobre distintas pedagogías que se llevan a cabo, como sería el Waldorf, el Montessori, Amara Berri, en el País Vasco. Hay distintas metodologías, que creemos que podemos aprender mucho de ellas y que son más flexibles, desde luego, de las que empleamos actualmente. Nosotros, desde luego, vamos a intentar poner un curso en marcha e intentar aprender de todas estas pedagogías y a ver a qué conclusiones llegamos.

Entonces, pues, ahora les comentará Diego las aportaciones que han hecho los colaboradores. Y por nuestra parte, pues, brindarles nuestro ofrecimiento para colaborar en lo que esté en nuestra mano para mejorar la educación.

El señor RODRÍGUEZ TORIBIO

—Bueno, mi nombre es Diego Rodríguez, también pertenezco a la Fundación Avanza, y lo que he recogido en un pequeño documento, que también tienen ahí, son algunas aportaciones que, como ha dicho Alberto, nos han hecho llegar, referidas a mejoras que se pueden hacer dentro del sistema para llegar a que los niños sean mejor formados, que, en definitiva, yo creo que de eso se trata, ¿no?

En principio, bueno, hay que reconocer que, efectivamente, los profesores hacen una gran labor, pero una gran labor que muchas veces viene precedida de una falta de preparación, porque se encuentran muchas veces sin saber qué hacer, sobre todo, cuando se encuentran con esa diversidad a la que tienen que atender. Y muchas veces estamos trabajando para crear esa igualdad dentro del aula, que todos reciban esa formación, pero, sin embargo, en la práctica, lo que estamos viendo a través de padres, a través de profesores, de mucha gente que nos llega, es que realmente todo se convierte muchas veces en puro igualitarismo —es decir, a todos les damos igual y que aprenda el que pueda—, simplemente, porque no tienen medios, no saben cómo hacerlo por esa falta de formación que tienen para atender. Entonces, es importante esa formación, que permita conocer esas realidades con las que se encuentra, para saber, sencillamente, cómo actuar. Como bien ha dicho Alberto, a lo mejor hay que hablar de otras metodologías de enseñanza.

Habría que empezar por la universidad, ¿no? Es que es importante, porque ahí es de donde parten realmente los enseñantes, ¿no?, de la universidad, de qué se les enseña en la universidad. Habría que incorporar en los currículos materias específicas sobre altas capacidades intelectuales así como de otra tipología de niños. Habría que incorporar, como digo, currículos específicos. Todo lo que estoy diciendo —que hablamos de altas capacidades porque fundamentalmente nos movemos en ese ámbito— se puede aplicar a cualquier otro tipo de niños y niñas que estén en esa diversidad.

Habría que facilitar a esos [...], dentro de los alumnos, que te piden muchas veces... En la universidad no existen esas clases que ellos quieren recibir, esa clase: «¿Y, bueno, esto dónde lo aprendo, si esto no está dentro del currículo?». Creemos que habría que facilitarles desde la universidad a esos alumnos el que pudieran ir a clase aunque no fueran universitarios, mediante una simple homologación, mediante la homologación de esos cursos, como pueden ser los que da la Fundación Avanza, los que damos.

Otro tema es el de impulsar la investigación relacionada con problemáticas de estos colectivos, como, por ejemplo, el de altas capacidades en la universidad. Cada vez que vamos a cualquier ámbito, en una conferencia, se nota rápidamente, cuando están los investigadores, que son realmente los que van avanzando en el conocimiento.

Otra cosa muy importante, como se ve, por ejemplo, en otros países —es una cosa que podríamos aprender—, es intentar traernos esos mejores expedientes a ser profesores. Para eso hay algunas propuestas que nos han llegado, y que sabemos que se hacen en otros ámbitos, que es premiar a esos mejores expedientes mediante becas continuas en la universidad e, incluso, habría que plantearse, a lo mejor, que esos mejores expedientes pudieran pasar a formar parte del profesorado directamente, que hubiera una parte que pudiera entrar. Eso lo ven los chavales como un aliciente que se les daría. De esta manera, podríamos conseguir que la profesión de maestro fuera de las más respetadas, como pasa en otros sitios.

También habría que hablar de formación complementaria o de apoyo que es lo que nos han hecho llegar. Esta formación complementaria o de apoyo es formación que se podría dar ya bien desde fuera del propio entorno administrativo, de la propia administración educativa, porque, muchas veces, es más

fácil encontrar esa formación específica fuera que dentro, porque hay personas que se están moviendo en ese entorno, y, entonces, habría que facilitar la homologación de esa formación.

Un ámbito importante de esa formación sería la formación virtual, porque hace —como la que damos en Avanza—..., se ve cómo llegan personas desde todos los ámbitos, desde todos los sitios, que están llegando a recibir esa información. Y creemos que eso es indispensable: poder llegar a todos los sitios y en cualquier horario.

Después, en los centros, muchas veces hay un debate, que se escucha por ahí, sobre si la formación debe ser obligada del profesorado o no. Eso, nos han llegado diciendo: «Es que a mí no me pueden obligar, es que, fijate tú que me obligan...». Bueno, nosotros, recogiendo eso, las aportaciones, había muchas personas que decían que, bueno, que lo que habría que hacer, a lo mejor, era premiar más esa formación de alguna manera; no tiene por qué ser económica. Efectivamente, se pudiera premiar a..., encontrar esa manera de hacer que se estudiara.

Una cosa también importante, que eso es quizás lo que yo creo que todo..., un montón de profesores nos han dicho, ha sido el que esa formación se pudiera realizar en horario laboral, no que tengas que llegar a casa después de tu jornada de trabajo, y que se pudiera hacer, de alguna manera, de forma..., como se hace en casi todos los trabajos: que la formación pertenezca también a tu trabajo. Eso, para muchos profesores, es muy, muy importante. Y yo creo que también.

Que esa formación sea de carácter anual —en el caso de altas capacidades que sea de carácter anual—, tal y como se establece, por ejemplo, en el Plan de Atención nuevo que se ha sacado, que sea de carácter anual. Que haya una parte importante práctica; que se pueda utilizar, por ejemplo, también, redes sociales para esa formación, para darse a conocer los propios alumnos que vayan interactuando, los propios profesores, que actúan como alumnos, para que puedan ir interactuando.

Como he dicho antes, una parte importante para que el profesorado opte a esa formación —muchas veces que no es motivante para ellos, sencillamente— es que haya una cierta motivación. Dentro de esa motivación, el punto quizás más importante —y vuelvo a incidir en él— es el que se haga en horario laboral. Hay muchos profesores y muchas profesoras que estarían dispuestos a hacerlo en su horario, fuera del horario —te lo dicen sinceramente—: «Es que yo tengo casa». Y eso es complicado.

Después, es importante que haya una formación, una cierta formación especializada en determinados ámbitos, por ejemplo, como el de altas capacidades, que haya una cierta formación especializada que permita actuar no solamente en altas capacidades, sino en muchas otras realidades. Esa formación especializada que pueda ser llevada a cabo en centros de referencia, sería muy importante; pero no centros de referencia, mirados como se mira muchas veces, como unos centros de exclusión: ahí llevamos a esos niños y ya está. No, no. Son centros en donde la integración es total; habría muchos niños de cualquier realidad, y estarían ahí, por ejemplo..., somos especializados en altas capacidades, bueno, pues, profesores que se han especializado en altas capacidades, indudablemente, es muy difícil tenerlos en muchos centros. Tal vez, si esos señores que optan a esa formación se especializan y tienen un centro donde poder desarrollar esa formación, eso sería muy bueno no solamente para el profesorado, sino, fundamentalmente, para lo que se busca, para esos alumnos. Eso es algo que recogemos desde parte del colectivo de madres y padres, porque es algo que se ve imprescindible.

Bueno, compensaciones también se piden —compensaciones—, pero no solamente económicas, sino compensaciones de cualquier tipo, a la formación, como puede ser que se tenga acceso a determinadas plazas si tiene formación; que, en determinados centros, donde hay una determinada temática, teniendo esa formación, pueda acceder a ese puesto más fácilmente; que realmente se tenga en cuenta..., a lo mejor se le dé más valor a ese tipo de mérito.

Y ya, por último, facilitar que el profesorado pueda establecer su propia formación. El que haya profesores que, realmente, están llevando experiencia en sus propios centros, que esa la puedan ofertar siendo ellos los propios enseñantes de eso que están ellos realizando. Ellos diseñarán ese curso de for-

mación y ellos se encargarán de impartir esa formación, porque para algo sirve la experiencia que cada uno pueda obtener en su práctica laboral.

Todo está más o menos recogido en este documento. Hay más cosas, como que es un itinerario formativo posible, en el que te llegas a especializar en algún tipo de campo. Todo eso está aquí, y lo pueden ustedes ver cuando quieran.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Flaño Romero y al señor Rodríguez Toribio.

Tiene, ahora, para..., la palabra para intervenir, la señora Obrero Ariza, por parte del Grupo Parlamentario Popular.

La señora OBRERO ARIZA

—Gracias, Presidenta. Bueno, pues buenas tardes.

En primer lugar, pues, bueno, yo quería agradecer vuestra presencia a este grupo de trabajo, no solo por la contribución que van a hacer ustedes al mismo, sino porque también nos permitís, a los representantes de los grupos parlamentarios políticos, conocer el trabajo tan importante que se está haciendo desde fundaciones —como el caso suyo de la Fundación Avanza— para trabajar con determinados alumnos con necesidades educativas especiales.

En ese sentido, quiero destacar que me resulta significativo la cantidad de cursos que vienen impartiendo en este sentido, que es muy interesante de cara a que el profesorado adquiera la formación necesaria para tratar con este tipo de alumnado, más que nada pues para potenciar y rentabilizar, desde el punto de vista educativo, esas cualidades propias de ese alumno, y porque, en definitiva, en un futuro, pues va a redundar en la sociedad, ¿no? Esos serán nuestros futuros profesionales y nuestros futuros ciudadanos, que habrá que prepararlos de la mejor manera posible para mejorar nuestra sociedad, ¿no?

Y dicho esto, solamente quería hacer un apunte, con independencia de que ya, con más detenimiento, veamos, desde el Grupo Parlamentario Popular, las aportaciones que nos han hecho ustedes, y que les agradecemos, y que, además, trataremos de valorar y de incorporar a la actividad política, a través de iniciativas y de propuestas que veamos que sean posibles y viables.

Pero quería destacar simplemente que..., reflexionar también, que yo creo que es necesario abrir este debate, porque el propio Defensor del Pueblo Andaluz, en el mes de diciembre —si no recuerdo mal—, presentaba un informe, en el Parlamento de Andalucía, relativo a los Centros Especiales de Educación —Centros Educativos Especiales de Andalucía—, y yo creo que ya no solamente a los alumnos con altas capacidades intelectuales, sino a los alumnos en general, alumnos con necesidades educativas especiales. Yo creo que el sistema educativo andaluz hace aguas por muchos sitios, desde la falta de monitores especializados para tratar con este tipo de alumnos, hasta la falta de formación permanente —no solo inicial sino permanente—, para que, después, el profesorado pueda llevar a cabo correctamente su trabajo en las aulas, ¿no? Y, en ese sentido, bueno, pues aún tenemos mucho trabajo que hacer; se podía haber hecho mucho más —yo pienso—, pero bueno, en eso estamos; para eso estamos aquí: para escucharles, para valorar sus aportaciones y, para que lo sepan, pues que quienes les representan en el Parlamento de Andalucía, desde luego, van a poner su empeño en estudiar esta documentación, para que este grupo de trabajo no se quede solamente en papel, sino que, después, esto se lleve a la práctica en beneficio de nuestros alumnos.

Y nada más, y muchísimas gracias.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias.

Por parte del Grupo Parlamentario Socialista tiene la palabra el señor Gracia.

El señor GRACIA NAVARRO

—Gracias, Presidenta. Buenas tardes, a los representantes de la Fundación Avanza.

Yo quiero, en nombre, del Grupo Socialista, agradecerles su presencia y su participación, una vez más, en los trabajos de esta Cámara, y en especial de este Grupo de Trabajo sobre Formación del Profesorado.

Efectivamente, yo creo que la preocupación por la dimensión de la formación del profesorado, que tiene que ver con el alumnado de altas capacidades, de una manera más específica, aunque genéricamente, en muchas de las propuestas que ustedes hacen, o de las reflexiones que comparten con nosotros, tienen..., podrían tener perfectamente validez para otro tipo de tipologías o de colectivos de alumnado que no son de altas capacidades, pero yo creo que hay una constatación evidente, que además es la que, de hecho, ha llevado a que, en esta casa, se aprobara, hace ya bastantes años, incluso, alguna iniciativa relativa a los alumnos con alta capacidad intelectual y a la necesidad de acometer un plan de atención a las altas capacidades, que, por fin, ha visto la luz, aunque haya tardado años, y sobre el que me gustaría que pudieran decirnos alguna apreciación, porque toca directamente a una materia de la que se ocupa la Fundación Avanza y, por lo tanto, ¿en qué medida, los aspectos relativos a la formación del profesorado o a la formación de los orientadores y orientadoras, está contemplada? Y ¿en qué medida ahí habría que profundizar? Porque yo creo que ahí es donde tenemos uno de los cuellos de botella de la problemática de la formación del profesorado en relación con las altas capacidades intelectuales. Es decir, el drama —yo creo que por decirlo con todas las palabras—, para las familias y los alumnos o alumnas de altas capacidades, que representa que el sistema educativo, a pesar de que en la legislación estaba contemplado como un sistema de atención a la diversidad y a las necesidades educativas especiales, pero en la realidad era un sistema que contemplaba algunas necesidades de atención educativa diferenciadas para alumnos con necesidades especiales, pero no precisamente eran los de altas capacidades intelectuales. Probablemente eso fuera una inercia de un sistema educativo, bueno, pues, cargado de determinados prejuicios frente a las personas que tienen altas capacidades intelectuales, propia de épocas pasadas, pero lo cierto es que el drama era que muchos niños y niñas a los que no se detectaba, no ya precozmente, sino ni siquiera a lo largo de su vida académica, que eran alumnos con altas capacidades intelectuales, acababan en fracaso escolar, cuando no en puro y duro fracaso personal, porque normalmente ese fracaso escolar comportaba además una tipología de alumnos con dificultad de adaptación, de integración, problemas familiares, etcétera, ¿no? Entonces, todo eso, además de la pérdida del enorme potencial que representa que ese 2%, que más o menos los expertos coinciden en considerar que se da en la población escolar de alumnado de altas capacidades intelectuales, estaba desaprovechándose —entre comillas lo digo, ¿no?— porque su capacidad, esas altas capacidades no estaban suficientemente detectadas y abordadas por el sistema educativo.

Entonces, yo creo que, en relación con eso, es evidente que el trabajo de fundaciones como la suya nos parece enormemente respetable y necesario, y yo querría, en ese contexto, si nos pudieran precisar el tema de los centros de referencia, que me parece que es una de las ideas más sugestivas, porque efectivamente es muy difícil que se pueda dar una concentración o una distribución homogénea de profesorado con buenas prácticas en materia de altas capacidades intelectuales y, por lo tanto, habría que ir a establecer un procedimiento para... Incluso con ese caso que mencionan ustedes en su documentación del instituto Maimónides de Córdoba. Vamos, de un orientador que pertenecía al IES Maimónides de Córdoba. Bueno, habría que ver esos centros de referencia, si pudieran concretarnos, no

necesariamente hoy, pero si pueden aportarnos alguna elaboración más en relación con eso, por escrito, yo se lo agradecería.

En la formación inicial del profesorado, ¿creen ustedes que habría que introducir, en los currículos de formación inicial o en el prácticum de la formación inicial del profesorado, si habría que introducir específicamente la formación relativa a la detección y al seguimiento del alumnado con altas capacidades intelectuales? Porque, posiblemente, ahí también haya uno de los déficit que, hasta ahora, hemos tenido en nuestro sistema educativo.

Nada más que eso. Y de nuevo agradecerles, en nombre del Grupo Socialista, sus aportaciones.

Muchas gracias.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchas gracias, señor Gracia Navarro.

Para concluir esta comparecencia, por parte de la Fundación Avanza tiene la palabra, de nuevo, el señor Flaño Romero.

El señor FLAÑO ROMERO

—Buenas tardes.

Le quería agradecer a la señora Obrero sus palabras y, como les comentaba al final, nuestro ofrecimiento a seguir en la misma línea que estamos trabajando, y para eso pusimos en marcha la fundación, ¿no? Lógicamente.

Concretando, al señor Gracia le diría que, ciertamente, el Ministerio de Educación —como hemos comentado en otras ocasiones— cifraba, en el año 2000, el fracaso escolar de este alumnado entre el 35% y el 50%. Detrás de un fracaso escolar, nosotros también pensamos que hay mucho de fracaso personal, sobre todo, cuando es una persona que no fracasa por sus aptitudes o sus capacidades, ¿no? Entonces, detrás de eso hay mucho drama personal, y para nosotros ha sido una cuestión más el atender a este alumnado, probablemente más en ese sentido, más que, a lo mejor, darle el camino de adonde podría llegar, ¿no? nos parecía que, antes que nada, estaba el intentar que no se cayera en ese pozo, ¿no? Francamente.

En cuanto a centros de referencia, que hemos comentado, pues, en Andalucía, prácticamente, bueno, tenemos Sierra Nevada —que, hablando con padres, no parece tanto centro de referencia—, que está en Granada. Tenemos el Maimónides, en Córdoba, que, bueno, sí tenía un poco más de centro de referencia, pero tiene o tenía muchas carestías cuando estuvimos nosotros hablando con el orientador y estuvimos allí participando en unas jornadas que puso en marcha... Entonces, uno de los problemas para tener un centro de referencia es que, para atender a este alumnado, hay que hacerlo dentro del aula principalmente. Entonces, si estamos sacando a los alumnos, una hora o dos horas a la semana, del aula para hacer actividades específicas, creo que se nos está perdiendo algo. Nosotros nos ofrecíamos a colaborar, dentro de lo que nosotros podemos —que es escaso—, dentro de un centro público, en el sentido de que entendíamos que la necesidad pasaba, tal y como está organizada la pedagogía, por haber más de un profesor en ciertas materias, por los menos, para poder atender los distintos ritmos del aula, sobre todo, si tienen muchos niños con alta capacidad.

Cuando ya estamos hablando del 10%, yo creo que algo bueno a transmitir al profesorado es el decirle: «En tu aula tienes, por lo menos, dos o tres niños» —en todas las aulas— «que tienen un ritmo de aprendizaje bastante más rápido que el resto. Tienes que tener previsto que a este alumno tienes

que darle otra serie de cosas y, de vez en cuando, habrá algún alumno, de esos tres, que, por mucho que quieras hacer dentro del aula, ese no es su sitio y, entonces, habría que argumentar otras medidas».

Pero, cuando hablamos del 10%, independientemente de que hay investigaciones nacionales e internacionales que así lo avalan, creo que es importante porque, cuando hablábamos anteriormente de un 2,2% de superdotados, parece que ese alumnado nunca les tocaba a algunos profesores, que pasaban por toda su etapa educativa y no se habían tropezado con nadie. Entonces, al hablar del 10%, es decir, dos o tres alumnos tienes, entonces da igual que sea de alta capacidad como de alto rendimiento, porque verdaderamente se complementan bien a la hora de trabajar. Creemos que no tiene que ser algo exclusivo, ¿no?, sino al revés: aquí, al que tiene ganas de profundizar un poco más, pues, hay que alimentarle esa curiosidad. Es lo que nos parece importante.

A nosotros también nos gustaría hablar de centros específicos, pero sé que, bueno, hasta no hace mucho, por lo menos, pues parece que no era un tema muy bien acogido por la organización que tenemos, en cuanto al sistema educativo.

Reiterar que sí hay centros específicos en otros países y no significan exclusión de este alumnado: significan oportunidades para ellos, ¿no?

Y respecto a la formación, que nos comentaba, del profesorado durante la etapa universitaria, pues, nos parece fundamental.

Nosotros, por eso, pusimos la asignatura de libre configuración, que es un sistema que se nos acaba ya con el nuevo plan de estudios, que no hemos conseguido, dentro del Máster de Secundaria, por ejemplo, que esté metido algo de esto. Bueno, pues ha sido compleja la elaboración o la reestructuración a la hora de organizarse la Universidad, y, bueno, pues este tema, una vez más, se ha quedado fuera. Estamos trabajando en tener formación a título de experto universitario, y, bueno, con el tiempo nos gustaría, pues, que aquello fuera creciendo, ¿no? Pero en el ámbito que estamos trabajando, dentro de la Universidad y de formar a los nuevos docentes.

La señora TUDELA CÁNOVAS, VICEPRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Pues muchísimas gracias, por sus aportaciones y sus intervenciones, a los tres representantes de la Fundación Avanza que hoy nos acompañan y reiterarles, como ustedes bien saben, que a partir de este momento y hasta que termine el grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado estamos a su disposición para acoger cuantas aclaraciones e informes o documentación estimen oportuno enviarnos, a sugerencia suya o a petición de los distintos grupos parlamentarios.

Sin nada más, y con esta última comparencia, se levanta la sesión.

SESIÓN DE 21 DE JUNIO DE 2011

COMPARECIENTE

- Andreas Schleicher, director y coordinador del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA), de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

**COMPARECENCIA DE ANDREAS SCHLEICHER, DIRECTOR Y COORDINADOR
DEL PROGRAMA PARA LA EVALUACIÓN INTERNACIONAL DE ALUMNOS (PISA),
DE LA ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO (OCDE)**

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, buenos días.

Vamos a dar comienzo a los trabajos preparados para hoy en el Grupo de Formación del Profesorado, y para ello quiero indicarles que en la sesión de hoy del grupo tenemos la comparecencia, y nos acompaña ya, del señor Andreas Schleicher.

Andreas Schleicher es estadístico e investigador del área de educación, director, en la OCDE, del Departamento para Indicadores y Análisis del directorio para educación. Y es, quizás, más conocido por la coordinación que hace del programa que permite desarrollar el conocido informe PISA.

Contar con su presencia, señor Schleicher, es un auténtico honor. De manera que, en primer lugar, y en nombre de todos los miembros de la Comisión de Educación del Parlamento de Andalucía, quiero agradecer su presencia entre nosotros, porque sabemos de la dificultad y de la agenda que tiene. De manera que muchísimas gracias por el esfuerzo que ha hecho para poder acompañarnos en esta sesión de trabajo.

Quiero indicarle también que la solicitud de su presencia, de su comparecencia en esta Cámara, en este grupo, ha sido unánime, y por tanto, suscrita por todos los grupos políticos. Así, hemos hecho llegar a usted esa necesidad y felizmente vemos recompensados los esfuerzos que, por otro lado, desde la Consejería de Educación y el propio ministerio han hecho posible que usted hoy nos acompañe.

Sabe perfectamente cuál es el contenido de nuestro trabajo, así se lo hemos hecho llegar, pero permítame que, de forma muy resumida, se lo recuerde.

El Grupo de Trabajo de Educación para la Formación del Profesorado, en esta Cámara legislativa, lleva más de un año trabajando para conseguir las aportaciones que los grupos parlamentarios necesitan para hacer sus conclusiones y sus propuestas en este grupo. El grupo tiene como objetivo una propuesta final para la mejora en la calidad de la enseñanza, concretamente en la formación de los maestros y maestras en la formación inicial y posterior del profesorado.

Para ello, y durante más de un año, hemos acogido en este grupo a todos los agentes sociales que los distintos grupos han creído oportuno tener entre nosotros: del ámbito de la universidad, del ámbito de los sindicatos, del ámbito de todo el espectro de representación en la educación, de los padres y madres, del alumnado; en definitiva, de todo el que ha tenido algo que aportar y los grupos han tenido a bien que vengan a esta Cámara.

Señor Schleicher, expertos como usted, sin ninguna duda, nos van a ayudar a tener una visión concreta, una visión basada en su experiencia, que nos permita mejorar la calidad de la enseñanza, en este caso concreto, la formación del profesorado.

Quiero también indicarle que con la comparecencia de usted terminarán los trabajos de expertos, de agentes sociales en el grupo, es decir, estamos en la fase final, en la que a partir de este momento los grupos harán esa aportación. Y, posteriormente, en el mes de septiembre, tendremos preparado para el Pleno de la Cámara ese informe final que elabora el grupo.

Sin más preámbulos, señor Schleicher, permítame, de forma muy breve, que, en cuanto al método, le recuerde cuáles van a ser los turnos de intervención y, sin más, empecemos. Va a haber una primera intervención por su parte. Después, todos los grupos políticos que, como sabe, son tres, a través de sus portavoces, tendrán una intervención. Y, posteriormente, usted tendrá la posibilidad de responder a todo lo que se le plantee por parte de los portavoces y, por tanto, terminar con esa segunda exposición.

Reitero mi agradecimiento y, de verdad, el esfuerzo que sabemos que ha hecho para encontrarse hoy en Andalucía, en el Parlamento, en la Cámara, ayudando a los trabajos que, como le digo, para nosotros son muy importantes: la mejora de la calidad de la enseñanza.

Tiene la palabra, señor Schleicher.

El señor SCHLEICHER

—Muchas gracias.

En primer lugar, mis disculpas por hablar en inglés, pero espero que con la interpretación podamos salir adelante.

En segundo lugar, gracias por la invitación y la oportunidad de compartir nuestro análisis. Lo que quiero hacer son dos cosas, en primer lugar, explicar cómo nosotros vemos el rendimiento de la educación en Andalucía, desde mi perspectiva internacional, y, en segundo lugar, hablar de las experiencias de algunos de los sistemas educativos de más éxito y de más progreso, para ofrecer una perspectiva y para la mejora que en..., primero, en España ha habido unas mejoras impresionantes en la educación en los últimos treinta años en España, en Europa, quizás no hay otro país que haya visto tanto progreso como España en los últimos treinta años.

Sin embargo, el tema de la calidad sigue siendo un área donde hay mucha, mucha posibilidad de mejora, y mi presentación va a centrarse en las experiencias de los países que han conseguido el éxito.

Este es un mapa de los países PISA, empezamos con los países de la OCDE y gradualmente estamos incorporando más países que vemos en rojo. Entonces hay una buena fotografía de la educación mundial y el aspecto importante de PISA es que no mira al número de alumnos en las escuelas, sino la calidad de sus resultados.

La última evaluación fue del 2009, y lo que es muy importante aquí es que PISA no solo ve si los alumnos han aprendido lo que se les ha enseñado, no nos interesa la reproducción, la reproducción de la materia; lo que nos interesa es si pueden extrapolar esa información, si pueden utilizar y aplicar sus conocimientos en contextos reales de la vida real.

Lo digo porque hay personas que dicen que esto es una evaluación injusta, esta es una manera... Estas son cosas que no hacen los profesores en las escuelas. Los profesores enseñan el contenido y los alumnos tienen que saber lo que es ese contenido, pero PISA mira la educación de otra manera. Nosotros vemos la educación desde esa perspectiva, si el alumno sabe utilizar sus conocimientos en otros contextos reales, si creen que esto no es justo, pues, es que la vida no es justa. En la vida real la gente nunca te pregunta si te acuerdas de lo que te enseñan en la escuela; te preguntan si sabes solucionar un problema. Puede ser un problema nuevo que nadie ha tenido que solucionar antes, y esa es la razón de nosotros, de PISA. Vemos los resultados de la educación en términos de los retos reales de la vida. Y yo subrayo este tema, porque es un reto importante para la educación en Andalucía.

Vemos que los profesores de aquí, muchos profesores, se centran en ayudar a los alumnos a memorizar la información para que luego la repitan. Y si vemos las evaluaciones de PISA, vemos que en Andalucía es... Aquí lo hacen muy bien, recuerdan muy bien los hechos y los datos, pero tienen más problemas en transferir, trasladar esos conocimientos a otros contextos. Hay grandes diferencias en el rendimiento de los alumnos en Andalucía en este [...]. Quizás el mayor reto es ayudar a los alumnos a utilizar sus conocimientos de manera productiva. También tenemos muchos datos sobre el contexto personal, todos los padres y madres, las escuelas, todo para contextualizar y entender la información. Es muy importante cuando vemos los resultados conseguidos, tenemos que ponerlos en su contexto.

La primera cosa que podemos hacer —y probablemente conocerán este dato— es ver el rendimiento de los distintos países en PISA. En verde, los mejores. Shanghái y China son los mejores. Shanghái es un gran éxito; hace seis años era así así, mediano; Canadá va muy bien.

En amarillo tenemos los países medianos. España está un poco por debajo de la media de la OCDE, y Andalucía está aquí, en verde. Y esto lo tenemos que ver en su contexto. Andalucía también socioeconómicamente es más desfavorecida en comparación con el resto de España, entonces el resultado no sorprende. Esa es la primera conclusión. Y estas son las capacidades de los alumnos andaluces en el contexto mundial.

Quiero añadir otra dimensión, es la dimensión de la equidad. En algunos países el entorno socioeconómico del alumno tiene gran influencia y en otros países no es tan importante. Y eso es un aspecto muy importante, porque los antecedentes o el entorno familiar influyen en el éxito del alumno. Las sociedades no utilizan su potencial. Todo el mundo, cuando vemos este gráfico, todos queremos estar en el cuadrante de arriba a la derecha donde el rendimiento es mejor, y abajo a la izquierda nadie quiere estar.

Podemos preguntarnos si está bien estar aquí, con buen rendimiento pero con grandes desigualdades, o es mejor centrarnos en la equidad y aceptar la mediocridad a cambio. Y cuando vemos los resultados de los países, vemos que Andalucía está aquí. Entonces, en términos de igualdad social, Andalucía no va mal, va bastante bien; pero el tema importante es la calidad: cómo podemos pasar de este cuadrante al de arriba.

Lo que es interesante aquí, hay muchos países, como China, Corea, Finlandia, Canadá, que consiguen alto nivel de calidad y también una distribución igualada. Y en términos de política eso es muy importante: la calidad y la equidad no están en conflicto. Y los sistemas de mejor rendimiento unen la perspectiva de la equidad con la de la calidad.

Vamos a complicar el cuadro. Hay algunos países que han participado en PISA desde 2000, van en colores, y en estos círculos el tamaño del círculo indica el gasto por estudiante. Si es una burbuja, un círculo grande, es que se está gastando mucho por alumno; si el círculo es más pequeño se gasta menos. Si el dinero nos dijera todo sobre la calidad de la educación, veríamos todos los círculos grandes arriba y los círculos pequeños abajo, pero eso no es lo que vemos. Una de las cosas que es muy importante es la siguiente: el dinero solo explica del 18 al 20% del rendimiento escolar. El dinero es importante, pero por sí solo no es suficiente. Y eso lo vemos claramente en este gráfico.

Y, de una manera más compleja, quiero explicar que no es el volumen del gasto, sino cómo se invierte. Los puntos rojos representan el dinero que llega al aula en el gasto estructural, con relación al PIB, con relación a la riqueza del país. Y podemos ver aquí que España es el país número dos en términos de la inversión del PIB en el gasto escolar en el aula. Y al final vemos países que invierten relativamente muy poco. La cuestión es cómo se gasta este dinero: podemos gastarlo de distintas maneras.

Primero, podemos pagar bien a los profesores. Uno de los costes importantes de la educación son los salarios de los profesores. En Corea vemos que se paga muy bien a los profesores. Corea invierte muchos recursos en atraer a las mejores personas a la profesión, a la enseñanza a través de altos salarios. Es una manera de gastar el dinero.

Otra cosa que hacen en Corea es que los alumnos estudian mucho y tienes jornadas muy largas. Entonces, eso cuesta más dinero. Esa columna de Corea también se alarga. Además en Corea no quieren que los profesores solo enseñen en el aula, sino que también quieren que dediquen mucho tiempo al desarrollo profesional, es decir, a pasar mucho tiempo dedicado a la educación fuera del aula. Entonces esa barra, esa columna de Corea sigue subiendo. Parece que es un sistema muy caro, pero el punto rojo no está muy alto. Entonces Corea, teóricamente, debe de ser muy caro, pero en realidad es mucho más barata la educación en Corea que en España. ¿Y cómo consiguen este truco de magia? ¿Cómo lo hacen? Pues, tienen clases muy grandes. Corea ha elegido. Ha dicho: «Queremos los mejores profesores, quere-

mos que los alumnos estén muchas horas en el aula, y lo pagamos, y lo hacemos con clases más grandes, muy grandes.»

Vamos a pasar al país siguiente en la lista: Luxemburgo. Luxemburgo gasta lo mismo que Corea en educación, tiene el punto rojo en el mismo sitio. Pero Luxemburgo gasta de una manera muy distinta este dinero. En Luxemburgo, los padres, madres y los profesores prefieren clases pequeñas, pero solo pueden gastar su dinero una vez, entonces el precio de ese gasto es que no hay dinero para pagar bien a los profesores. No se puede dejar tiempo a los profesores para el desarrollo profesional y la jornada escolar es muy corta. Entonces dos países gastan el mismo dinero, pero de manera muy distinta.

Y si estudiamos este gráfico vemos que Finlandia y Estados Unidos, por ejemplo, Finlandia invierte muchos recursos en la calidad de enseñanza, pero ahorra a través de las clases más grandes, y en Estados Unidos tienen clases muy pequeñas. ¿En España, qué es lo que está aumentando el coste de la educación? Pues no son los salarios, no son salarios muy grandes, los profesores tienen muy poco tiempo de hacer otras cosas que no sea enseñar. La barra amarilla va hacia abajo, o sea, hay poca posibilidad para que los profesores sigan aprendiendo. Lo que aumenta el coste en España es la barra azul: las clases pequeñas.

Hay distintas maneras de hacer este análisis, pero en general los sistemas de mucho éxito priorizan la calidad de la enseñanza por encima del tamaño de la clase. Y eso es lo contrario de lo que se hace en España. En España se da más importancia al tamaño de la clase que a la calidad o...

... más importancia al tamaño de la clase que a la calidad o el salario de los profesores. Entonces, lo que nos dice, básicamente, es que el volumen de dinero es una cosa, pero cómo se gasta es más importante.

Quiero enseñaros lo que pasaba en el año 2000. En el año 2000, gastamos mucho menos en educación que en 2009. Podemos preguntarnos: Si la educación ahora cuesta tanto, mucho más, y es más cara, pues, ¿ha mejorado también? La respuesta es no en todos los sitios. En España, por ejemplo, la educación ha quedado más o menos lo mismo, pero hay países muy interesantes, ¿eh?

Vemos aquí a Corea, el punto rojo. En 2000, Corea sacó buenos resultados, pero en Corea los educadores, los padres y madres no estaban satisfechos con los resultados, no estamos muy bien en la gama alta, no tenemos muchos alumnos con resultados muy, muy buenos. Empezaron a invertir en 1999 y 2000, se centraron más en la excelencia y hemos visto cómo Corea ha cambiado el punto rojo, ha subido, ha bajado un poco en equidad, porque se centran en los mejores alumnos, y eso aumenta las diferencias.

Chile. En 2000, ni siquiera se veía en el mapa, su rendimiento era tan bajo..., pero en 2009 vemos cómo Chile mejoró su rendimiento de manera importante.

Polonia. Entre 2000 y 2009, no es un país pobre, es un país mediano, pero ha tenido mucho éxito en mejorar los resultados educativos, y esto es impresionante, porque Polonia en el año 2000 hizo una reforma total del sistema educativo. Yo hablé con el Ministro que lanzó la reforma en el año 2000, y esto es lo que dijo.

Portugal es otro país. Vemos que Portugal estaba aquí.

Hungría, Alemania... Entonces, veis que hay bastantes países que han conseguido mejorar la calidad en solo diez años. Se pueden cambiar las cosas.

Brasil es otro de los países de mucho éxito.

Entonces, el mensaje es que no todos los países han mejorado, pero algunos países sí han mejorado, han demostrado que una mejora importante sí es posible.

Voy a hablar de la igualdad social. Esto es España, la vemos aquí. Esto es la riqueza. Aquí vemos las escuelas de los padres y madres de mayor riqueza, y aquí los más pobres. Esto es el rendimiento en PISA y cada punto es una escuela. Los puntos pequeños son las escuelas pequeñas y los grandes son colegios más grandes.

Esto es España y, en rojo, Andalucía. Entonces, lo primero que vemos es que el éxito en las escuelas depende del entorno socioeconómico. Las escuelas en las zonas, los barrios más pobres, pues, tienden a tener resultados peores y las escuelas, los colegios en las zonas ricas tienden a tener mejores resultados. Ahora, una de las cosas que a mí me resulta muy importante es que la pobreza no es un destino. Aquí hay escuelas en zonas muy pobres, todos estos colegios se encuentran en barrios pobres, algunos tienen muy malos resultados, pero otros tienen resultados más que aceptables, bastante buenos, y eso nos dice que el entorno familiar, los antecedentes familiares pueden ser un factor importante, pero hay algunos colegios en Andalucía que demuestran que, incluso en circunstancias bastante difíciles, es posible conseguir el éxito.

Y esto lo vemos también en la zona alta. Aquí, los colegios de las familias ricas. Y aquí hay una gran variabilidad. Aquí también, algunos sacan bastantes malos resultados y otros muy buenos, y eso lo que nos dice es que los antecedentes familiares, el entorno, es un reto, pero no necesariamente va a desembocar en malos resultados. Hace unos diez años, en Shanghái, el dibujo, el gráfico era muy parecido: había grandes disparidades entre los colegios, y una de las reformas más importantes en Shanghái era la creación de incentivos y apoyo para atraer a los mejores directores a los peores colegios y meter a los mejores profesores en los peores. Así, Shanghái consiguió disminuir en un 50% la disparidad entre las aulas, llevando los mejores profesores a los entornos más difíciles. Aquí tenemos un vídeo que lo explica.

[Reproducción de audiovisual.]

Les pongo este vídeo porque, cuando ves el alto rendimiento en Shanghái, lo primero que vais a decir es, bueno, es otra cultura, es otro sistema, es difícil aprender de ellos. Pero, en los últimos diez años, Shanghái no ha cambiado ni su cultura ni sus profesores ni sus colegios: cambió su manera de trabajar. Y tuvieron mucho éxito en plantear estos mismos problemas que tiene Andalucía. Lo que hizo fue crear una carrera profesional para los enseñantes. Si hay un profesor que hace muy bien su trabajo, pues, se convierte en formador de formadores, enseña a otros profesores, pero una de las responsabilidades de los profesores aquí es que, si quieren..., si quieres que se te considere un profesor de éxito, tienes que demostrarlo en el aula. Si quieres ser director de un colegio en Shanghái, tienes que, primero, trabajar en uno de los colegios difíciles y demostrar que puedes cambiar los resultados en esos sitios. Y han conseguido estos cambios creando diversidad, creando oportunidad para que los profesores aprendan de otros profesores y los colegios aprendan de otros colegios. Es un ejemplo muy interesante.

Otra cosa que quería enseñaros es que la repetición de cursos... Ya sé que Andalucía ha intentado reducir la repetición de cursos, pero vemos que sigue siendo un problema muy importante, sobre todo en los colegios más desaventajados o desfavorecidos en términos socioeconómicos. El coste social que paga Andalucía por cada alumno que repite curso, pues, estamos hablando de 25.000, 28.000 o de 30.000 euros por alumno. Eso es lo que la sociedad tiene que pagar porque esa persona va a entrar en el mercado laboral un año después, va a pagar menos impuestos... El alto coste del bajo rendimiento educativo es muy importante y es un gran reto para Andalucía.

Voy a resumir, entonces, algunos de los factores que hemos visto que contribuyen al éxito, a la equidad.

Una de las cosas más importantes en las escuelas es la disciplina, que es muy importante para formar, para los resultados educativos. La conducta de los profesores también es muy importante. ¿Qué quiero decir con lo del comportamiento, la conducta de los maestros? Pues tiene mucho que ver con la relación entre el alumno y el maestro. En muchos de los mejores sistemas, los alumnos apoyan a sus maestros y tienen una fuerte relación. El maestro entiende que los estudiantes aprenden de manera distinta cada uno, los maestros se sienten responsables del éxito de los niños, pero nosotros no preguntamos a los colegios ni a los maestros, preguntamos a los alumnos, y ellos nos cuentan cosas muy importantes. La percepción del alumno, del apoyo que les ofrece el maestro, es una buena manera de predecir el éxito. La repetición del curso se relaciona con el bajo rendimiento de la escuela y baja equidad, porque la repetición del curso suele afectar a los más pobres. Agrupar por habilidad no mejora

el rendimiento, sino que tiende a aumentar la diferencia. La expulsión de los alumnos, pues, es decir «hemos fracasado con este alumno, que vaya otro sitio». Eso no ayuda a nadie, no ayuda al estudiante, refuerza la desigualdad social. Podemos preguntarnos por qué. Y tiene que ver, principalmente, con maestros que no asumen la responsabilidad de resolver el problema, sino que lo traspasan a otros, y si el alumno repite o se va a una escuela peor, pues lo que están haciendo es pasar el problema a otro. Y vemos los resultados.

Estándares y exámenes nacionales es un buen indicador de sistemas de auto rendimiento. Tienen aspiraciones muy, muy claras, tienen muy claro qué es el buen rendimiento. Los test, los exámenes estandarizados, pues, no se relacionan claramente con el rendimiento, pero sí con la equidad. Cuando las escuelas o los alumnos se examinan frecuentemente, pues, el rendimiento es más equitativo y los alumnos de familias pobres suelen beneficiarse más de eso.

Ahora, otro tema muy polémico es si las escuelas deberían publicitar sus resultados. Los sistemas con transparencia suelen mejor. Es un tema muy polémico desde el punto de vista político, pero, en los segundos resultados de PISA, la transparencia en la educación es muy importante, la autonomía de las escuelas. Si las escuelas pueden asumir responsabilidad propia, es un buen indicador de éxito. ¿Competencia? Pues eso no está tan claro. Parece que algunos sistemas educativos competitivos sacan buenos resultados, pero, si controlamos por el entorno socioeconómico, pues no es tan bueno ahí. España es un buen ejemplo. Los colegios privados no tienen ninguna ventaja sobre la pública, si tenemos en cuenta el entorno socioeconómico.

Los sistemas que priorizan la calidad de la enseñanza por encima del tamaño de clase sale mejor.

Preescolar. Pues, no tengo información sobre Andalucía, pero suele ser muy positivo. Lo que sí puedo decir es que con PISA, que estamos ahora, podemos explicar el 85% de las diferencias en el rendimiento de las escuelas en los distintos países. Tenemos una buena comprensión de qué es lo que ayuda y mejora los sistemas educativos. Podemos preguntarnos: ¿Qué importa?

Quiero enseñarles algo. No conozco los datos de Andalucía ni los de España. Estos son los de Canadá.

Una de las cosas que hemos hecho es que hemos mirado a los estudiantes, cuando iban creciendo, y cómo podíamos predecir, digamos, el éxito en la vida, a través de PISA. Y podemos ver que los estudiantes, que con 15 años habían encontrado el nivel 2, que es el nivel más alto, digamos, para..., dos veces han entrado en mejor trabajo con una educación... Con el nivel 3, pues, cuatro veces mejor. Y ya pueden ver así cómo va evolucionando la escala.

¿Qué es lo que nos indica esto? Nos indica que las competencias evaluadas por PISA son muy potentes, es decir, que predicen muy bien el éxito que uno va a tener en la vida y también nos indica que, si a los 15 años no se ha logrado todavía ayudar a los niños para que consigan estas competencias, pues, esto va a ser como un peso, digamos, en su vida. Todos sueñan con, digamos, la enseñanza a lo largo de la vida, pero la verdad es que así nos ocurre. Si no se tiene éxito en el colegio ya con 6 años, las posibilidades luego disminuyen.

Bien. Podemos ver eso. Este chico tiene 19 años y podemos ver el impacto de lo que se da..., se ha estudiado a los 15 años y cómo esto se refuerza cuando uno se va haciendo mayor. Digamos que la brecha que pueda haber entre los mejores educados y los peores educados empieza a incrementarse, y eso es algo que se ve, esa es una de las mayores preocupaciones que vemos en la OCDE. En los últimos diez años, en particular en los últimos dos años, digamos, la brecha económica entre los mejores educados y las personas peor educadas se ha incrementado realmente y la crisis financiera todavía ha aumentado la brecha, digamos, entre los de mayor y menor educación.

Esta es la parte predictiva, digamos, de las competencias evaluadas por PISA. Pero volvamos ahora al tema del conocimiento de la escuela tradicional.

Si sacamos PISA ahora del panorama y cogemos, digamos, las notas escolares tradicionales, por ejemplo, en Andalucía, pues, podemos observar que también nos dicen algo, nos indican mucho menos cuando uno recuerda lo que ha aprendido en la escuela, cuando tiene una buena nota en los exámenes esto indica muchísimos más sobre el éxito que la capacidad que has podido adquirir para utilizar todo esto. Eso es para utilizar el planteamiento de PISA con relación a las competencias, a las habilidades, digamos, de los estudiantes, y eso es importante en cuanto al éxito futuro de los chavales.

Yo quería concluir mi presentación enseñándoles una serie de enseñanzas que hemos sacado de todo esto, en cuanto a aumentar el rendimiento y la calidad.

Lo primero que miramos cuando vemos, digamos, un sistema educativo muy rentable es el valor enorme que la sociedad impone en la educación. Si vamos a Asia, por ejemplo, una de las cosas que podemos observar en Asia es que la sociedad valora muchísimo más el futuro que el presente. No se endeuda, sino que invierte los recursos en el futuro. Hay muchos países pobres que invierten muchísimo en la educación de sus niños, y lo importante también es que tenemos la percepción o el sentimiento de que el fracaso no es ninguna opción. Aquí no hay ninguna tolerancia, digamos, en cuanto al fracaso; hay unas normas universales y cada estudiante tiene las mismas expectativas.

Miremos Hong-Kong. Un 40%, digamos, que tienen..., un 20% que tienen unos antecedentes de inmigrantes. Y son inmigrantes los padres, no saben ni leer ni escribir, pero los niños no tienen ninguna excusa, pues tienen el mismo sistema, tienen las mismas expectativas, y el planteamiento, digamos, para abordar todo esto es, precisamente, dar las mismas oportunidades y...

Pero, si no queremos ir a Asia, pues, podemos ir a Finlandia: el 30% de la instrucción hoy en Finlandia se hace fuera de las clases formales; es decir, que los profesores tienen muchísimos instrumentos, muchísimas oportunidades para personalizar su enseñanza. Y esto es muy distinto del sistema tradicional, en donde se dividen las escuelas en distintos caminos y no se personaliza la..., sino que se separan a [...] de distintos grupos. Y vemos que en estos países, aquí, no es una buena receta, desde luego, para el éxito, hoy.

Otro asunto importante es una articulación muy clara de..., si vamos a Finlandia, por ejemplo, o vamos a Suecia, por ejemplo, al final del año escolar, el profesor no solamente le da una nota, un diploma, o lo que sea, al niño, pero cada profesor ve a cada padre y, con cada estudiante, para ver cuáles han sido los resultados. Esto se llama diálogo entre los padres, el profesor y los niños. Es un [...] muy largo, y ahí, un papel importantísimo es que no puedes quejarte de otro; no te puedes..., como profesor, no puedes quejarte de los niños, y, como padre, no puedes quejarte del... Pero todos tienen que decir, positivamente, en qué puedo contribuir para mejorar. Y, esto realmente es lo que el estudiante... Esto, digamos, vamos a ver cuál es la meta para el estudiante. Y esto es muy importante para la responsabilidad: cada cual sabe perfectamente cuál es su papel para mejorar la situación, en general, y el panorama.

Ahora voy a mostrarles, simplemente, esta diapositiva, la segunda parte que tiene..., la [...] que tiene que ver con esto, los sistemas muy rentables. Tienen unas normas de educación muy claras y tienen unos sistemas muy claros para medir los resultados, y para los estudiantes es importante si tienen éxito en el colegio.

Y si volvemos otra vez a muchos de los países asiáticos, se puede preguntar por qué los estudiantes ahí estudian así, de una forma tan loca, y por qué lo están haciendo... Porque lo que están haciendo en la escuela saben que es importantísimo para su vida, y si no lo consigues en el colegio, no vas a ir a una buena universidad; no vas a encontrar trabajo; no te vas a emplear. Es como una concienciación — ellos lo saben— para el éxito. Y también me gustaría, digamos, resaltar este punto.

Hay una meta que tiene... No solamente se trata de enseñar algo a los estudiantes, enseñar las competencias cognitivas, digamos, metas cognitivas para comprender, para saber cómo aprender, reflexionar, cómo utilizar el conocimiento. Entonces, las Matemáticas no son solamente una acumulación de fórmulas, las Matemáticas son un lenguaje; realmente, un lenguaje con el cual puedo modular, com-

prender... La Historia es también un lenguaje que nos pone contextos y nos... Y los estudiantes examinados en PISA... Algunos países son mucho mejores, digamos, en cuanto a Andalucía, precisamente por entender estas enseñanzas como metas cognitivas.

Una de las cuestiones simples que se les puede preguntar a los estudiantes..., es decir, es un test científico, aprender qué tienen que ver las ciencias con tu vida personal, ahora y en el futuro. Y muchos estudiantes, en Andalucía, contestaron: «Yo lo hago por el colegio, porque esto, realmente, a mí no me sirve, esto yo no..., esto no va conmigo». Y entre los sistemas de mejor resultado hay una conexión directa entre lo que están haciendo en el colegio y lo que va a ocurrir luego en su vida futura. Así es.

Ahora me gustaría subrayar otro punto. Es obvia para ustedes la capacidad en cuanto a la impartición, el mejor sistema hace... Por ejemplo, tomemos el caso de Finlandia. Hay 6.000 personas candidatas para 600 puestos. En una población, todos quieren venir..., quieren ser profesores, y no por los salarios altos, como pueden ver, porque los finlandeses ganan menos que los profesores andaluces, digamos, todo, *mutatis mutandis*, pero porque encuentran un entorno de trabajo distinto: aprenden con los compañeros, insisten en el desarrollo profesional... Es un entorno muy distinto, que atrae realmente a las personas que quieren contribuir, digamos, al aprendizaje. No es que sea un sistema altísimo, donde el ministerio tiene que definir lo que tiene que aprender, y luego... No. Los profesores aquí saben y contribuyen a la enseñanza. Hay mucho liderazgo en la instrucción: están los directores de escuela, que realmente gestionan los recursos humanos; los directores, que ayudan a los profesores que controlan y evalúan el trabajo de los profesores; los directores desempeñan un papel importantísimo para, digamos, guiar el desarrollo de los recursos humanos de su propio establecimiento.

Este es un tema en que, en cuanto al desarrollo profesional, cuando se habla de la educación de los profesores, cómo aprenden los profesores antes de ir al colegio. Pero una de las enseñanzas más importantes que hemos aprendido en los sistemas de alto rendimiento es que la educación de los profesores, sobre todo, se realiza en el propio colegio, y no se hace en las universidades. En Finlandia van un año a la universidad, pero ya desde el segundo año, de hecho, lo que van es a los colegios, a las escuelas, y trabajan con los demás profesores. Y esta es la parte importante. Y, ya le digo, de 10 profesores, solamente uno consigue ser profesor. Y no se seleccionan en las universidades, se seleccionan realmente por sus competencias, sus habilidades, en el colegio —insisto—. Aquí insisten muchísimo en las capacidades, digamos, de una persona, para ser buen profesor. Y, luego, claro, en la educación, cuando entras en un colegio como nuevo profesor, el sistema..., básicamente, trabajas con otros profesores que te van a ayudar además a comprometerme. No te van a poner en una escuela de alta [...] No. Te van a poner en un colegio, donde vas a aprender con los mejores profesores. Es un sistema de mentores, o sea, se aprende toda la vida. Y hay una carrera, luego, como profesor. No es que entras, y dices a un joven que tiene 25 años, por ejemplo, que va a ser profesor, va a ser profesor de Matemáticas en este colegio, ¿vale? Entonces, y dentro de veinticinco años, pues seguirás lo mismo, serás un profesor de Matemáticas en este mismo colegio. Entonces, esto, qué futuro..., está ahí, está cerrado. El panorama ya lo ven.

Pero si van a países, como por ejemplo, los que he nombrado, podemos buscar allí una carrera. Y, realmente, el profesor tiene una carrera; hay una diversidad, hay unas habilidades..., o sea, los profesores pueden avanzar como cualquier profesor. Y esto ocurre muchísimo en los entornos; hay mucha diferenciación según los países.

Y esto, nuevamente, tiene importancia cuando la atracción, digamos, de la profesión, es mucho más importante que lo que pudiera ser por dinero. Y esto lo explica muy bien el Ministerio de Finlandia, como podrán ver en esta película.

[Presentación multimedia.]

Es la forma en que se define y se considera una profesión.

Bien, ahora me gustaría, básicamente, resaltar otro punto, y este es el tema de la responsabilidad.

Son muy importantes los incentivos, por ejemplo, y en los sistemas de alto rendimiento no están, digamos, solamente, para ver cómo funciona el rendimiento. Pero hay muchos sistemas para ayudar a los estudiantes, a los profesores, a las escuelas..., a entender cómo funcionan; hay muchos ecosistemas, y hay variedad de instrumentos, digamos, para todo eso. No necesariamente es el Gobierno el que tiene que venir aquí a las escuelas individuales. No. Pero hay muchos instrumentos, digamos, para ayudar a los profesores a aprender de otros colegios, de otros profesores. Y me gustaría mostrarles aquí, con algunos datos sacados de PISA.

Aquí hay dos aspectos... Básicamente tenemos aquí, por un lado, la responsabilidad, como digo; aquí tenemos sistemas que tienen una cultura de responsabilidad bien establecida, y aquí hay sistemas que no tienen ese buen sistema. Aquí tenemos colegios que tienen menos autonomía y aquí tenemos colegios que tienen más autonomía.

Entonces lo que podemos ver en este gráfico es que si estamos en un sistema..., con un sistema de responsabilidad bien establecido, el colegio va a ganar en autonomía y va a tener mejores resultados.

Aquí estamos en un sistema, con un sistema de responsabilidad bien establecido. Podemos decir que la autonomía del colegio es fuerte. Hay una responsabilidad por parte del colegio.

Pero ahora, si vamos a colegios donde la responsabilidad no es fuerte, no hay un sistema fuerte. Aquí ven, pues, es lo contrario: lo que ocurre en los sistemas donde no aprenden de otros profesores o de otros colegios hay..., la mayor autonomía..., y, digamos, es un factor negativo, en este caso...

O sea, es lo contrario: no es que sea la autonomía del colegio sea buena o mala, o la... No. Es la combinación de autonomía y de responsabilidad lo que importa, digamos, para el éxito.

Aquí tenemos colegios que combinan altos niveles de responsabilidad con gran nivel de autonomía, y son los que obtienen mejores resultados.

Y aquí podemos ver cómo evoluciona esto; podemos, digamos, equilibrar la prescripción: decir a los profesores qué es lo que tienen que hacer, cómo, cuándo, cuánto, etcétera. Y tenemos otros colegios que lo que hacen es liderar reformas.

Si hay un equilibrio aquí, esta es la tendencia que se le va dando a los colegios, cada vez más responsabilidad que en el pasado; la mayoría de las cosas se prescribían, ¿verdad?, se imponía la tendencia, se va en esta dirección que estoy indicando. Pero si ven países como Finlandia, por ejemplo, tenemos, básicamente, escuelas que asumen más responsabilidad.

La escuela va a decidir quién va a contratar. O sea, seleccionan a los propios profesores; las escuelas van a decidir cómo van a gastar, cómo van a enseñar, y, hasta incluso, lo que van a estudiar —mucha responsabilidad—, pero en un marco de responsabilidad siempre.

Y lo más interesante, algunos dirán: «Bueno, pues si esto es verdad, en Finlandia tiene que haber algunos colegios que van muy bien, y otros que van mal, ¿verdad?». Bueno, también... No, pues Finlandia solo tiene un 5% de variabilidad, digamos, entre distintos colegios, o sea, que todos los colegios tienen éxito. ¿Por qué? Porque no están aislados, están ayudados por todo un sistema, como una red de apoyo, y pueden tomar como contraste, el opositor, España. Bueno, no es Andalucía, aquí es... España es un sistema con muy poca autonomía escolar: todo está regulado, digamos, en los colegios. Y, sin embargo, la variabilidad en los resultados es muy grande en España: no haciendo lo mismo en todos los colegios te va a garantizar que vas a obtener los mismos resultados. Yo creo que es una de las lecciones que se pueden aprender.

Me gustaría volver ahora al tema de los recursos, ¿verdad? La capacidad de los sistemas de alto rendimiento para invertir los recursos, digamos, para atraer a los mejores profesores, digamos, en las clases, con mayor reto.

Y volvamos a hace seis años, en Shanghái. Fuimos a un distrito muy pobre, un barrio muy pobre; los estudiantes vivían en unas condiciones muy pobres. Y lo que hemos descubierto es que, seis años más tarde, los resultados cambiaron por completo, los resultados de estos profesores, como podrán ver aquí.

[*Presentación multimedia.*]

Entonces, yo les dije que España ha sido uno de los sistemas educativos que más rápidamente ha mejorado en Europa, pero si vemos Shanghái, en los últimos veinte años, ha realizado lo que le costó cien años a Europa, digamos, para ver la diferencia.

[...] un sistema que hace que el aprendizaje sea muy importante. ¿Cómo podemos asegurar que los profesores van a seguir aprendiendo, que las escuelas van a seguir aprendiendo, que los sistemas van a seguir aprendiendo?

Vamos a Singapur, ahora, otro sistema extraordinariamente exitoso. No es que hayan inventado mucho, ellos, en educación. Yo creo que han observado lo que ocurría en el resto del mundo, y han sido capaces de adaptarse. Y, quizás, el reto más duro, digamos, en cuanto a la política pública, aquí, es la coherencia política: cómo podemos asegurar que lo que se hace en un área de un sistema educativo es coherente con otro aspecto... Cómo podemos asegurar la coherencia en las reformas, con el tiempo, la mayoría de las reformas educativas tienen, bueno, una proyección de veinte años. ¿Cómo podemos asegurar el nivel de coherencia? ¿Cómo podemos asegurar la coherencia, digamos, de la implementación? Tenemos unas reformas perfectamente diseñadas, pero que no se han implementado bien, digamos, en el terreno.

Uno de los éxitos, ¿verdad?, en estos tiempos, es Canadá. De hecho, y, en particular, el problema de Ontario, en Canadá, que, aumentando sus resultados estos últimos veinte años, según PISA, hablé con el gobernador de Ontario, y así es cómo él explica el éxito de su territorio.

Bueno, ¿dónde estamos? A ver...

[*Presentación multimedia.*]

Bien, otra historia de éxito, digamos, en un periodo corto de tiempo. Yo creo que, con todos estos, nos muestran que los retos, en muchos países, son muy similares, ¿verdad? Por supuesto, el entorno socioeconómico es distinto, pero se ven mejoras cuando se ve, digamos, lo alto de las sociedades y lo bajo de las sociedades.

Algunos países no tienen grandes rendimientos, pero sí mejoran la equidad, mejoran la calidad, mejoran, sobre todo, también, no depende tanto del dinero, como uno pensaría, sino más bien las selecciones que hacen las sociedades y cómo invierten, digamos, los recursos que tienen en educación.

Esto es lo que yo quería compartir con ustedes en esta mañana.

Y muchas gracias por su atención.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Schleicher, por la exposición, y, fundamentalmente, por los contenidos.

A continuación van a tomar la palabra los portavoces de los grupos parlamentarios. Y, en primer lugar, lo hace el portavoz del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida.

El señor García Rodríguez tiene la palabra.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, señora Presidenta.

Quiero agradecer también al profesor Schleicher su contribución.

Y, de alguna manera, tengo que lamentar que esta comparecencia, digamos, no se hubiese producido en el anterior grupo de trabajo, sobre, precisamente, convergencia educativa. Pero, bueno, bienvenida sea en este momento, que, en cualquier caso, aporta, creo yo, cuestiones interesantes.

La primera cuestión que se me ocurre, y viendo el objetivo de nuestro grupo de trabajo concreto, que es sobre Formación del Profesorado —así se enuncia—, es qué diferencias vería usted, si se han evaluado o se han comprobado, entre el profesorado de unos países y de otros, es decir, el profesorado en la práctica. ¿Qué distinguiría, por así decir, a un profesor o profesora finlandés o coreano, o de Singapur, o de Shanghái, o de Canadá, de un profesor español o andaluz ahora mismo? No en el sentido de qué sería lo ideal, sino qué diferencia podría detectarse en este momento.

Bien. También hablando de profesorado, a mí, bueno, me gustaría, si es posible, que profundizase un poco en por qué en Finlandia es atractiva la carrera de enseñante o la carrera de profesor, si dice que ganan menos —cosa que no sé; si usted lo dice, será verdad—. Dice que ganan menos, y, sin embargo, es atractiva. ¿Por qué es atractiva, por las condiciones de trabajo? ¿A qué se refiere exactamente con «condiciones de trabajo»? Porque, bueno, ¿es tener una calefacción adecuada? ¿Es tener aire acondicionado? Ha dicho también: «Las clases son grandes». Bueno, ¿qué son esas cuestiones que resultan atractivas para una profesión, en un mundo como el de hoy, con ciertas características de consumo? Aquí, en España, pues, las carreras atractivas siguen siendo las que más ganan, llámele medicina, llámele notaría, llámele ingeniería, llámele arquitectura. ¿Por qué un profesor...? O qué hay que hacer para que la carrera de profesor sea atractiva, ¿no?

Y, siguiendo con el tema del profesorado, ha hablado usted de carrera docente. Ha dicho..., en algún país, un profesor con 25 años, que es profesor de matemáticas, en un colegio determinado —como es mi caso, curiosamente—, al cabo de veinte años sigue siendo profesor de matemáticas, si tiene suerte, en ese colegio determinado. Entonces, ¿qué se entiende por «carrera profesional»? Es decir, en países donde está definida la carrera profesional —no hablo del estatuto del docente, sino la carrera profesional—, ¿qué evolución y en qué variables o parámetros ha tenido esa persona, que empezó con 25 años de profesor de matemáticas..., para que, bueno, sienta una cierta proyección personal?

Luego, hablando de otro orden de cosas, naturalmente, en una comparecencia de este tipo se ocurren un montón de cosas, ¿no? Ha hablado usted, por ejemplo, de gasto, gasto educativo. En principio, a nosotros no nos gusta la medición en términos porcentuales de PIB, aunque entendamos que lo que se mide es la posibilidad o el esfuerzo. Pero, en la práctica, lo importante es el gasto en euros o en dólares por alumno o alumna, ¿no? Me gustaría saber, cuando compara entre países, qué es lo que está contabilizando como gasto por alumno, porque, a lo mejor, resulta que algunos países, por tener instalaciones amortizadas, pues, tienen menos gasto, porque no necesitan tanta inversión. ¿Me explico?

Luego, también me gustaría saber, cuando usted habla de «tamaño de clases»..., quiero decir, número de alumnos por aula —supongo que se refiere a eso, número de alumnos por aula—, ¿qué entiende por número de aula..., o por una clase pequeña, por una clase grande? Porque he visto una cierta contradicción en algunos términos, porque después, en los últimos cuadros, se hablaba, por ejemplo, de educación personalizada y se hablaba de un dato muy importante —y a mí me parece muy importante—, y yo creo que no se ha conseguido del todo en España y en Andalucía, y es el contacto personal de cada profesor o profesora con la familia de cada alumno o alumna. Hace poco, incluso... Vengo condicionado porque me contaron de un profesor que se negaba a hablar con la familia y remitía todo al tutor. Claro, yo me pregunto, para mantener una educación personalizada, conocer las motivaciones del alumno, su situación, sus puntos de interés y tal y, además, hablar con los padres y madres de cada alumno, si la clase es grande, ¿cómo es posible? Porque da la sensación de que por algún sitio se tiene que romper, ¿no?

Y, después, me gustaría saber, finalmente, si se puede llegar a alguna conclusión... Yo creo que la primera conclusión que se me ocurre es que hay una variedad tremenda entre países con un resultado de éxito y países con un mal resultado, pero ha planteado usted que no es tanto el dinero sino cómo se

gasta el dinero. ¿Hay alguna conclusión, aunque sea estadística, de dónde se debe gastar el dinero, de cómo se debe gastar el dinero?

Y termino de verdad. Me gustaría saber también, cuando usted habla de éxito, si ha hablado de éxito o de resultados en términos generales, o en algún momento ha introducido, al comparar países, la variable de equidad. Porque, claro, yo..., me parece observar así, a vuela pluma, por encima, que los países a los que continuamente se ha referido —Finlandia, Canadá, incluso Singapur, Corea— tienen sociedades más homogeneizadas, desde el punto de vista socioeconómico, que Andalucía. Quiero decir, que hasta qué punto no es eso un indicio de que la situación socioeconómica es tan importante que deberían siempre hacerse las comparaciones introduciendo la variable de la equidad.

Nada más, y agradecerle mucho su intervención.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

A continuación, va a intervenir el portavoz del Grupo Parlamentario Popular, el señor Pérez López, que tiene la palabra.

El señor PÉREZ LÓPEZ

—Gracias, señora Presidenta.

Muchas gracias, en nombre del Grupo Popular, al señor Schleicher por su exposición y porque nosotros entendemos que nos ha abierto, pues, una serie de perspectivas nuevas respecto al trabajo que nos ocupa y, especialmente, respecto al Grupo de Trabajo del Profesorado, ¿no?

Hay tres ideas que creo que usted ha ido inculcando a lo largo de su exposición, y creo que de ellas, pues, nosotros tomamos buena nota: la capacidad de aprender lo que otros hacen para mejorar lo nuestro... Es verdad que hay que saber invertir; no todo es gastar dinero, sino saber invertirlo, y que los retos son similares en todos los países.

No obstante, por ejemplo, en el aspecto que nos ocupa, respecto a la mejora del profesorado, usted ha hecho hincapié, sobre todo, en los procesos de selección de algunos países, pero quizás se nos ha quedado corto otro elemento fundamental, que es la formación permanente. Si esos países, además de formar bien inicialmente al profesorado..., también lo hacen de forma permanente, con objeto de que esos objetivos y esas perspectivas se mantengan, cambien, se modifiquen, en función de los acontecimientos que vayan surgiendo.

Otro aspecto que nos gustaría... ¿Los currículos se modifican en función de políticas nuevas que surjan, los currículos se mantienen...? ¿Es algo inmóvil o tiene capacidad de modificación, en función de circunstancias también que se presenten?

Hay un hecho que usted también ha subrayado, que es la enorme importancia que tienen los centros educativos. Usted se ha referido a la importancia que tiene ahí el profesor y también el centro educativo, con esa dualidad, en donde, bueno, pues parece ser que parte del éxito escolar se debe a que, en algunos países, los centros educativos tienen una enorme capacidad de decisión, hasta tal punto que contratan profesorado en función de sus necesidades y en función de sus niveles, deciden cómo y dónde gastan, etcétera, ¿no? ¿Este modelo sería extrapolable a España, en general, o a Andalucía, o qué medidas o qué modificaciones tendríamos que hacer para que eso pudiera ser una realidad?

Luego, ha hablado de que Polonia hizo una reforma muy importante en el año 2000 y que ha experimentado una mejora importante. ¿Podría decirnos, pues, los dos o tres pilares fundamentales en los

cuales se ha basado esa reforma que Polonia emprendió? Digo, porque otros ejemplos que usted nos ha puesto son más lejanos. Entonces, quizás nos interese un ejemplo más cercano.

Coincido con el portavoz de Izquierda Unida respecto a algunos elementos que..., quizás no hayan quedado disipadas algunas dudas. Por ejemplo, el tema de la ratio profesor-alumno. ¿Una ratio reducida es bueno o no es bueno? Hay ahora mismo, pues, una disquisición y una diferencia de opiniones en este aspecto, en donde algunos expertos creen que una ratio elevada no es determinante para un buen rendimiento escolar. Otros, por el contrario, siguen apostando que un grupo reducido siempre es mejor para alcanzar mejores rendimientos.

Otro aspecto es el de las tutorías, efectivamente. Quizás, el concepto que nosotros tenemos de tutor, o de la tutoría, pues habría que modificarlo también y habría que relacionarlo con ese seguimiento individualizado y constante a lo largo del curso escolar de esos alumnos. Pero quizás también haya un problema: el problema nuestro es que un tutor tiene, precisamente, que estar diariamente en contacto con, si hablamos de Secundaria, entre 30 y 35 alumnos y alumnas. Quizás sea un número bastante excesivo para llevar un control pormenorizado e individualizado de su rendimiento en el día a día, que quizás fuera de lo que se trataría.

Y, por último, hay otro hecho que también nos ha llamado la atención. Dice... Según ha dicho, el gasto en educación supone el 18% del rendimiento escolar. En España, el nivel es bueno. Sin embargo, luego usted comenta que no se gasta en profesorado ni en mejorar sus condiciones. Es decir, que quizás también ahí entre, bueno, en parte, lo que usted ha comentado también de que hay que saber gastar y saber invertir, ¿no? Y, quizás, la última pregunta que le hacemos nosotros es: ¿Qué elementos fundamentales deberíamos poner en marcha para contar con un profesorado más motivado? Retribuido, no se lo comentaría, porque usted ha dicho que son de los mejores pagados, pero sí más motivados, mejor reconocidos socialmente y más involucrados en el sistema educativo.

Nada más, y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Pérez López.

Por último, interviene la portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, la señora Carrillo Pérez, que tiene ya la palabra.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

Señor Schleicher, en nombre del Grupo Socialista, yo le agradezco que esté hoy con nosotros. Y la verdad es que toda su exposición... Me va a permitir que le haga una pequeña reflexión, pues, porque, siendo el grupo mayoritario el que gobierna ahora mismo en Andalucía, es verdad que también es el Gobierno andaluz el que recibe las críticas. Y yo siempre he dicho del Informe PISA, de ese informe que nos ha dado mucha información, que normalmente se leían las páginas pares, pero no las impares. Y el Informe PISA tiene sus páginas pares y sus impares, y hoy usted aquí lo ha dejado muy claro.

Y, efectivamente, el que usted diga que en España y en Andalucía se ha hecho un gran esfuerzo en estos treinta últimos años, un esfuerzo importantísimo... Porque ese Informe PISA también habla de los niveles de equidad en los que está el sistema educativo andaluz, y es verdad que el gran reto que tenemos ahora... Hemos sido capaces de universalizar el acceso al sistema educativo y, ahora, tenemos el gran reto que es alcanzar ese éxito escolar y esa calidad.

Yo, en su exposición... También me siento orgullosa, me siento... Creo que nos queda mucho por andar en el sistema educativo andaluz, pero sí es verdad que también vamos como por buen camino.

Usted ha hablado de la importancia de la autonomía de los centros, ¿eh?, y de los rendimientos escolares. Efectivamente, ahí la evaluación también tiene mucho que ver. Pero es verdad también —y comparto con el portavoz de Izquierda Unida— que, a lo mejor, su comparecencia en el Grupo de trabajo que tuvimos de convergencia educativa nos hubiera dado todavía más luz. Pero creo que también llegamos a ciertas medidas que se están poniendo en marcha, que van en la línea que usted ha expuesto. Que también es verdad que ha desmontado usted —o, al menos, a mí me lo ha parecido— tópicos sobre el gasto por alumno y el tema del PIB, que hay que gastar mejor lo que se tiene.

Y que... Ya, yendo más al grano de lo que hoy nos ocupa —y es, sobre todo, la formación del profesorado—, usted sí ha hablado, en el Informe PISA, de la importancia que tiene el cambio metodológico, porque ya no se evalúan esos contenidos, sino que lo que se evalúan son las competencias o el saber inferir los contenidos o los conocimientos que adquiere el alumno. Y sí es verdad también que las competencias profesionales que demanda la sociedad del siglo XXI van por ahí y que la mayoría de los profesores —está el Informe PISA, pero también está el TALIS— considera que su trabajo consiste hoy más en facilitar y en apoyar los aprendizajes de los alumnos... Pero también es verdad —y lo vemos, se comprueba en toda su exposición— que son los países nórdicos, y son países como Escandinavia también, Australia y Corea, los que llevan a cabo más esa metodología, y los del sur de Europa llevan una metodología más relacionada con la transmisión de conocimientos. Me gustaría que usted nos dijese el papel que deben jugar los programas de formación inicial, y también de formación continua, en esa línea. Y esos programas de formación inicial y continua, aunque algo ha avanzado usted..., en el desarrollo de la carrera profesional del docente.

Y hay una pregunta muy concreta, porque también ha salido a lo largo del grupo de trabajo, y es, en los demás sistemas educativos, en la formación inicial, ¿quiénes son..., quién es el profesorado que en las universidades forma a los futuros docentes? Porque aquí en España, curiosamente, quienes forman a los futuros docentes no son maestros —vamos, normalmente no son maestros—, no vienen de la escuela, no vienen del aula. Entonces, si en los demás... Por ahí está la parte importante de la formación inicial.

También me gustaría, en ese cambio metodológico... Si los demás países, esa manera, ese..., basada más en el aprendizaje constructivista... Si desde la formación inicial ya se llevan en las universidades. Porque puede haber... Aquí, en España, tal vez lo que está ocurriendo es un divorcio entre la formación inicial, o el método de la formación inicial, y el método que se está desarrollando en las escuelas.

Y también si las escuelas..., o los responsables —los consejeros, los ministros— de la educación en esos países son los que establecen..., esa institución establece qué necesita el sistema educativo. Es que en España no es Educación quien le dice a la Universidad cuál es la necesidad.

Por ejemplo, para entendernos, el sistema educativo andaluz —y el español— está apostando por el bilingüismo... Es verdad el déficit que hay en España en el tema de los idiomas. Está apostando por el bilingüismo y está apostando también por las nuevas tecnologías, por la utilización de lo que son las tecnologías de la información y la comunicación como otra herramienta más que pueden utilizar los docentes, ¿no? Bueno, pues, eso, que es lo que se está dando ahora mismo en las aulas españolas y andaluzas, en las universidades, en esa metodología a lo mejor no se utiliza. ¿En eso ocurre igual en los sistemas educativos europeos?

Y ya no le hago la última pregunta, o la última cuestión, usted ha adelantado algo. Pero, para conseguir ese éxito escolar, si usted considera o puede ahondar un poquito más en la estrategia eficaz para la mejora del rendimiento escolar, el establecimiento de incentivos económicos ligados a la consecución de objetivos relacionados con los alumnos.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo Pérez.

A continuación, tiene la palabra el señor Schleicher, para dar respuesta a las preguntas de los distintos portavoces.

El señor SCHLEICHER

—Me gustaría comenzar con un aspecto que pienso que sí es importantísimo, y hasta qué..., tiene que ver el contexto socioeconómico con los resultados.

Está clarísimo que el contexto socioeconómico de los estudiantes, de las escuelas, de los países, va a conformar la forma de enseñanza. Pero han visto ya en el diagrama que algunos colegios pobres en Andalucía obtienen muy buenos resultados, y algunas escuelas ricas no los obtienen tanto. Los antecedentes sociales, el entorno social, explican algo, pero no todo el éxito. Y lo mismo ocurre en todos los países.

Hay que tener mucho cuidado cuando se dice que Singapur es un país más homogéneo que Andalucía. En los años sesenta, Singapur tenía el desarrollo económico de Afganistán hoy día, uno de los países menos desarrollados, pero uno de los países que ha invertido de forma coherente y ha podido aumentar ha sido Singapur.

Singapur tiene cinco religiones, una diversidad étnica que no se encuentra en ninguna región de España, por ejemplo, y una diversidad social amplísima, pero el sistema de educación gestiona el éxito. No creo que debamos atribuir..., por supuesto tenemos que reconocer distintos contextos en el sistema de educación, en la forma en que funcionan, pero no creo que debamos insistir demasiado en esos aspectos. Tenemos que ver que algunos aspectos, en contextos muy difíciles, tienen mucho éxito, y otros que tienen condiciones más privilegiadas y no los tienen.

Uno de los países más ricos del mundo, los Estados Unidos, por ejemplo, muy rico, o Luxemburgo, por ejemplo, que tiene aquí un nivel en la OCDE, en los estados mejores, y no tienen unos buenos resultados educativos. O sea que el dinero no es la garantía de éxito y un contexto social pobre tampoco es garantía de fracaso. Creo realmente que es muy importante ver estos resultados.

El 20% de los resultados se explica a través del dinero, el nivel del PIB. El PIB es simplemente el 6% de los resultados, digamos, en todos los países. Aquí hay algo que tenemos que pensar cuando atribuimos demasiada importancia a esto.

Y ahora me gustaría volver, con más detalle, a las preguntas que me han hecho.

El papel del profesor o del maestro. Cómo es un profesor en los sistemas de alto rendimiento. Yo creo que una línea que tiene un profesor que realmente trabaja como trabajador del conocimiento. No solamente se recibe la sabiduría del gobierno que se va a transmitir en la clase, pero sí se está contribuyendo, digamos, a través de la educación. El papel del profesor no se define cómo transmitir unos contenidos prefabricados. Si van a algunos sistemas de alto rendimiento, ellos no les dicen a los profesores lo que tienen que hacer: cómo hacerlo, cuándo hacerlo, y todo eso. Les dan a los profesores unos objetivos muy definidos, digamos, sobre los resultados.

Cuando hay buenos resultados en Matemáticas les dicen a los profesores lo que los estudiantes deberían poder hacer. Pero no les dicen a los profesores cómo lo tienen que hacer, o sea, que es mucho menos prescriptivo que en España.

En España... bueno, no puedo hablar de Andalucía porque no tengo datos de Andalucía por separado. Pero España, en general, en términos de OCDE, es un país, digamos, de mucha prescripción, muy prescriptivo. El currículo es muy detallado, especificando todos los contenidos, aquí, acá y acullá. Y los

métodos educativos también son muy prescriptivos. Y si vemos algunos sistemas de alto rendimiento, pues, a veces, es lo contrario. Piensan más en lo que deberían conseguir los estudiantes y les dan a los profesores más discreción, más responsabilidad, más libertad para contribuir, digamos, al conocimiento. Y esto es una [...] en términos de perspectiva de carrera.

Ha preguntado cuál es el aspecto de una carrera de un profesor. Bien, se empieza siendo un profesor que llega nuevo al colegio y en un entorno donde hay otros profesores que se ocupan y que aprenden de ellos, los unos de los otros. Y luego el profesor pasará a la clase, empieza a evolucionar y hay distintos caminos. Por ejemplo, el ejemplo de los países nórdicos es muy interesante. Aquí, algunos profesores tienen talento, digamos, para manejar la diversidad social. O el trabajador social, en Finlandia, por ejemplo, es una carrera profesional. No es una cosa de un nivel bajo; no, puede ser realmente un incentivo. Si uno trabaja, digamos, con unos servicios sociales, una de las formas que se puede avanzar en la carrera social. Decide, por ejemplo, ser un maestro o profesor; bien, pues puede....

Entonces, ha hablado de los académicos que forman a los profesores, no tiene que ser [...]. En muchos sistemas de rendimiento, los profesores tienen un papel muy importante y contribuyen en formar a los demás profesores, y eso se traduce en desarrollo profesional.

Si vamos a Singapur nuevamente —porque ya hemos hablado de este país—, pues, cada año los profesores tienen 100 horas de desarrollo profesional. Y esto no es para las universidades; esto, sobre todo, es en los colegios y en el Instituto Nacional de la Educación. Y los profesores van y se ven con otros profesores y aprenden de otros profesores. Hay mucha inversión en estos encuentros, en la profesión...

Bien, la perspectiva de carrera ahora. En cuanto a términos financieros —es decir, tener más sueldo—, en algunos países ocurre, pero no es el motor esencial, es sobre todo el tema del reconocimiento, del estatus social y también tener más responsabilidades. Puede venir un profesor o maestro..., una de las cosas que observo cuando yo miro a España, por ejemplo, es que tan solo un progreso real de un profesor es transformarse en burócrata. Pero si se cogen los mejores profesores fuera de la profesión y los hacemos unos burócratas, en vez de dar una perspectiva de desarrollo, líderes de su propia profesión, del desarrollo del conocimiento... Entonces, yo creo que aquí es lo que digo: el aspecto pedagógico, importantísimo aspecto de la profesión docente, donde básicamente y nuevamente el nivel de la experiencia práctica desempeña un papel importantísimo en la selección de los profesores, en su desarrollo profesional y en el avance y progreso en las competencias, *in situ*, de los profesores. Y creo que es algo muy importante en cuanto al vínculo con buenos sistemas de apoyo.

Y volviendo ahora al tema de qué es lo que hace la atracción de la profesión, cómo la profesión es atractiva, nuevamente, el reconocimiento social, el reconocimiento público, la existencia de oportunidades reales de carrera con distintos caminos, es decir, una diversidad de la carrera. Y, luego, está la progresión de la carrera en estos sistemas. Son dos cosas, dos dimensiones, la existencia de auténticas oportunidades de apoyo.

Han dicho que si tienen un aula muy grande, muchos alumnos, no se puede apoyar [...]; pero sí se pueden combinar los sistemas. Se puede combinar, por ejemplo, la relación entre el tiempo de trabajo y el trabajo de la enseñanza, en profesores no está reñido. Por ejemplo, en Finlandia, si tienen una clase, pongamos de 35 estudiantes, alumnos, puedes invertir el 30% de instrucción fuera de estos 35. Es decir, por la mañana puedes hacer una clase magistral a 35, y da igual si es magistral y tiene 20, 30 o 40 alumnos, si es una clase magistral qué más da. Y, luego, por la tarde tienen espacio para ir personalizando la experiencia de cada uno. Es decir, utilizo más flexibilidad del volumen del tiempo de enseñanza de no enseñanza, del desarrollo profesional. Todo esto son variables que la política puede conformar, digamos.

Y la elección de España, la elección de Andalucía en particular, es de pequeñas clases, pequeñas aulas, y esto hace que los profesores no tengan más espacio para hacer otra cosa. Y hay otros que son lo contrario, que tienen poco tiempo para enseñar, poco tiempo para apoyar a los estudiantes.

Es decir, trabajar con los padres de forma individual se transforma en un peso para los profesores, porque se le añade a sus responsabilidades. En otros países no, porque forma parte de la responsabilidad del profesor. Puede tener una gran clase, pero si divide los segmentos, digamos, el tiempo, para trabajar con los padres, una clase grande no es un impedimento. Es una elección de repartir el tiempo. Y hay que ver todos estos elementos en detalle.

Entonces, pueden, por ejemplo, o, digamos, el gasto se puede ver con el PIB. Los datos que yo les he mostrado eran de Europa. La talla de los círculos eran los resultados que tenemos en Europa, convertidos [...], porque el dinero no es el valor nominal. Pero los datos que hemos visto tenían que ver con las cantidades reales que se [...].

Ahora, las selecciones del gasto. Aquí también hay muchísimas variables en la sociedad que uno cree que está ya todo hecho y garantizado. Cuando gastas tu dinero, puedes gastar tu dinero una vez solamente. Lo puedes gastar en pequeñas clases, pequeñas aulas, lo puedes gastar en altos salarios para los profesores, lo puedes gastar en tiempo de instrucción o en jornadas cortas, en el desarrollo a largo... Hay muchísimas variables que pueden equilibrarse, y los países hacen elecciones de gasto muy distintos. Y no se puede extrapolar, digamos, las selecciones de un país en otro contexto social. En esto estamos de acuerdo. Pero sí pienso que se pudo intentar jugar con distintas elecciones que han podido hacer otros países.

En cuanto al tema de la formación continua. Muchos sistemas de alto rendimiento insistían mucho, digamos, en el desarrollo continuo, en la evaluación de los profesores, que haya un buen mecanismo para ver si el desarrollo pudo superar las debilidades de la enseñanza de los profesores y nuevamente hacer que los profesores sigan aprendiendo de los valores, del éxito, la evaluación de los profesores y el desarrollo profesional de los profesores.

Singapur ha invertido 100 horas, como he dicho, todos los años en eso. Shanghái, 250 horas, en un periodo de tres años. Son unas inversiones importantísimas para que los profesores mejoren.

Ahora el currículo y la adaptación del currículo. Eso ya lo he pensado. Muchísimos países de alto rendimiento dejan a los propios colegios muchas elecciones de cómo pueden adaptar su currículo, no solamente dentro del colegio, sino que los profesores pueden utilizar el método que quieran para individualizarlo.

Y, nuevamente, una de las experiencias más fascinantes que hemos tenido ha sido en Japón, por ejemplo. Hay clases que tienen 50 o 60 estudiantes y, sin embargo, ven un alto grado de personalización del aprendizaje; mucho más que en pequeñas clases o aulas europeas. La personalización no es, sobre todo, una función del tamaño de la clase, sino, primeramente, es la función de la capacidad de diagnóstico del profesor. El profesor comprende que los estudiantes aprenden de forma distinta en distintos momentos y el profesor puede apoyar. Un profesor japonés empieza con un problema que ningún estudiante puede resolver y, luego, evalúan cómo cada estudiante va a intentar resolverlo. Trabajan en grupos y trabajan independientemente.

Lo que quiero decir es que hay mucho apoyo. Lo importante aquí es que no deberíamos olvidar [...] el tamaño de la clase y oponerlo al soporte, al apoyo individual.

En las pequeñas clases, en Andalucía, no tienen, sin embargo, un apoyo personalizado muy elevado. Eso es lo que dicen los estudiantes, por lo menos.

La autonomía del colegio es importante, realmente es uno de los motores del éxito; pero cuanto más autonomía tenga una escuela, tiene que ser más fuerte el sistema —como le mostré en el diagrama— con estos dos componentes. Hay dos cosas que van de la mano: mucha responsabilidad por parte del colegio, pero un sistema muy fuerte en torno a él que puede detectar las debilidades y los puntos fuertes del colegio. La autonomía del colegio en un sistema débil no va a funcionar bien. La autonomía del colegio necesita un sistema fuerte [...], pero es una de las características que hace la enseñanza atractiva.

Hemos preguntado a muchos profesores, en nuestros servicios, y nos dicen que la autonomía del colegio, en cuanto a la responsabilidad personal, tiene un valor más elevado para los profesores que el propio salario. El salario es importante también, pero, básicamente, lo interesante aquí es el papel personal y la responsabilidad que puede tener cada profesor.

Ha preguntado también sobre las reformas en Polonia, esta es la otra pregunta. Dos cosas importantes y dos pilares. Primero, aquí, Polonia, Austria..., como los estudiantes estaban divididos, había varios caminos académicos, etcétera. Había mucha separación, muchos caminos, y han abandonado esta política porque lo que ocurrió es lo que decían los profesores: «No he podido resolver el problema con esto y lo voy a enviar, por ejemplo, pues nada, a otro tipo de formación». Lo que hacían es quitarse la responsabilidad, o sea, separar, digamos, distintos caminos. Esto es importante porque el profesor se [...].

Y la inversión, el Gobierno no deja a las escuelas solas, sino que da muchos apoyos a los profesores para que puedan trabajar en un entorno mucho más productivo.

Es un caso muy interesante. La reforma política polaca no tenía que ver con el dinero, no han gastado tanto dinero, pero han empezado a trabajar de forma muy distinta: dándole más responsabilidades a los colegios, a los profesores, para manejar la diversidad y aliviarles los problemas que puedan tener para adaptarlos.

El tema del contenido y la competencia es muy amplio. Eso va desde el currículo, desde el currículo planificado, lo implementado y lo conseguido.

En un currículo prescriptivo, como en España, si dices al profesor qué es lo que tienes que hacer, tampoco puedes decirle qué es lo que tiene que conseguir. O, desde el otro punto de vista, la competencia tiene que ver con tener claro qué es lo que tiene que hacer el estudiante con sus conocimientos. Pueden movilizar su conocimiento, pueden aplicarlo, pueden utilizarlo. Y si tienes un currículo muy específico, con respecto al contenido, no animamos a los profesores a desarrollar esa competencia.

Si los exámenes simplemente son un test de elegir entre varias respuestas, pues está muy bien para evaluar el contenido, pero fácilmente se puede resolver el 80% de un examen de respuestas múltiples con un teléfono móvil o con un ordenador.

Si queremos que nuestros niños sean más inteligentes que un *smartphone*, tenemos que enseñarles otra cosa. Tienen que aprender destrezas no rutinarias. Y eso es algo que hemos visto cambiar dramáticamente en el mundo laboral. Pero las escuelas se han atrapado en ese mundo de la disciplina académica y del contenido.

Hay algunos países que han conseguido cambios importantes en esta área. Los países escandinavos, nórdicos, tienen una tradición aquí. Asia, Shanghái... son un ejemplo muy interesante. Ellos estaban mucho en ese esquema de contenido, memorización y reproducción del contenido, pero han cambiado. Y han cambiado su planteamiento docente, en el tipo de profesor que se necesita para ayudar al alumno a seguir aprendiendo, a motivarse para hacer que aprenda. Es muy distinto que el profesor que necesita para enseñar un contenido prefabricado. Entonces, la formación inicial es muy importante y el desarrollo continuo del profesor es también muy importante.

Y con eso volvemos al tema: ¿quién es el formador del formador? ¿Quién forma al formador? ¿Quién enseña al enseñante?

Lo hemos mencionado a Shanghái, pero hay muchos sistemas de alto rendimiento y vemos que hay sistemas que movilizan muy bien el conocimiento que hay dentro del sistema. Pueden movilizar el conocimiento de grandes profesores.

No quiero criticar, pero si en un colegio, en España, cada profesor está en su aula, pero trabaja independientemente. Hay buena voluntad, pero no hay ningún mecanismo para que los alumnos y los profesores aprendan de otros, que un colegio aprende de otro colegio. Y si trabajas en un hospital español y eres un gran médico e inventas algo, los demás hospitales lo sabrían mañana. Y todos los hospitales

del mundo lo sabrían. Te haces rico si haces un gran trabajo como médico. Pero si eres profesor, nadie se va a enterar. Eso es lo que quiere decir la movilización del conocimiento y desarrollar profesionalmente al profesor: reconocer el buen trabajo del profesor, reconocerlo públicamente, y revertir ese conocimiento en el sistema para que los profesores contribuyan a la educación. Esto se encuentra todavía en un entorno industrial. Alguien, en el ministerio, decide qué es lo que está bien para el alumno, los profesores lo implementan, y ya está.

Pero, hoy en día, en el mundo moderno, los trabajadores están en primera línea, al frente. Y eso es algo que podemos aprender en el mundo educativo.

Los directores de los colegios tienen un papel muy importante en el desarrollo de los profesores. Y en la formación inicial hay muchos sistemas de alto rendimiento. Las mismas escuelas, los colegios, tienen un papel importante en la formación inicial de los profesores.

Creo que un aspecto que no he mencionado es el incentivo económico. Es un tema muy difícil y hay experiencias mixtas en los distintos países. En general, podemos decir que es más fácil ofrecer incentivos en un entorno de trabajo, incentivos con respecto al desarrollo del profesor. Son más fáciles que los incentivos monetarios. Los incentivos para los profesores se consideran más eficaces. Según nuestros datos, vemos que, si se incentiva al colegio, es más fácil que incentivar a los profesores individualmente. Es algo muy difícil, en nuestra experiencia.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señor Schleicher, muchas gracias por la respuesta que ha dado en esta segunda intervención.

Aunque le expliqué la metodología al principio y habríamos terminado su comparecencia en este momento, me hacen señas los portavoces de que tienen interés en hacer alguna pregunta más, alguna intervención más, y yo, en ese sentido, le solicito si está dispuesto a hacerlo porque, efectivamente, por lo que ha hecho hasta ahora...

Muy bien. Pues, agradeciéndole su amabilidad y abusando también de esa predisposición, tiene la palabra el portavoz de Izquierda Unida.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, señora Presidenta. Y gracias al señor Schleicher por su esfuerzo.

Yendo al grano, bueno, ha transmitido usted de una manera permanente una percepción de que en Andalucía las clases son pequeñas. Algunos no tenemos esa percepción, pero, bueno, respetemos que usted la tenga. En cualquier caso, la pregunta es: Bien, ¿puede ocurrir que las clases sean pequeñas, pero que un profesor o profesora se vean obligados a atender muchas clases? Es decir, yo puedo tener una clase con 10, 15 alumnos, pero salgo de una, me voy a otra, me voy a otra y ya, al final, estoy atendiendo cinco o seis clases distintas —habla, sobre todo, de Secundaria, ¿no?—, con lo cual, el número de alumnos que al final tengo es difícil que me permita una personalización. Estamos hablando, a lo mejor, de 70, 80 alumnos en conjunto, con lo cual, dices tú: Bueno, cómo hablo yo con 70 u 80 familias.

Por tanto, digo, por aclarar conceptos, quizás no quepa hablar solo de aula pequeña, sino de número de alumnos y alumnas con los que tiene que tratar un profesor, porque es que, si, nos podemos perder un poco.

No sé si tiene datos de otros países, porque, claro, si a un profesor se le ocupan 19 o 20 horas de clase en el aula real, ¿no?, es decir, en contacto con..., ¿cómo saca tiempo para esa clase fuera del aula, si tiene que estar en cinco aulas distintas a la vez? Por tanto, el concepto de clase pequeña.

La segunda cuestión que yo le plantearía ahora es, también desde el punto de vista de alumnos, se ha planteado, por ejemplo, que en Finlandia, no sé si ha dicho un 30%, un porcentaje importante suele ser de actividades fuera del aula, es decir, el mismo profesor tiene actividades en el aula y fuera del aula, complementarias o relacionadas con lo que ha dado en el aula. Entonces, puede ser una clase magistral y tal. Bueno, la pregunta es: ¿Existe alguna comparación del currículum que tienen los alumnos...? Me refiero porque algunos empezamos a tener la percepción, incluso por experiencia familiar, de que los currículos aquí están muy sobrecargados. Es, para entendernos, mucha materia, mucho contenido. No sé si hay algún estudio a ese respecto. Claro, si tú tienes mucho contenido, mucha materia, el niño o la niña tiene que estar muchas horas en clase, ¿cómo? Y si, además, después tiene que estudiar en casa, ¿cómo sacas el tiempo para fuera, para esas actividades de fuera? No sé si hay algún estudio comparativo al respecto.

Finalmente, sobre el tema de los incentivos económicos o de cualquier otro tipo, supongo que parten de una evaluación respecto a unos objetivos fijados previamente. La pregunta es: ¿Quién realiza esa evaluación? Porque, claro, si el objetivo es, por ejemplo, que el número de aprobados aumenta, ¿no?, de un año para otro, o sea un mínimo de tantos, y es el propio profesor el que decide cuántos aprueban, pudiera haber una cierta perversión por la obtención de los beneficios económicos, de los incentivos económicos. Es decir, ¿qué sistemas conoce para evaluar la consecución de esos objetivos que den un mínimo de garantías de objetividad? O sea, que no se evalúe uno a sí mismo, porque la confianza sería escasa.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

Señor Pérez, tiene la palabra.

El señor PÉREZ LÓPEZ

—Muchas gracias.

Yo voy a hacer tres preguntas concretas.

En primer lugar, ha comentado usted que, por ejemplo, había aulas con 80 alumnos donde el profesor podía tener, perfectamente, sus características, sus problemas, etcétera, sin ningún tipo de trabajo añadido, sino que formara parte de su responsabilidad y también se tendría perfectamente la capacidad suficiente para hacerlo.

Entonces, yo quiero unirlo a dos aspectos. Uno, los horarios. Los horarios en algunos países. ¿Qué está pasando con ellos? Se desburocratiza el sistema; al mismo tiempo, se disminuye el horario lectivo específico que se tiene y parte de ese horario lo que se hace es utilizarlo en otros aspectos también muy importantes para la educación. Y, luego, ¿cómo se atiende a la diversidad? La diversidad en algunos aspectos. Bueno, ahora mismo, pues, hay criterios de establecer pasarelas en función del tipo de alumnado con el que se encuentra en el aula. Hay un alumnado que, a lo mejor, tiene dificultad de aprendizaje; otro que, sencillamente, pues le importa poco lo que pase en el aula, porque querría estar en otro sitio y hacer otras cosas, etcétera. Entonces, ¿cómo se aborda el problema de la diversidad y qué criterio hay? Porque he querido entender que, en muchos países, lo importante es que en el aula converjan buena parte de alumnos con diversidad en todos los aspectos, tanto desde el punto de vista educativo, social, mental, etcétera, ¿no? Entonces, ¿cómo podríamos abordar nosotros ese problema? Y le vuelvo a repetir: también con la carga lectiva, que es una de las quejas que tiene el profesorado en Andalucía, mucha carga lectiva y poco tiempo para hacer otras cosas que son consustanciales al tema educativo.

Y, por último, en cuanto a la formación permanente. En Andalucía, la formación permanente, básicamente, se articula en torno al centro del profesorado, en donde hay diversas actividades formativas en función de una oferta específica. ¿Eso pasa en otros países? ¿Hay un tipo de formación diferente? ¿Se intenta que esa formación esté mucho más ligada al centro educativo y en función de unas necesidades o es similar a la que tenemos aquí?

Nada más y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Pérez.

Señora Carrillo, tiene la palabra.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

Señor Schleicher, habla usted mucho del reconocimiento social que tienen los docentes en los países donde los sistemas educativos son de calidad, y me gustaría que muy brevemente, porque hablamos todos de reconocimiento social, de revalorización de la labor docente, pero, ¿qué medidas ponen en marcha esos gobiernos, y que no sean solo en la parte educativa, sino también en la parte social?

Antes ha dicho usted algo... Por ejemplo, si los médicos en un hospital trabajan y llegan a una investigación que tiene una gran repercusión social, eso, efectivamente, pues tiene un recorrido, por lo menos mediático, entre los medios de comunicación, grande; sin embargo, cuando en un centro educativo se hacen, que se hacen todos los días, muchísimas cosas, y muy importantes, no tienen ese recorrido. Entonces, yo, que oigo tanto esto de «reconocimiento social y revalorización», me gustaría saber, en los sistemas educativos que usted conoce, dónde están los mejores resultados, cómo, qué medidas se toman por parte de toda la sociedad en cuanto al reconocimiento social.

Y usted también ha hablado antes del tema de que en España ya se está hablando de, primero, seleccionar y, luego, de formar al futuro docente. Pero usted ha hablado, por ejemplo, de que en Finlandia hay 6.000 aspirantes para 600 o 700 plazas a futuro... Yo lo comparto, me van a permitir que le diga que yo hacía una reflexión muy simple aquí, en España, ¿no? En España faltan médicos, y ponemos en las universidades números clausus, y hace falta un 8 de nota media de lo que aquí tenemos de selectividad, y para ser docente pues solamente hace falta un 5, ¿no? Entonces es la... Por lo menos, yo no sé si equivocadamente, usted, que tiene más conocimiento, pero se empieza a revalorizar la labor docente cuando ya se va poniendo, se necesita un gran esfuerzo, de un gran esfuerzo para poderse dedicar a ser docente, y a lo mejor, tal vez, por ahí tenemos que empezar, ¿eh?, por cómo atraemos a los mejores expedientes para futuros docentes.

También me gustaría que usted, en ese conocimiento que tiene de los sistemas educativos, cuando hablamos de horas con el alumnado o de horas de docencia, ¿a qué llamamos mucho o poco?

Antes han querido también, mis compañeros que han intervenido, pues porque lo mismo que ha dicho en el tema del salario, es decir, no hay una diferencia, incluso en Andalucía o en España cobran más y no es un indicador de calidad la remuneración económica del docente, esas horas que dedican los docentes a la docencia —valga la redundancia—, si hay una diferencia muy grande entre unos países, entre los países donde tienen un sistema educativo de calidad y donde no lo tienen.

Y, por último, ya algo que, aunque no es muy común, no guarda mucha relación. Todo lo guarda en educación, desde luego, con la formación del profesorado, pero sí me gustaría decirle o hacerle..., me gustaría que nos contestase en el tema de la evaluación, ya que el propio profesorado, ¿no?, firma que

la evaluación ayuda a mejorar la enseñanza e, incluso, al propio centro, si los modelos de evaluación deben orientarse hacia la mejora de los resultados o, por el contrario, es suficiente con que se centren en la mejora de los procesos que se llevan a cabo dentro del centro.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

Tiene la palabra, señor Schleicher.

El señor SCHLEICHER

—Sí, yo creo que no vamos a resolver el tema de ratios y tamaño de las clases aquí, pero nuestros datos no indican mucha diferencia si se cambia el tamaño de la clase, y en España son favorables. Según nuestro análisis, no hay grandes diferencias. No discuto que las clases pequeñas son mejores que las grandes, todo el mundo está de acuerdo, pero no es la elección real que hay que hacer. Hay que pensar. Solo se puede gastar el dinero una vez, y en realidad lo que tenemos que hacer es elegir entre gastar el dinero en reducir el tamaño, en reducir el ratio del tamaño de la clase, o en mejorar la calidad. No se puede gastar el dinero en clases pequeñas y también en desarrollo profesional. No se pueden tener clases pequeñas y también dar tiempo a los profesores para dedicarse a otras cuestiones. Esa es la cuestión realmente. Y lo que demuestra nuestro análisis no es que las clases pequeñas sean malas, sino que la mejor elección es invertir en la calidad de la [...] antes que en la ratio. Lo único que puedo decir es esto, que es lo que sale de nuestros datos.

El tema del 30% es correcto. El 30% del tiempo fuera de la clase es correcto. Es lo que llaman «la educación para necesidades especiales», pero muy interesante, y aquí necesidades especialidades especiales tiene que ver con alumnos desfavorecidos, pero en Finlandia «necesidad especial» quiere decir si hay un alumno con un talento especial o una debilidad especial que yo puedo ayudar a resolver. Pues todos los estudiantes en general, en algún momento, tienen necesidad especial. Y un profesor tiene que diagnosticar la necesidad especial y decidir cómo dedicar el tiempo fuera del aula a plantear esas necesidades. Y es una de las elecciones presupuestarias que se han hecho en Finlandia. Hay muchos instrumentos para el apoyo personalizado.

El tema es siempre el mismo, cuando hablamos de incentivos y evaluación: ¿Quién evalúa? Y las tradiciones en los distintos países varían. Muchos países quieren una medición objetiva, muchos test, mucha evaluación; en otros países, los directores, la dirección del centro tiene mucho poder y los principios no se establecen en el mismo centro, o bien puede ser un director que viene de fuera, que es un profesional con la responsabilidad de evaluar a los alumnos. Y hay distintas tradiciones de evaluación del contenido o basadas en los recursos humanos, y es el director con personal contratado por el Gobierno quien realiza las evaluaciones.

Se puede ir a muchos extremos. Uno de los extremos es Suecia, donde los colegios deciden hasta el salario de los profesores. Hay mucha autonomía, hay muchos planteamientos mecánicos basados en la aprobación, en los test, y otros que otorgan muchas más facultades al director del centro. Hay muy malos ejemplos de incentivos que acaban instrumentalizándose, y eso puede ser negativo. Es un tema muy difícil, pero es algo que yo creo que puede tener bastante éxito.

Quiero también subrayar la diversidad. Es un reto para todos los países de la OCDE. España tiene mayor diversidad por la inmigración, pero ese es el caso en casi todos los países. España y Andalucía no son zonas particularmente diversas, o sea, es típico, eso se ve en todos los países. Y la diversidad es quizás el mayor reto para los profesores hoy, porque se forma a los profesores para dar una educación a todos los estudiantes, pero hoy en día hay que plantear todos los estudiantes, en todas sus diversidades,

y hay que personalizar la educación. Uno de los resultados de nuestra investigación dice que el grado de personalización tiene que ver con el número de estudiantes y mucho más que con la competencia de la capacidad del profesor, de diagnosticar las necesidades educativas de los alumnos de manera eficaz, y eso es muy importante en la educación inicial. No tiene que ver con el talento, tiene que ver con la formación inicial del profesor. El profesor tiene que entender y saber las maneras de personalizar la educación. Eso es lo que vemos en nuestros datos y es lo que nos dicen los alumnos. Preguntamos a los alumnos: ¿Hasta qué punto tu profesor sabe lo que necesitas? ¿Hasta qué punto te apoya en esas necesidades? Y la respuesta de los alumnos, a través de PISA, es muy importante. La diversidad es uno de los retos más significativos y tiene mucho más que ver con la capacidad del profesor y de su formación. Tiene mucho más que ver con eso que cosas mecánicas, la ratio o cosas de ese tipo.

Ha preguntado dónde aprenden los profesores. En algunos países hacen como en España: hay centros de profesores o el profesor va a un centro fuera, pero en muchos países aprenden en el mismo colegio. Uno de los peligros de enviar al profesor a la universidad o al CEP, pues, es que salen del aula y van a un entorno artificial, el CEP, aprenden algo magnífico, van al colegio y todo el mundo dice: «Bueno, eso, muy bien, pero aquí no funciona, en nuestro contexto. Olvídalo». Y los profesores, pues, se desilusionan, pierden la motivación. Ya hemos visto el ejemplo de Shanghái, ¿no? Envían al profesor a otros sitios, mandan a un gran profesor a tu colegio para que trabaje un par de años. Es un desarrollo profesional y permanente. Pero son distintas culturas, distintas prácticas. Lo que se hace en España se hace en otros países de Europa también. Nuestros datos indican que hay una tendencia cada vez a meter, a realizar el desarrollo profesional en el lugar de trabajo. Entonces, llevar la formación al profesor, no llevar el profesor a la formación.

El reconocimiento social es fundamental en la educación, en todos los sitios, y hay muchas dimensiones. Una de ellas es, y es polémico también, tiene que ver con la transparencia. No se valora lo que no se reconoce. ¿Por qué los ingenieros tienen un estatus social grande? Porque construyen aviones, casas magníficas. Y lo vemos, podemos admirarlos, podemos valorarlos. El trabajo de un ingeniero es transparente, vemos el producto al final. En la educación no sabemos, no sabemos qué es lo que pasa en el aula. Las puertas están cerradas, no vemos lo que pasa dentro. Eso es parte del problema, y todo el mundo piensa: «Bueno, yo lo puedo hacer mejor que esos profesores». Y si tienes esa idea de que la enseñanza es prescriptiva... El Gobierno dice qué es lo que tiene que hacer y todo el mundo dice: «Bueno, es que es muy fácil, tiene los libros». Y no hay reconocimiento social del profesor por ese motivo. Un buen control, buena visibilidad...

Yo he mencionado los países nórdicos donde hay un diálogo entre alumno, padre, madre y profesor cada seis meses. Los padres y madres ven qué es lo que están haciendo los profesores y ven lo que están haciendo los alumnos, y así se puede valorar el trabajo de un individuo. Eso es transparencia, es un aspecto.

Yo sé que es muy controvertida aquí la publicación de los resultados. Puede tener una función muy importante para que la sociedad, realmente, vea los resultados y si están mejorando. No hay que hacer un ranking muy simplista; hay que hacer un informe muy inteligente.

Australia acaba de introducir un sistema que se llama «Mi escuela» y puedes entrar en una página en Internet para ver cómo va el colegio. Pero no solamente los resultados de los exámenes, sino muchos otros aspectos, y eso es muy importante.

La diversidad y las perspectivas profesionales también son muy importantes. Si trabajas en una profesión en que tú estás atascado y no te desarrollas, pues, nadie... Entonces no hay desarrollo, no hay estatus, porque no hay desarrollo personal. Entonces reconocimiento y desarrollo de los profesores están vinculados.

Y, entonces, llegamos a la idea de mejor selección de profesores, y ya sabemos que si somos más selectivos en el punto de entrada a la profesión, mejor va a ser ese [...]. Si la entrada a la profesión empieza a ser una opción para la gente que no tiene otras opciones, pues, los candidatos son de segun-

da. Y, bueno, voy a estudiar Matemáticas, pero si no tengo éxito en las Matemáticas, pues entonces doy clases. De esta manera, estamos vejando el prestigio. Si la entrada a la profesión es más prestigiosa, entonces podemos educar menos, educarlos bien, entonces tenemos una plantilla mucho mejor, antes que meter a todo el mundo, gastar mucho dinero en muchas personas, pero al final solo hay muy pocos profesores buenos. Entonces no gastamos bien el dinero, hay que ser muy selectivo. Algunos dicen que la Selectividad es todo, pero eso no es tan sencillo. Podemos esperar una nave espacial que nos traiga muchos profesores geniales, pero vamos a esperar mucho tiempo. La selección es importante para un Estado, pero la inversión existente en la profesión también es quizás de mayor importancia que solo dedicarnos al punto de entrada.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muchísimas gracias, señor Schleicher.

Si al principio le agradecía su presencia aquí que, bueno, ha supuesto un esfuerzo por su parte, pero que ha merecido, sin ninguna duda, la pena; después de su intervención y, sobre todo, de responder a las demandas, a las preguntas de los portavoces, quiero agradecerle, expresamente, la capacidad de síntesis.

Quiero también agradecerle la posibilidad de trasladar sus conocimientos y sus opiniones que, no tenga ninguna duda, van a ser muy provechosas, muy útiles para el objetivo que este grupo de trabajo tiene, que es dar conclusiones definitivas, cada uno desde su perspectiva, pero, desde luego, nutridas, alimentadas por el conocimiento que usted hoy nos ha dejado aquí.

De manera que muchas gracias de nuevo y espero que para la próxima visita al Parlamento de Andalucía estemos en disposición, de nuevo, de que esté entre nosotros y que siga aportando a lo que supone un objetivo común para todas las fuerzas políticas representadas en esta Cámara, que es mejorar la educación, mejorar la formación del capital humano de Andalucía, de nuestros jóvenes y, por tanto, de quienes se dedican a hacer posible que esa formación sea la mejor.

Muchísimas gracias de nuevo.

El señor SCHLEICHER

—Gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, terminados los trabajos que teníamos preparados para el grupo de educación, levantamos la sesión.

2.6. TRABAJOS PARA LA ELABORACIÓN DEL INFORME

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, buenos días.

Vamos a dar comienzo a los trabajos del Grupo de Educación para Formación del Profesorado de Andalucía, que retomamos después de unos meses ya de inactividad. Tenemos por delante una aportación que hace el Grupo Parlamentario Socialista de un documento base, que tienen ya también todos los portavoces en su poder, y ahora pasaremos a su presentación y, si ustedes lo consideran oportuno, discusión.

En segundo lugar, vamos a ver también en la mañana de hoy la programación, el calendario de lo que nos queda de este grupo de trabajo y, por lo tanto, cerrar con ello toda la actividad que tenemos pendiente. De manera que para ver esa elaboración del dictamen en la que estamos ahora mismo y ese documento base que ha aportado el Grupo Parlamentario Socialista, voy a darle la palabra al portavoz.

Sí.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Izquierda Unida tiene otro documento que aportar, con lo cual no hay solo un documento base, sino que..., bueno...

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Muy bien, pues, como indica el portavoz de Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, además de este trabajo, que había llegado a la Presidencia, del Grupo Socialista, existe hoy otro documento tanto del Grupo de Izquierda Unida como del Grupo Parlamentario Popular. De manera que lo vamos a repartir para tenerlo, y entiendo que en las intervenciones de los portavoces se podrá desarrollar cada una de estas aportaciones.

¿Quieren ustedes algún orden para la exposición y la intervención de los documentos?

Pues, lo normal sería que empezara el Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, continuara el Grupo Parlamentario Popular y terminara el Grupo Parlamentario Socialista.

Si ustedes están de acuerdo en eso, tiene ya la palabra para la presentación el portavoz, señor García.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, señora Presidenta.

Vamos a ser muy breves, porque entendemos que esto es un primer borrador que aportamos al grupo, porque entendemos también que no hay que precipitarse y que falta, incluso, una comparecencia importante, que todos los grupos hemos solicitado, hemos querido por lo menos. Y entiendo que, por respeto a ese compareciente y al propio grupo, no se deben elevar a definitivas estas conclusiones, por tanto, esta es, por lo tanto, nuestra aportación. Es un documento de trabajo con bastante de esquemático y, en cualquier caso, y siguiendo un poco la dinámica que hemos seguido en el grupo de trabajo, aparte de los lógicos antecedentes, se divide en tres, en principio, grandes apartados que son:

la formación inicial, el acceso a la condición de funcionario o funcionaria, el acceso al funcionariado, y la formación permanente. En cada uno de ellos se hace un análisis de la realidad y, posteriormente, se propone una serie de medidas que hacen un total, en nuestro caso, de 43.

Estas medidas y estas consideraciones están basadas, por supuesto, en los comparecientes que hasta ahora han acudido a la Comisión, en trabajos propios del área de educación de Izquierda Unida y en distinto material. Y, bueno, insistimos en que no le damos todavía condición de definitivo, a la espera de lo que podamos ver de otros documentos que entendamos válidos y, sobre todo, de la comparecencia del último, de la última persona que viene a esta Comisión que, por respeto a él, entendemos que debemos esperar antes de hacer una presentación definitiva.

Nada más y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

A continuación, el portavoz del Grupo Parlamentario Popular, señor Pérez.

El señor PÉREZ LÓPEZ

—Sí. Muchas gracias, señora Presidenta. Señorías, buenos días.

En principio, mi grupo quiere agradecer las aportaciones de los comparecientes, que han sido bastante provechosas y dignas de tener en consideración bastantes de ellas.

Posteriormente, quiero decirles que nosotros vamos a presentar un documento, también como borrador, que está sujeto a mejora y a ampliación en función también de la comparecencia que queda y, lógicamente, pues de cotejar los otros documentos que presenten los grupos o, incluso, el darle ya, por parte nuestra, el tratamiento de definitivo al documento que hoy presentamos.

El documento tiene una exposición de motivos amplia en donde nosotros hacemos un análisis de la necesidad de reforma, no solo en cuanto a la formación del profesorado inicial y permanente, sino también al proceso de selección y en relación con la universidad. Hacemos, posteriormente, hincapié en algunos aspectos que a nosotros nos parecen fundamentales, como puede ser la motivación del profesorado, los aspectos relacionados con su trabajo diario en el aula y en su relación con el centro y con la familia. Y, posteriormente, pasamos a desglosar 38 medidas, algunas de ellas generales y otras específicas que tienen relación con la exposición de motivos.

Por tanto, es documento que nosotros presentamos con la voluntad de que podamos llegar a un acuerdo y presentar un documento definitivo para elevarlo al Pleno y, de alguna manera, pues, refleja las exposiciones que aquí se han hecho por parte de los comparecientes y, por supuesto, aportaciones que hace el propio Grupo Popular.

Nada más y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Pérez.

Señora Carrillo, tiene la palabra.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

El Grupo Socialista también quiere manifestar, bueno, o agradecer, pues, ya hemos terminado todos los comparecientes y, como ha dicho Izquierda Unida, nos queda uno, uno que hemos consensuado, que esperemos, efectivamente, lo que presentamos los grupos es un borrador, porque estamos todos expectantes a lo que el profesor o el catedrático, es que no sé exactamente, yo sé que todos queremos oír lo que Andreas Schleicher, que, por supuesto, vendrá el día 21, y que un borrador y que nuestro grupo se comprometió a presentar, a adelantar a los demás grupos un primer documento, que así se hizo el día 7.

En esa reunión también dijimos que hoy el Grupo Socialista ya presentaría un documento más amplio, que es el que hoy tenemos aquí, y la estructura del mismo, pues, como no podía ser de otra manera, aparte de una introducción, en líneas generales, prácticamente, recoge lo que ha manifestado cada uno de los comparecientes, a la espera del que Andrés Leiseder nos diga o pueda también aportar otra serie de cosas.

La estructura está en el perfil, las competencias que nosotros, como Grupo Socialista, consideramos y así han dicho los comparecientes, debe tener el profesorado andaluz. La formación inicial, como han dicho también los que me han precedido en el uso de la palabra, y dentro..., nosotros hemos querido hacer algunas especificidades que se puede poner o no dentro de un gran bloque, la formación del profesorado en prácticas, la formación permanente y, dentro de la formación permanente, el sistema de formación permanente que teníamos que tener.

También —no sé si los demás grupos lo contemplan en el documento que hoy han presentado— hemos querido, aunque no es competencia de la Comunidad Autónoma, aportar una serie..., tres aspectos, tres puntos sobre el acceso a la Función pública, por lo que el documento del Grupo Socialista contempla 64 medidas, más tres en cuanto al acceso a la Función pública.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

2.7. ACUERDO DE PRÓRROGA DE LA MESA DEL PARLAMENTO

(BOPA NÚM. 712, DE 5 DE JULIO DE 2012)

PRESIDENCIA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

La Mesa del Parlamento de Andalucía, en sesión celebrada el día 22 de junio de 2011, de conformidad con lo previsto en el artículo 54.3 del Reglamento de la Cámara, a petición del Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía, ha acordado prorrogar el plazo máximo para la realización del cometido de dicho Grupo de trabajo hasta el final del próximo periodo de sesiones. (Expediente N° 8-11/OAM-000031).

Sevilla, 24 de junio de 2011.
El Letrado Mayor del Parlamento de Andalucía,
José Antonio Víboras Jiménez.

A LA MESA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

El Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía, constituido en la Comisión de Educación, ha acordado, en sesión celebrada el día 14 de junio, por unanimidad de sus miembros, solicitar a la Mesa del Parlamento, de acuerdo con lo previsto en el apartado 3 del artículo 54 del Reglamento del Parlamento de Andalucía, la prórroga del plazo máximo para la realización de su cometido, de modo que este se extienda hasta el final del próximo periodo de sesiones.

Aun cuando no puede descartarse que el Grupo de trabajo concluya su labor en los días que faltan para la finalización del presente periodo de sesiones, lo cierto es que precisamente ese escaso número de días, unido a la circunstancia de que los concretos trabajos para la elaboración del informe acaban de iniciarse con la presentación de los correspondientes documentos, que servirán de base para las oportunas deliberaciones, aconsejan la prórroga del plazo inicial máximo que fija el Reglamento del Parlamento de Andalucía y su ampliación hasta el límite que se permite otorgar a la Mesa de la Cámara.

Por todo ello, como se ha expuesto, se solicita de la Mesa del Parlamento de Andalucía la prórroga del plazo máximo para la realización de su cometido por el Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía, de modo que aquel se extienda hasta el final del próximo periodo de sesiones.

Sevilla, 14 de junio de 2011.
María Cinta Castillo Jiménez,
Ana María Tudela Cánovas,
Francisco Javier Oblaré Torres,
María Araceli Carrillo Pérez,
Santiago Pérez López,
e Ignacio García Rodríguez.

2.8. DEBATE DEL INFORME POR EL GRUPO DE TRABAJO

(27 DE JUNIO DE 2012)

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—[...] de Formación del Profesorado, que en la convocatoria de hoy tiene como único punto del orden del día la elaboración y aprobación del informe.

Para que ustedes puedan expresar lo que crean conveniente con relación a la elaboración del informe, documento que ya han elaborado y trabajado los portavoces y tienen en su poder, con las modificaciones y las inclusiones que cada uno ha hecho al que previamente se les había enviado, vamos a hacer un turno de intervenciones, como digo, de menor a mayor. Y, tras ese turno de intervenciones, pasaremos a la votación del informe.

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

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, señora Presidenta.

Bien. Culmina hoy un trabajo importante, encomendado por el Parlamento de Andalucía a la Comisión de Educación, y por este grupo de trabajo, sobre la formación del profesorado del siglo XXI en Andalucía, pero que entendemos contiene elementos que son perfectamente válidos y extrapolables al conjunto del Estado español, que en esto pensamos que, respetando todas las especificidades, debe mantener un sistema común. Creo que es un momento de estar satisfechos, han sido días..., muchos días de trabajo, muchos días de comparencias y de trabajo posterior para, de alguna manera, intentar sacar, filtrar, las conclusiones de esas comparencias. Por ello, mis primeras palabras tendrían que ser de agradecimiento a todas las personas y entidades que han colaborado —normalmente, con su propia presencia, a veces, mediante la presentación de un documento— en aportación de ideas y de material para este grupo de trabajo.

Creo que también hay que felicitar y agradecer a todos los miembros de este grupo de trabajo el esfuerzo realizado y su larga dedicación para conseguir este dictamen. Un dictamen que anuncio que cuenta con el apoyo de Izquierda Unida, en la medida en que entendemos que el grueso de nuestras propuestas, la mayor parte de las mismas, se ven reflejadas en el mismo, y que la filosofía que trasciende es compartida desde este grupo parlamentario.

Por tanto, este dictamen va a tener nuestro voto afirmativo en el grupo trabajo y también en Comisión. Propondremos, aceptaremos y aprobaremos, que se eleven a Pleno las conclusiones que aprueben en Comisión.

Y, con independencia de esto, entendemos que es bueno que presentemos un voto particular, que sea mínimo, de escasa incidencia, pero que entendemos que es más que nada para la constancia de algunas cosas que no van a quedar recogidas en el dictamen.

Es obvio que nuestra coincidencia política y educativa..., especialmente, política, pero, bueno, en lo educativo tampoco llega al ciento por ciento. Pero nos parece razonable que quede constancia para la posteridad en las publicaciones del Parlamento, algunas poquitas cosas que no han sido recogidas.

Nada más y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor García.

Señor Pérez López.

El señor PÉREZ LÓPEZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

Nuestro grupo quiere comenzar agradeciendo a los participantes, valga la redundancia, en este grupo de trabajo... Creo que, en total han sido 30, en cuanto a organizaciones empresariales, organizaciones sindicales, universidades, representantes específicos del sector del alumnado, organizaciones de carácter profesional, organizaciones de colectivos de ámbito universitario y el director de Indicador y Análisis Educativo de la OCDE y coordinador del PISA.

Agradezco su presencia, pero, especialmente, sus comentarios, su experiencia, sus reflexiones y sus aportaciones, que han enriquecido sustancialmente los documentos que hemos sido capaces de elaborar los grupos políticos, pero, especialmente, nos han abierto un camino esperanzador, con el objetivo que todos tenemos de mejorar el proceso de formación y selección del profesorado andaluz. Nosotros entendemos que esa encomiable participación nos ha enriquecido, que nos ha abierto una luz muy grande respecto a la problemática del profesorado.

Y, por tanto, nosotros entendemos que el camino no ha resultado en balde, que ha sido una experiencia muy positiva, y que ahora está en esta Cámara, en los grupos, la habilidad de encaminar, de encauzar todas esas propuestas y reflexiones de las cuales hemos sido partícipes en los últimos meses.

Otro aspecto muy importante es que nosotros entendemos que, con este grupo que hoy acaba, el grupo de trabajo, el objetivo de mejorar el profesorado... Nosotros entendemos que hay instrumentos suficientes para que se lleve a cabo una profunda remodelación. Hemos tenido dos grandes oportunidades ya, que fue la Ley de Educación de Andalucía... Posteriormente, fue otro grupo de trabajo, anterior a este, sobre convergencia educativa. Y este mismo, en donde nosotros entendemos que se ha ido avanzando pero, especialmente, se ha puesto de manifiesto la necesidad que había de abordar más profundamente algunos aspectos o algunas necesidades que tenía la educación en Andalucía.

Y, sobre todo, también consideramos que el profesorado necesitaba un mensaje inequívoco en favor de la labor que estaba haciendo. Pero también se ha puesto de manifiesto que eso no es suficiente, sino que había, y hay, necesidad de acometer una profunda reforma en todo el proceso de formación inicial, de selección, de formación continua del docente, etcétera, con objeto de que podamos, de alguna manera, equiparar las necesidades actuales educativas y formativas con la realidad también del profesorado, sus carencias —que las tiene—, pero, especialmente, los instrumentos que debemos darles para que puedan superarlas felizmente.

Nuestro grupo va a abstenerse en el dictamen, entendiéndolo, bueno, pues que hemos visto el documento que se somete a votación..., hay algunas cosas que se nos han recogido. Por tanto, nosotros nos vamos a abstener, con el ánimo de que, cuando el documento vaya a Pleno, nosotros —y yo voy a abogar por que así sea—..., ese voto que hoy es una abstención, se convierta en voto positivo.

Y nada más. Quiero agradecerles a todos los miembros del grupo de trabajo, pues, la disponibilidad que han tenido y también —por qué no decirlo— su buen hacer para que este grupo, pues, en realidad haya sido modélico. Pero, especialmente, los resultados y, especialmente, lo que hemos aprendido, pues, nos va a servir mucho para poner en marcha experiencias y, especialmente, medidas que necesita la educación y necesita el profesorado.

Nada más y muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señor Pérez López.

Señora Carrillo Pérez.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Gracias, señora Presidenta.

Al igual que los que han intervenido antes en el uso de la palabra, de los anteriores portavoces, en nombre del Grupo Socialista también quiero agradecer a todos y cada uno de los que han comparecido en este grupo de trabajo...

Grupo de trabajo que tiene su origen, el origen más remoto en la Ley de Educación, y el compromiso que ya se adquirió, por parte del presidente de la Junta, con la convergencia educativa, y que vimos necesario —y él mismo también lo reclamó, y así el Grupo Socialista lo consideró— que había un aspecto muy importante dentro de lo que estuvimos estudiando, y viendo de la convergencia educativa, que era la formación del profesorado. Así que quiero agradecer, en primer lugar, a todos los comparecientes.

En segundo lugar, yo creo que hay que agradecer el trabajo de los miembros de la Mesa, del letrado también, y de los portavoces. Es verdad que al grupo mayoritario... En el grupo de trabajo, cada grupo elaboró su documento, una vez terminadas las comparencias. Pero sí es verdad también que, bueno, se acordó que el grupo mayoritario era el que tenía que hacer ese primer documento base que nos pudiera servir para la negociación. Efectivamente, algo han dicho y yo tengo que decir también, como portavoz del Grupo Socialista, que me siento orgullosa, tenemos que sentirnos satisfechos. Y, como ha dicho el portavoz de Izquierda Unida, efectivamente, este documento puede ser no solo algo útil para Andalucía, sino que va a servir también para el resto de España.

Yo también deseo que este documento, igual que pasó con el de Convergencia Educativa, no sea un documento de ningún compareciente en concreto. No es ni de Izquierda Unida ni del PP ni del PSOE: es un documento de todos. Y yo sí le pido, sobre todo al portavoz del Partido Popular, que lo estudie, que lo revise bien, porque gran parte de las medidas concretas de formación del profesorado, que es el grupo en concreto, están recogidas en el documento.

Así que yo creo que nos tenemos que felicitar todos, que tenemos que sentirnos orgullosos y que otra vez este Parlamento, con este debate, está marcando las directrices no solo para la educación en Andalucía, sino también para el resto de España.

Una formación del profesorado, como ya se nos decía desde la Convergencia Educativa y como así lo han manifestado los comparecientes, que va desde cómo atraer a los mejores a ser futuros docentes, a cómo debe ser la formación permanente del profesorado, pasando por la formación inicial y el acceso a la Función pública. Una necesidad, pues, de revisar y de ver qué es lo que estaba ocurriendo y cuál es el futuro y lo que tenemos que hacer.

Así que yo no tengo nada más que, una vez más, agradecer, como he dicho, a los comparecientes, a la Mesa, al letrado, a los ujieres, que también los hemos tenido aquí, y que efectivamente nos han facilitado nuestro trabajo, al personal de administración que está ahí, que no se ve, que también han hecho su trabajo, y, por supuesto, a los compañeros de los tres grupos políticos.

Así que nada más. Y, bueno, aquí está. El compromiso nuestro fue presentar el documento, y hoy lo materializamos.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

Bueno. Habiendo manifestado los portavoces cuál es su intención, pero siendo preceptivo que sometamos a votación el informe y, mañana, en la Comisión, el dictamen, procedemos a la votación del informe tal y como ustedes lo tienen en este momento.

¿Votos a favor?

¿Abstenciones?

Queda, por tanto, aprobado el informe.

Les emplazo para mañana. En la Comisión extraordinaria podremos conocer los votos particulares anunciados por el portavoz de Izquierda Unida y cualquier modificación que quieran incluir y que pueda formar parte del dictamen final.

Levantamos la sesión del grupo de trabajo en el día de hoy

2.9. INFORME DEL GRUPO DE TRABAJO

(BOPA NÚM. 709, DE 30 DE JUNIO DE 2011)

A LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN

El Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía, en sesión celebrada el día 27 de junio de 2011, ha aprobado, a los efectos previstos en el artículo 54.4 del Reglamento del Parlamento de Andalucía, el Informe que figura como anexo.

El acuerdo de aprobación de dicho Informe, adoptado mediante voto ponderado (Acuerdo de la Mesa del Parlamento de Andalucía de 20 de octubre de 2010), ha contado con el voto favorable de doña María Cinta Castillo Jiménez, doña Ana María Tudela Cánovas y doña María Araceli Carrillo Pérez, todas ellas del Grupo Parlamentario Socialista, y de don Ignacio García Rodríguez, del Grupo Parlamentario Izquierda Unida Los Verdes-Convocatoria por Andalucía, y la abstención de don Santiago Pérez López, del Grupo Parlamentario Popular de Andalucía.

María Cinta Castillo Jiménez,
Ana María Tudela Cánovas,
Francisco Oblaré Torres,
María Araceli Carrillo Pérez,
Ignacio García Rodríguez
y Santiago Pérez López.

ANEXO

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL SIGLO XXI

1. INTRODUCCIÓN

Transferidas a Andalucía en 1983 las competencias en materia educativa en los niveles no universitarios, la formación del profesorado se convirtió en objeto prioritario de la Administración educativa para conseguir una enseñanza de mayor calidad, entendiendo que la educación, en sí misma, es un proceso constante en el que todos los elementos que la integran y todos los factores que inciden en ella están sometidos a los cambios que la sociedad misma impone.

En 1984, año en el que se establece el primer Programa de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de niveles no universitarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía, la entonces Consejería de Educación y Ciencia organizaba actividades de formación del profesorado propias pero, asimismo, patrocinaba y apoyaba otras realizadas por los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades andaluzas y por iniciativas particulares de colectivos de profesores y profesoras y de los movimientos de renovación pedagógica que venían trabajando por el cambio educativo a partir de su experiencia diaria de clase y de los encuentros e intercambios propiciados por ellos.

Los Centros del Profesorado tomaron como referencia los existentes en Gran Bretaña, si bien las acciones de instituciones u organismos equivalentes en otros países europeos y en el resto del mundo también se tuvieron en cuenta, aunque en menor medida (Noruega, Alemania, Holanda, Italia, Estados

Unidos, Australia, Israel o Japón). De hecho, la institucionalización de este tipo de centros venía siendo recomendada por organismos culturales y educativos mundiales como la UNESCO o la OCDE.

Mediante el formato, ya experimentado por los movimientos de renovación pedagógica, de grupos de trabajo y escuelas de verano, las Administraciones educativas, en general, y la andaluza, en particular, intentaron que los nuevos Centros del Profesorado mantuviesen el carácter abierto, participativo y autogestionario de aquellos movimientos de renovación. El modelo, consensuado y de gran aceptación entre el profesorado, en poco tiempo fue trasladado desde aquellos colectivos no formales (tanto en su estructura como en su funcionamiento) a los nuevos Centros del Profesorado.

Este primer Programa de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado nació del convencimiento de que la función docente exigía una revisión y actualización constantes, derivadas de la necesidad de adecuar los nuevos conocimientos científicos al currículo y de diseñar, conocer y difundir nuevas metodologías, desde un planteamiento único que aglutinara a todos los sectores implicados. De esta manera todo el profesorado podría programar su participación en actividades encaminadas a conseguir la actualización necesaria para una mejora real en la calidad de la enseñanza. La entonces Consejería de Educación y Ciencia, partiendo de la premisa de que la formación y el perfeccionamiento del profesorado debía ser contemplado como un proceso dinámico que impidiera el estancamiento y alejamiento de la realidad, comenzó a trazar claramente las líneas de perfeccionamiento del profesorado y a regular los diferentes tipos de actividades de formación. Por una parte, los Institutos de Ciencias de la Educación pondrían en marcha las actividades formativas bajo las directrices de la propia Consejería; por otra parte se estimularían y apoyarían las iniciativas de colectivos de profesores y profesoras y movimientos de renovación pedagógica a través de subvenciones en convocatorias específicas anuales.

En ese momento quedan reguladas como modalidades formativas los cursos (desarrollo, por uno o varios docentes y bajo la supervisión de una persona coordinadora, de un programa secuencial sobre un tema específico de perfeccionamiento, susceptible de repetición, básicamente inalterado, ante otros grupos similares de docentes), los grupos de trabajo (conjunto de expertos que, con un objetivo y un plazo prefijados de elaboración y experimentación de materiales, documentación, metodología, etc., destinados a conferir una mayor difusión y efectividad a acciones subsiguientes de perfeccionamiento del profesorado, se reúnen periódicamente con tal fin hasta su terminación y aprobación, bajo la coordinación de una de esas personas expertas) y las reuniones (simposios, mesas redondas, seminarios, coloquios y similares que, por su naturaleza y especial metodología, se adapten mejor a la satisfacción de objetivos más amplios de difusión pública, contraste de opiniones o sensibilización en torno a problemas o aspectos de perfeccionamiento del profesorado).

En el preámbulo de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación de 1985 se anunciaban aspectos fundamentales e innovadores de la reforma del sistema educativo; todos encaminados a encarar aquel objetivo básico de mejora de la calidad de la enseñanza. Entre ellos destaca la importante atención que a partir de ahora se pretende prestar a los factores denominados de cualificación y formación del profesorado y a la cualitativa importancia de la programación docente.

En febrero de 1986, la Administración autonómica asumió la responsabilidad de abrir nuevas vías para constituir espacios para el intercambio de información pedagógica, así como para posibilitar la creación de equipos de estudio y trabajo cuyo objetivo fuera dar respuesta a las necesidades profesionales planteadas en la tarea diaria. Los Centros de Profesores se perfilaron así como plataformas estables para la formación, el estudio y el trabajo en equipo de profesores de todos los niveles educativos, gestionadas de forma democrática y participativa, y apoyadas por la Administración.

Se buscaba que la educación se renovara y transformara para ponerse al servicio de los valores de dignidad, tolerancia, respeto y diálogo, buscando la reflexión frente al dogmatismo, potenciando la participación y autonomía, como vías para construir una sociedad más culta, justa y libre. El modelo de sociedad democrática y solidaria planteaba la necesidad de un tipo de educación abierto al exterior, incardinada de una manera activa en su medio y en su época y firmemente comprometida con la forma-

ción del hombre y la mujer libres y solidarios, por lo que era fundamental responsabilizar a los sectores directamente implicados en la educación.

El profesorado debía desempeñar el papel básico, con el que superar la fase de simples transmisores de información, para convertirse en animadores, creadores e impulsores. Era preciso, por tanto, una renovación del concepto del perfeccionamiento del profesorado e insertarlo en un proceso permanente y participativo, que, sin dejar por ello de ser científico, sirviera de base de transformación y reforma del sistema educativo.

Un nuevo concepto de formación del profesorado: a través de los seminarios permanentes, como sistema de perfeccionamiento en equipo, la posibilidad de innovación y experimentación en cualquier centro, y el aumento, en general, de los cursos, intercambios, encuentros e información pedagógica. Todo lo que significa autoperfeccionamiento, en sentido amplio, debía ser una de las líneas maestras sobre las que se apoyara la renovación pedagógica.

A partir de este año 1986, asimismo, se establece que, con carácter anual, se elaboren Planes Generales de Perfeccionamiento del Profesorado que recojan las directrices de la Administración educativa para el desarrollo de sus programas e, igualmente, las aportaciones de los Centros del Profesorado. Se sentaron así las bases de lo que en la actualidad es el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, conformado por los Centros del Profesorado, las Coordinaciones Provinciales de Formación, las Delegaciones Provinciales y la Dirección General competente en la formación permanente del profesorado, que se reguló como tal en 1997 por primera vez y por segunda vez en 2003, el mismo año en el que se publicó el II Plan Andaluz de Formación del Profesorado, ambos vigentes a fecha de hoy.

En el conjunto del desarrollo de la LOGSE (1990), y particularmente en su Título IV, aparecen significativas referencias a la cualificación y formación del profesorado. En su contenido, se habla de la formación inicial y de la titulación científica o profesional necesaria y la aptitud pedagógica, exigidas según la Ley para impartir los distintos niveles y grados, o ciclos, del sistema educativo en los que se exigen determinados requisitos.

Como agente de formación, toma entidad profesional la figura de la persona asesora, experta o especialista en las nuevas directrices y tendencias en Educación Infantil, Primaria o Secundaria, con la asunción del cometido de apoyar al profesorado de la etapa correspondiente en sus necesidades e iniciativas de perfeccionamiento e innovación. Así, entre sus actividades, asesoran específicamente en cómo elaborar o difundir materiales didácticos o de apoyo curricular y también en la formación en aspectos transversales del currículum como fueron la educación para la paz o para la salud.

Al amparo de la Orden de 20 de mayo de 1992, que regula el funcionamiento de los Centros de Profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA de 18 de julio), se aprueba el I Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, basado en las necesidades de concreción del diseño curricular base en los centros y en impulsar la implantación de la LOGSE.

Posteriormente, en 2003, en el II Plan se dice que el I Plan Andaluz de Formación del Profesorado nacía en el marco de una política educativa dirigida a la modernización y democratización de los centros, en aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Este Plan fue concebido como marco para la organización y coordinación de los recursos humanos y económicos, necesarios para la formación del profesorado que requería la aplicación del nuevo sistema educativo en Andalucía.

Entre las modificaciones orgánicas podemos destacar un cambio de denominación en el que los Centros del Profesorado pasan a llamarse Centros de Formación del Profesorado, con una estructura más centralizada y jerarquizada (regional, provincial, zonal y de centro), y se prevé la desaparición de varios Centros y de todas las Aulas de Extensión existentes. En cuanto a la organización y el funcionamiento de estos Centros de Formación del Profesorado, se contempla el cambio de la figura de la persona coordinadora por la persona que ejerza la dirección, asistida por quienes ejerzan la vicedirección y la administración. En el Consejo de Centro ya no figuran representantes de los movimientos de renovación

pedagógica ni organizaciones sindicales del profesorado, pero sí de la Inspección, de los equipos de orientación educativa y de los Municipios con los que podía existir algún convenio.

Con estos antecedentes, y en plena actualidad y vigencia hasta nuestros días, el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado pone en marcha el II Plan Andaluz de Formación del Profesorado (Orden de 9 de junio de 2003), posteriormente modificado en la Orden de 28 de noviembre de 2005, con el que introduce una revisión en profundidad de la normativa referida a los planes de igualdad y el tratamiento de la coeducación y la igualdad de género; también en el uso terminológico y del lenguaje administrativo.

Por todo ello, este II Plan se pone en marcha desde la intención de formar al profesorado para la escuela pública con los siguientes objetivos: mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado; promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia; producir mayor conocimiento educativo, favoreciendo la innovación y la experimentación rigurosa; y construir comunidad de aprendizaje y educación. Estos objetivos marcan las metas de la formación del profesorado y, por lo tanto, la dinámica de los Centros del Profesorado en un periodo ya dilatado en el tiempo, que va desde el curso 2003-2004 a la actualidad.

2. ANTECEDENTES INMEDIATOS

El día 18 de febrero de 2010, el Pleno del Parlamento de Andalucía aprobó las conclusiones del Grupo de trabajo relativo a la convergencia educativa de Andalucía. Entre las recomendaciones formuladas, en relación con el profesorado, cabe destacar las siguientes:

- Prestar una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.
- Desarrollar acciones de todo tipo —campañas publicitarias, jornadas, etc.— dirigidas a promover la justa valoración del profesorado por la comunidad educativa y la sociedad en general.
- Establecer incentivos económicos ligados a la consecución de objetivos relacionados con la mejora educativa.
- Reconocer al profesorado su autoridad magistral y académica, evitando correcciones injustificadas en su actuación docente.
- Otorgar al profesorado de los centros docentes públicos presunción de legitimidad ante la Administración educativa en el ejercicio de las funciones propias de sus cargos o con ocasión de ellas.
- Promover ante la Fiscalía la calificación como atentado de las agresiones, intimidaciones graves o resistencia activa grave que se produzcan contra el profesorado de los institutos de Educación Secundaria, cuando se halle ejecutando las funciones de sus cargos o con ocasión de ellas.
- Proporcionar asistencia psicológica y jurídica gratuita al personal docente de todos los niveles educativos que preste servicios en los centros docentes públicos por hechos que se deriven de su ejercicio profesional. La asistencia jurídica consistirá en la representación y defensa en juicio, cualesquiera que sean el órgano y el orden de la jurisdicción ante los que se diriman.
- Definir como derecho del profesorado el recibir el apoyo y respaldo permanente, su reconocimiento profesional y el fomento de su motivación por las autoridades educativas y la inspección educativa.
- Desburocratizar la actividad general del profesorado y simplificar los procedimientos administrativos relacionados con la docencia.
- Conceder premios al profesorado por contribuciones destacadas para la mejora de las prácticas educativas, del funcionamiento de los centros docentes y de su relación con la comunidad educativa.

- Acreditar al profesorado para que disponga de acceso gratuito a las bibliotecas y museos dependientes de los poderes públicos, así como para hacer uso de los servicios de préstamo de libros y otros materiales que ofrezcan dichas bibliotecas.

- Estudiar y poner en práctica iniciativas, junto con la Consejería con competencias en materia de universidades, para atraer al estudio de las ciencias de la educación y a la práctica docente a los estudiantes con mejor cualificación.

- Asegurar, en colaboración con la Consejería con competencias en materia de universidades y las universidades andaluzas, que la formación inicial y permanente del profesorado incluye los contenidos y competencias necesarios para su formación como educadores eficientes. A tales efectos, debería incluirse un alto nivel de lengua y aritmética, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, deseos de aprender y motivación para enseñar.

- Definir, en colaboración con la Consejería con competencias en materia de universidades y las universidades andaluzas, el perfil profesional del profesorado, de forma que incorpore los conocimientos y competencias necesarios para el ejercicio de la función docente en el sistema educativo andaluz, teniendo en cuenta los criterios de las Facultades de Educación.

- Establecer procedimientos de acreditación de los centros docentes que garanticen el compromiso con la calidad y la innovación educativa de los colegios e institutos en los que se lleve a cabo la formación inicial del profesorado y la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente.

- Garantizar una progresiva inmersión del profesorado novel en la práctica educativa y su participación activa en los procesos de enseñanza.

- Garantizar que la selección del personal funcionario para el ingreso en los distintos cuerpos docentes cuente con una fase de prácticas, que tendrá la duración de un curso académico y en la que se comprobará el grado de desarrollo de las competencias profesionales de cada candidato o candidata.

- Asegurar que la dirección de la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente se lleve a cabo por profesorado experimentado, seleccionado en función de su trayectoria profesional y de su compromiso con la mejora de la práctica educativa.

- Incluir en la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente un curso de formación que incida en el desarrollo de las competencias precisas para el ejercicio efectivo de la docencia en el aula.

- Asegurar que la evaluación de la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente se realiza atendiendo al desempeño de la función docente y al curso de formación realizado, de forma que se garantice el acceso a la condición de funcionario o funcionaria de aquellas personas que reúnen las habilidades y técnicas precisas para el ejercicio efectivo de la actividad docente.

- Concebir la formación permanente como un derecho y un deber de todo el profesorado, garantizando la Administración educativa la planificación de la misma con la participación de la comunidad educativa.

- Favorecer la formación permanente del profesorado en los centros docentes y en horario laboral.

- Computar como horas de formación, a efectos del reconocimiento de sexenios, las horas dedicadas por el profesorado al desarrollo de planes y proyectos educativos de mejora que tengan carácter voluntario.

- Difundir y compartir las experiencias que, sobre los métodos de enseñanza de las competencias en comunicación lingüística y en destrezas matemáticas, realice el profesorado, particularmente los maestros que trabajan en la Educación Infantil y en el primer ciclo de la Educación Primaria.

- Impulsar actividades de formación permanente del profesorado orientadas a la preparación para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a la adquisición por el alumnado de las competencias básicas y, en particular, de la competencia en comunicación lingüística.

- Impulsar la formación permanente de los profesionales que atienden al alumnado con altas capacidades intelectuales.

- Incluir contenidos informativos y formativos sobre altas capacidades intelectuales en los portales educativos de la Consejería de Educación.

- Difundir las iniciativas y buenas prácticas que se están desarrollando en la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales en las diferentes etapas educativas y modalidades de enseñanza.

- Impulsar actividades de formación permanente del profesorado orientadas a la preparación para la atención específica al alumnado con dislexia.

- Establecer y poner en práctica unos criterios comunes para diagnosticar la dislexia y para desarrollar la intervención educativa más adecuada.

- Favorecer la incorporación del personal docente de otros cuerpos o especialidades al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad de psicología y pedagogía.

- Asignar al profesorado del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad de psicología y pedagogía, un mínimo de carga lectiva, a determinar, en aquellas materias para las que tengan competencia docente, sin perjuicio de la preferencia del profesorado titular de las mismas.

- Favorecer la estabilidad del profesorado en los centros docentes, particularmente durante la enseñanza obligatoria. A tales efectos, se procurará la continuidad del profesorado tutor durante el segundo ciclo de la Educación Infantil y los tres ciclos de la Educación Primaria. Asimismo, donde sea indispensable la presencia de profesorado interino con duración superior a un curso académico, favorecer su continuidad en el mismo centro.

- Continuar con la política de reducción del número de profesorado interino hasta situar su porcentaje por debajo del 8% aconsejado por la Unión Europea, favoreciendo la incorporación al sistema educativo público de profesorado funcionario de carrera mediante convocatorias generales de oposiciones en las que se valore la experiencia docente como profesorado interino.

Entendemos que estas recomendaciones siguen plenamente vigentes y, por tanto, deben incorporarse a las recomendaciones específicas del presente Grupo de trabajo.

3. CONSIDERACIONES PREVIAS. EL PROCESO EDUCATIVO DE AYER Y DE HOY

Aunque Andalucía ha avanzado significativamente en los aspectos cuantitativos de la educación, sigue pendiente un salto cualitativo en la calidad del aprendizaje de muchos estudiantes. Al hablar de fracaso escolar no debemos referirnos solo a los que abandonan o no aprueban, sino también a los que aprueban pero no saben, porque han retenido mecánicamente los contenidos sin comprenderlos, o saben solo en el contexto escolar, pero sin saber aplicar lo aprendido a la realidad extraescolar.

El déficit de aprendizaje no es el resultado de que la escuela haya abandonado la enseñanza de toda la vida, de que los niveles se hayan degradado o de que los estudiantes sean peores que los de antes. Al contrario, pensamos que es la enseñanza de toda la vida la que provoca, hoy más que nunca, un profundo desencuentro entre la escuela, los estudiantes y la vida extraescolar. Pero estas deficiencias no solo se dan en el sistema educativo andaluz. La educación vive una crisis mundial y pocos países consiguen los resultados que serían deseables en las pruebas internacionales. Por ello, muchos países han iniciado cambios profundos, siendo cierto que los que empezaron antes, como Finlandia, antes han conseguido mejorar sus resultados.

Hace tiempo que se conocen los límites, las carencias y los problemas que presenta el modelo pedagógico dominante en la actualidad. Entre ellos, cabe citar:

- Sobrecarga de contenidos, fragmentación de los mismos y desvinculación de los problemas relevantes de la vida de hoy.
- Metodologías pasivas y transmisivas que siguen fomentando el tedio y el desapego de muchos estudiantes hacia el centro y el proceso educativos.
- Formas de evaluación poco formativas cuyo objetivo es la calificación y sanción de los estudiantes y no el conocimiento de sus dificultades.
- Centros excesivamente grandes e ingobernables, con poca vida democrática y participativa, especialmente en lo que se refiere a padres, madres y los propios estudiantes.

Las investigaciones más actuales sobre el profesorado muestran que en su conducta profesional tiende a reproducir, muchas veces sin ser consciente de ello, el modelo en el que fueron formados. De ahí la importancia de promover una formación inicial y permanente innovadora y de calidad.

Cualquier estrategia que se ponga en marcha para cambiar este estado de cosas debe tener en cuenta que los auténticos cambios en educación son lentos, graduales y a largo plazo, requiriendo estrategias sostenidas en el tiempo. Es, pues, necesario que, sobre intenciones y visiones cortoplacistas, primen la continuidad y la sostenibilidad en el tiempo de políticas coherentes con los resultados de la investigación educativa y con las necesidades del sistema educativo y de la sociedad.

La profesión docente es una de las más satisfactorias, según la opinión de los propios docentes. Sin embargo, es una de las más conflictivas y que produce mayor desgaste emocional. La responsabilidad de enseñar a todos los alumnos, a los interesados y a los desinteresados, a los brillantes y a los que tienen dificultades de aprendizaje, a los pacíficos y a los conflictivos, todos ellos en las mismas aulas, día tras día, supone un enorme esfuerzo de preparación, de gestión y de equilibrio personal para mantener la calma y resolver de forma acertada cada situación que se presente.

Y, muchas veces, al profesorado no se le forma suficientemente para ello.

4. LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, ya que contribuye a la mejora de la competencia profesional de los docentes y, en consecuencia, al desarrollo de una enseñanza de calidad. En este sentido, como reflejan diversos informes de la Unión Europea, investigaciones y estudios específicos demuestran una clara correlación entre la preparación del profesorado y un sistema educativo de calidad y los logros alcanzados por el alumnado, dado que se establecen vínculos significativos entre los programas de formación del profesorado y la mejora de la educación y de los resultados de aprendizaje.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se refiere en el Capítulo III de su Título III a la formación del profesorado, cuyo articulado expone y resalta la importancia de la formación inicial, la formación durante el primer curso en el ejercicio de la docencia y la formación permanente del profesorado.

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, articula en el Capítulo II de su Título I la función pública docente, la formación inicial y permanente del profesorado y el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

Ambas normas inciden en la importancia de ajustar los contenidos de la formación inicial del profesorado de modo que garanticen su adecuada capacitación para afrontar los retos del sistema educativo, mediante la adaptación de estas enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. Asimismo, destacan la relevancia de la experiencia profesional a la hora de facilitar y tutorizar la incorporación a la docencia

del profesorado de centros públicos y su acceso a la formación permanente considerada como un derecho y una obligación del personal docente.

Por lo tanto, en consonancia, además, con las directrices y recomendaciones comunitarias a las Administraciones educativas, dentro del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»), la formación del profesorado debe ser entendida como un proceso coherente y continuo que parte de una formación inicial centrada en dotar al futuro profesorado de aquellos conocimientos y competencias necesarios para la profesión docente que demanda el contexto educativo actual. Este proceso incluye, además del apoyo, la formación explícita a los profesores y profesoras durante el periodo de incorporación a la profesión y la implementación de estrategias formativas que estimulen y contribuyan a su actualización y desarrollo profesional permanente. Al mismo tiempo, es importante mejorar la gestión organizativa y la dirección de los centros educativos e impulsar unos sistemas eficaces y participativos que garanticen la calidad y la equidad.

En una sociedad globalizada y en continuo cambio, asistimos a una realidad indudable: las modificaciones que se están produciendo en nuestro entorno (ciudades, alumnado, escuelas) no vienen acompañadas de un cambio en el profesorado y la sociedad plantea nuevas demandas a la profesión docente que la hacen cada vez más compleja. Los cambios producidos en aquellos países que han realizado una reforma educativa y que han culminado en éxito han venido de la mano de una mejora en el profesorado.

La diversidad de las aulas supone una diversificación en la labor de los docentes; su papel, necesariamente, ha experimentado una modificación que no ha venido acompañada con un cambio significativo en su rol, su forma de enseñar, su adaptación a la nueva realidad y, sobre todo, en su proceso de formación. Así, el centro educativo se ha de convertir en el espacio, por excelencia, de formación del profesorado, a través de un trabajo cooperativo, integrado, diversificado y en equipo.

Hay que diseñar las estrategias necesarias que permitan intervenir en los centros docentes para impulsar, asesorar y colaborar en el desarrollo de comunidades de aprendizaje dirigidas a mejorar la realidad educativa de los mismos.

Los docentes deben aprender a trabajar en entornos colaborativos y ayudar a los jóvenes a aprender de forma autónoma, sobre la base de la adquisición de competencias clave y el desarrollo de nuevas competencias. Además, deben trabajar en aulas cada vez más heterogéneas, utilizar los recursos que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación y, probablemente, sin que ello implique una mayor burocratización de su trabajo, asumir tareas de gestión y organización derivadas del aumento de autonomía de los centros docentes. Los docentes no solo deben adquirir nuevas capacidades y conocimientos sino, también, desarrollarlos continuamente. Por este motivo adquiere una gran relevancia establecer planes de formación que garanticen la adquisición de competencias para la sociedad del siglo XXI.

Tres acciones son fundamentales:

- Atraer a la docencia a los mejores y a las mejores profesionales.
- Mejorar la formación inicial de los futuros profesionales docentes.
- Orientar la formación permanente hacia la formación en centros, exigiendo así un modelo de aprendizaje a través del trabajo colaborativo y el aprendizaje mutuo. La formación permanente debe fomentar el liderazgo pedagógico.

Está demostrado que cualquier mejora en el desempeño del profesorado conlleva una correlación significativa y positiva con los logros del alumnado, y que es el aspecto intraescolar más importante a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes. El desempeño del profesorado es uno de los factores intraescolares más importantes a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes y tiene una incidencia al menos equivalente a la organización, la dirección o las condiciones financieras.

El profesorado ha de incorporar la cultura de revisar, valorar, precisar y cambiar cuanto sea necesario: contenidos escolares, forma de organizarlos, cambios y adquisición de nuevas metodologías, innovación, recursos, espacios y medios que permitan la mejora de los rendimientos académicos.

Por tanto, mejorar la calidad de la formación inicial y permanente del profesorado es un objetivo clave para los sistemas educativos de Europa si se desea avanzar más rápidamente hacia el cumplimiento de los objetivos 2020 establecidos por la Unión Europea.

La importancia de la educación en la estrategia de la Unión Europea hace de la mejora de la calidad de la educación y la formación un factor fundamental para alcanzar los objetivos para el año 2020. Por tanto, la adquisición de conocimientos y competencias es crucial tanto para el desarrollo personal como para la formación de ciudadanos activos, participativos y críticos que puedan afrontar con éxito los cambios que están experimentando nuestras sociedades.

La mejora de la calidad en educación ha de traer consigo cambios en los procesos pedagógicos en el aula. Esto ha de suponer modificaciones en la formación del profesorado y en sus planteamientos dentro del centro educativo.

El proceso enseñanza-aprendizaje ha experimentado importantes transformaciones en los últimos años, lo que ha supuesto una importante consecuencia en la forma de entender qué y cómo se ha de enseñar y qué competencias y cómo las tiene que asimilar el alumnado.

La formación permanente es clave en cualquier profesión, ya que está relacionada de forma directa con las posibilidades de innovación, cambio y mejora de cualquier institución u organización preocupada por un mejor cumplimiento de sus funciones, fines y objetivos. Este proceso es relevante en una profesión como la docente, que se encuentra sujeta a una constante y profunda renovación, tanto por las transformaciones constantes de las condiciones económicas y sociales del medio en que se desarrolla, como por la evolución de los propios contextos educativos, cada vez más complejos.

La formación permanente del profesorado constituye una pieza esencial que contribuye a la mejora de la calidad del servicio educativo, y, por lo tanto, clave para la mejora de la educación de los alumnos y las alumnas.

La formación permanente recibida por el profesorado será eficaz en la medida en que llegue a las aulas y dé respuesta a las expectativas profesionales de los docentes para su adaptación a las nuevas realidades tecnológicas, culturales y educativas de nuestro entorno.

El modelo de formación a seguir ha de incorporar las premisas, los objetivos y los planteamientos de la Unión Europea y las recomendaciones realizadas por la OCDE. Debe plantear criterios de excelencia educativa coherentes con los desarrollados en los países occidentales que están apostando de manera decidida por el progreso de la formación permanente. Esta formación ha de entenderse como un proceso estratégico, cuya gestión y concepción debe realizarse desde una óptica globalizadora, incorporando no solo la interacción educativa concreta, sino también la detección de necesidades, la evaluación, la validación, la comunicación de la oferta y la perspectiva de cambios sociales y educativos.

5. GRUPO DE TRABAJO PARA EL DEBATE Y LA REFLEXIÓN SOBRE LA MEJORA DEL PERFIL DOCENTE Y LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

En el marco de esta reflexión iniciada sobre el perfil docente y la formación del profesorado, se crea el «Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía» como espacio para el debate y el acuerdo político sobre la determinación de un perfil docente acorde con las exigencias de la sociedad del siglo XXI y sobre la formación del profesorado en Andalucía.

El Grupo de trabajo acordó la comparecencia de hasta 30 organizaciones representativas y expertos en la educación andaluza. Fueron al final 28 los que efectivamente comparecieron a lo largo de

seis sesiones parlamentarias que han durado más de 20 horas. Los comparecientes propuestos se pueden agrupar de acuerdo con los siguientes criterios:

- 3 organizaciones empresariales: CECE-Andalucía, FERE-CECA y Educación y Gestión de Andalucía, y Asociación Andaluza de Enseñanza de la Economía Social (ACES).

- 8 organizaciones sindicales: Unión General de Trabajadores de Andalucía (UGT), Confederación Sindical de Comisiones Obreras de Andalucía (CC.OO.), Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores en Andalucía (USTEA), Sindicato Independiente Andalucía (ANPE-Andalucía), Unión Sindical Obrera (USO), Central Sindical Independiente y de Funcionarios de Andalucía (CSI-CSIF-Andalucía), Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) y Confederación General del Trabajo (CGT).

- 6 expertos en materia de educación de las Universidades de Sevilla, Cádiz y Málaga, así como de la Universidad Complutense de Madrid y del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

- 4 organizaciones en representación de sectores específicos del alumnado: Asociación Andaluza Dislexia en Positivo, Federación Andaluza de Altas Capacidades Intelectuales (FASI), Federación Andaluza de Asociaciones de Ayuda a Hiperclínicos y Déficit de Atención e Hiperactividad (FAHYDA) y Fundación Avanza.

- 6 organizaciones de carácter profesional, en representación de los distintos colectivos –directivos y docentes de centros escolares– que intervienen en la educación: Asociación de Directores/as de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares de Andalucía (ASADIPRE), Asociación de Directoras y Directores de IES de Andalucía (ADIAN), Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía (ADIDE), Consejo Andaluz de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Asociación Profesional de Orientadores y Orientadoras en Andalucía (APOAN) y Asociación de Catedráticos de Instituto de Andalucía Antonio Machado-ANCABA (ACIA).

- 2 organizaciones de colectivos de ámbito universitario con intervención directa en la formación inicial del profesorado: Conferencia de Decanos de las Facultades Públicas de Educación de Andalucía, Ceuta y Melilla y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Sr. D. Andreas Schleicher, director y coordinador del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Un total de comparecencias que, por su número y diversidad, sin duda constituyen en su conjunto una muestra suficientemente representativa del variado mundo del sistema educativo andaluz y que tuvieron lugar en las siguientes fechas con la asistencia de las personas que se indican:

23 de noviembre de 2010

D. Francisco Murillo Mas, D. José María Mariscal Chicano y D. Ramón Galindo Morales, en representación de la Conferencia de Decanos de las Facultades Públicas de Educación de Andalucía, Ceuta y Melilla.

D. Antonio Santisteban Fernández, en representación de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

D. José Gutiérrez Galende y D.^a Virginia Pinto Toro, en representación del Consejo Andaluz de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.

D. Ángel Ruiz Fajardo, en representación de la Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía (ADIDE).

D. José Martín Toscano, D. Pablo Moriña Macías, D. Eloy Gelo Morán y D. Eduardo Herrera Carboneo, en representación de la Asociación Profesional de Orientadores y Orientadoras en Andalucía (APOAN).

13 de diciembre de 2010

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

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 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, D.^a Marina Mestanza Bujalance y D.^a Rosa María Caballero Chaves, en representación de la Federación Andaluza de Asociaciones de Ayuda a Hiperclínicos y Déficit de Atención e Hiperactividad (FAHYDA).

D. Jesús Gonzalo Ocampos y D.^a Rosa María Satorras Fioreti, en representación de la Asociación Andaluza de Dislexia en Positivo.

15 de febrero de 2011

D. Juan Carlos Hidalgo Ruiz, D. Gabriel Centeno Santos, D. Francisco Beltrán Sánchez y D.^a Carmen Lagares García, en representación de la Unión General de Trabajadores de Andalucía (UGT-A).

D. Francisco Hidalgo Tello y D. Juan Carlos Ramírez Fernández, en representación de la Central Sindical Independiente y de Funcionarios de Andalucía (CSI-CSIF-Andalucía).

D. José Segovia Aguilar y D. Jesús Marín García, en representación de la Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores en Andalucía (USTEA).

D. Francisco José Padilla Ruiz y D. José García Fernández, en representación del Sindicato Independiente Andalucía (ANPE-Andalucía).

D.^a María Begoña Ramírez Pradas y D. Francisco Javier Deán García-Adámez, en representación de la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE).

D. Joaquín Araúz Rivero y D.^a María Paz Agujetas Muriel, en representación de la Unión Sindical Obrera (USO).

D. Joaquín Martínez Álvarez, en representación de la Confederación General de Trabajo (CGT).

La Confederación Sindical de Comisiones Obreras de Andalucía (CC.OO.) no compareció, pero hizo llegar sus aportaciones por escrito.

1 de marzo de 2011

D. Rafael Caamaño Aramburu y D.^a Carmen Mora de la Rosa, en representación de CECE-Andalucía.

D. Manuel Marchante García y D. José González Díaz, en representación de FERE-CECA y Educación y Gestión de Andalucía.

D. Miguel Vega Sánchez, en representación de la Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza de la Economía Social (ACES).

D. Alberto Flaño Romero, D. José Antonio Caro Álvarez, D. Rafael García Castañeda y D.^a Pilar Molina Montado, en representación de la Federación Andaluza de Altas Capacidades Intelectuales (FASI).

15 de marzo de 2011

D. José Cercós Soto y D. Fernando Guevara Garrido, en representación de la Asociación de Directoras y Directores de IES de Andalucía (ADIAN).

D. Francisco Jiménez Gómez, D. Juan Bueno Jiménez, D. José Antonio Pérez Campos y D. José Luis García Guillén, en representación de la Asociación de Directores/as de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares de Andalucía (ASADIPRE).

D. Alberto Flaño Romero y D. Diego Rodríguez Toribio, en representación de la Fundación Avanza.

La Asociación de Catedráticos de Instituto de Andalucía Antonio Machado-ANCABA (ACIA) no compareció, pero hizo llegar sus aportaciones por escrito.

21 de junio de 2011

D. Andreas Schleicher, director y coordinador del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Los aspectos que más se han repetido a lo largo de las comparecencias en el Grupo de trabajo, con independencia de las medidas que se propugnan para su resolución, han sido los siguientes:

a) Acceso a la Formación Inicial

Coincidencia en los comparecientes en que hay que establecer alguna selección inicial, que posibilite, a través de un procedimiento riguroso, la selección a los estudios docentes a los mejores y más capacitados para el ejercicio de la profesión docente.

La necesidad de reducir sensiblemente el número de alumnos de nuevo ingreso a los estudios de Grado de Magisterio y del Máster de Secundaria, adecuando esta oferta a las necesidades reales del Sistema Educativo Andaluz.

b) Formación Inicial. Grado de Magisterio

Los planes de estudios del Grado de Magisterio deben adecuarse a las competencias profesionales docentes, y las actividades de formación deben tener un enfoque mucho más práctico, dentro de un contexto educativo real y cotidiano. Y para que el currículo que se imparte se adapte a las necesidades reales del sistema educativo no universitario, la Consejería competente en materia de Educación debería tener competencia directa a la hora de decidir sobre el currículo del Grado de Magisterio.

La necesidad de que las universidades lleven al máximo legal el número de créditos de prácticas en la formación inicial de maestros. El objetivo debería ser alcanzar los dos cursos.

Aspecto muy demandado ha sido la conveniencia de incorporar, como profesorado a las Facultades de Ciencias de la Educación, a docentes de Infantil, Primaria y Secundaria con experiencias innovadoras y con buenas prácticas.

También el establecer una red de centros y de docentes que desarrollen proyectos de innovación educativa de excelencia y de buenas prácticas docentes para la realización de las prácticas.

c) Formación inicial. Máster de Secundaria

En cuanto al Máster de Secundaria ha existido una gran coincidencia en que el Máster de Secundaria necesita de una revisión, de una evaluación rigurosa sobre la implantación, la aplicación, la duración y su desarrollo.

Al igual que para el Grado de Maestros se ha coincidido en la necesidad de incorporar al profesorado de Secundaria en la docencia del Máster y de llevar al máximo legal posible el número de créditos de prácticas, y en que la Consejería competente en materia de Educación debe tener competencia directa a la hora de decidir el currículo del Máster.

Se han destacado también las ventajas y la necesidad de la participación, en la elaboración y desarrollo del Máster de Secundaria, de las Facultades de Ciencias de la Educación.

d) Acceso a la condición de funcionarios docentes

Máxima coincidencia en que urge modificar sustancialmente el actual modelo de acceso a la función pública docente. Hay una inclinación hacia un modelo en el que primero se seleccione y luego se forme. Modelo que evalúe no solo los conocimientos teóricos, sino las competencias profesionales, como las capacidades interpersonales, sociales, comunicativas y de liderazgo. Modelo en el que la fase práctica tenga mayor peso y no sea un mero trámite. En centros docentes especialmente acreditados en buenas prácticas y con profesorado tutor acreditado por su docencia innovadora y con una duración mínima de un año.

e) *Formación Permanente*

Se coincide en la necesidad de revisar el actual sistema de formación permanente del profesorado.

Los comparecientes consideran que la formación permanente se debería entender en un doble sentido: centrándose en el profesor o profesora y en el proyecto de centro, por lo que habría que establecer unos itinerarios formativos del profesorado obligatorios en relación con las necesidades no solo individuales sino también teniendo en cuenta las necesidades detectadas en el centro. En definitiva, los contenidos de la Formación Permanente del Profesorado deben tener aplicación en el aula.

Se señala también la utilidad y conveniencia de incrementar la formación mediante la utilización de las nuevas tecnologías, en especial la formación *on-line*.

6. EL PERFIL DOCENTE DEL PROFESORADO DEL SIGLO XXI Y LA MEJORA DE LA FORMACIÓN PERMANENTE

I. Perfil y competencias docentes para el siglo XXI

Uno de los elementos clave del sistema educativo lo constituye el profesorado. No en vano, son los profesionales encargados de transmitir los conocimientos, ejerciendo de intermediarios entre la escuela y la sociedad.

Existe el convencimiento compartido por los andaluces y andaluzas en torno al magnífico papel desempeñado por los profesionales de la educación en las últimas décadas y su inestimable aportación a la continua mejora del sistema. Los nuevos parámetros de calidad y todas las medidas que se adopten para alcanzarlos deben contar con su participación; por eso, ofrecerles instrumentos adecuados para el ejercicio de sus funciones y valorar su esfuerzo, profesionalidad y buen hacer es una necesidad.

Elevar la consideración social del profesorado, procurar que este tenga el máximo respaldo por parte de toda la Comunidad Educativa, mejorar sus condiciones profesionales y reforzar su formación inicial y permanente son tareas fundamentales que deben acometerse.

Buena parte de los resultados en materia educativa dependen de la calidad del profesorado. Tanto es así que, según los expertos, el éxito educativo en países como Finlandia se debe principalmente a la excelente preparación del personal docente. En este país la profesión docente es de las de mayor prestigio, lo que implica, de partida, que muchos jóvenes quieran dedicarse a ella. Asimismo, las pruebas de acceso para la carrera docente tienen un alto nivel de exigencia. Ambos factores hacen que sea una profesión integrada por los mejores estudiantes, a los que se les imparte, además, una formación técnica y pedagógica de altísimo nivel.

Los constantes cambios sociales y económicos que vienen aconteciendo están aumentando la complejidad de la labor docente. El profesorado ha de tener las competencias necesarias para conseguir que el alumnado pueda interpretar la realidad que la rodea. El profesorado no puede ser solo un transmisor de contenidos y un evaluador de la reproducción de dichos contenidos; también debe aproximarse, cada vez más, a un investigador de la práctica docente que, con un trabajo colaborativo con el resto de agentes que participan en la educación, pueda realizar un diagnóstico de la situación que se le presente

y elaborar estrategias específicas de intervención en el aula, con una adaptación de tiempo, medios y conocimientos a la realidad concreta del aula y del contexto del alumnado.

Hoy se espera mucho del profesorado. Los profesores deben ser capaces de transmitir conocimientos en aulas heterogéneas social, lingüística y culturalmente hablando; deben promover valores sociales y de tolerancia; tienen que saber afrontar las necesidades individuales de los alumnos, en especial de los más desfavorecidos socialmente y de los que tienen problemas de aprendizaje; y en último extremo deben incorporar la utilización de las nuevas tecnologías, el manejo de un idioma extranjero, e incluso hacer de animadores socioculturales y de mediadores en algunos ámbitos.

El personal docente del siglo XXI ha de tener una predisposición hacia el trabajo colaborativo y estar comprometido con la formación permanente, la innovación y la investigación. Los docentes deben estar identificados con la profesión docente, con la capacidad de aprender a aprender. El análisis reflexivo sobre la evaluación de su alumnado y su propio trabajo han de ser fundamentales para la planificación de su tarea y para la incorporación de la investigación sobre su práctica y su mejora.

Por otra parte, la formación del profesorado para el desempeño de funciones directivas en los centros docentes tiene por finalidad dotar a los equipos directivos de las capacidades necesarias para afrontar la complejidad de los retos educativos, en el ejercicio de las competencias que les otorga la Ley de Educación de Andalucía. Se propone un modelo de dirección basado en el liderazgo, las habilidades relacionales, la gestión democrática y el trabajo colaborativo, con el propósito de transformar la realidad escolar y favorecer el éxito y la mejora tanto del aprendizaje como de los resultados del mismo.

La formación del profesorado ha de incorporar saberes organizados en una serie de ejes, que pueden resumirse en:

- Conocimientos académicos en la materia o materias que ha de impartir.
- Conocimientos profesionales, centrados en didácticas específicas y prácticas en la enseñanza y relacionados con las nuevas tecnologías, la resolución de conflictos, la atención a la diversidad (personal, social, cultural), la gestión en centros educativos, la formación en lenguas extranjeras, las modalidades de trabajo unidas a la difusión de conocimientos y la capacitación para comprender los cambios socioculturales.

Los perfiles del profesorado para afrontar una educación propia del siglo XXI han de considerar fundamentalmente las circunstancias que se van a encontrar en el aula y las competencias necesarias para desempeñarse adecuadamente en ellas.

Los formadores y los docentes han de atender la comprensión del aprendizaje. Esta nueva forma de comprensión del aprendizaje ha de conducir a entender la materia con una óptica diferente a la de su proceso inicial de formación. Los nuevos conocimientos deben ser puestos en relación con una nueva forma de entender el mundo y el saber, una nueva concepción de los problemas que rodean al alumnado y los que potencialmente puedan aparecer.

La diversidad del alumnado y una enseñanza de equidad has de propiciar una enseñanza que favorezca el aprendizaje y su aplicación en contextos no escolares.

Recomendaciones

1. Definir con objetividad y claridad, en colaboración con la Consejería con competencias en materia de universidades y teniendo en cuenta los criterios de las Facultades de Ciencias de la Educación, los perfiles y las capacidades que debe reunir el futuro profesorado. A tales efectos, se podrían considerar, entre otros:

- Apertura y facilidad de comunicación y relación personal.
- Interés y aprecio de la profesión docente.

- Conciencia clara de los objetivos de un sistema educativo centrado en el alumnado.
 - Aptitud para el trabajo en equipo y dotes de liderazgo.
 - Nivel cultural elevado.
 - Alta formación en las áreas o materias a impartir.
 - Capacidad de utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
 - Dominio de un idioma extranjero.
2. Impulsar la puesta en marcha de un nuevo modelo de carrera docente ligado a la mejora de las prácticas profesionales.
3. Avanzar en la consideración de la formación inicial, la práctica docente y la formación permanente como un cuerpo estrechamente unido y que, necesariamente, debe retroalimentarse.
4. Asegurar, en colaboración con la Consejería con competencias en materia de universidades, que la formación inicial y permanente del profesorado incluye los contenidos y competencias necesarios para su formación como educadores eficientes. A tales efectos, debería incluirse un alto nivel de lengua y aritmética, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, deseos de aprender y motivación para enseñar.
5. Incrementar actuaciones formativas tendentes a conseguir que el profesorado actual pueda converger, cada vez más, con el perfil del profesorado exigido para el siglo XXI.
6. Facilitar al profesorado el conocimiento y la experimentación de técnicas de metodología docente e investigadora y de prácticas innovadoras que permitan la obtención de buenos resultados.
7. Promover la integración de grupos de investigación en el campo de la educación, que estén formados, de forma combinada y en plena igualdad con otros, por profesorado de universidad y por profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

II. Formación Inicial

a) *La situación actual*

En el presente, tras la aplicación en España del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria se viene realizando en las Facultades de Ciencias de la Educación, con nivel de Grado. Esto, en sí, supone equiparar la titulación de Magisterio al resto de Grados universitarios.

Por lo que respecta a la Enseñanza Secundaria, la formación inicial se realiza en dos etapas. La primera consiste en la obtención de un título de Grado en la disciplina que se quiere impartir (Matemáticas, Lengua, Geografía...). Posteriormente, para poder acceder a la profesión docente es necesario cursar un máster específico, de un curso de duración. Anteriormente, para acceder a la profesión docente era necesaria una licenciatura seguida de la realización del llamado CAP (Curso de Aptitud Pedagógica), de una duración aproximada de tres meses. Hoy por hoy se observan notables diferencias entre los másteres que se imparten en las universidades andaluzas, tanto en contenidos como en el coste de los mismos para el alumnado, lo que también es significativo e importante. Por regla general, se imparten en las Facultades de la disciplina correspondiente (Filología, Físicas, Matemática, Historia...), con relativamente escasa participación de las Facultades de Ciencias de la Educación.

La formación inicial del profesorado de Secundaria sigue manteniendo un desequilibrio abrumador entre los diferentes componentes del conocimiento profesional. Considerando el Grado y el Máster, la distribución típica de tiempos de formación de un profesor o profesora de Secundaria es la siguiente: 4 años de formación en los contenidos (Grado), 2 meses de formación psicopedagógica, 2 meses de formación didáctica específica, 2 meses de prácticas de enseñanza.

Esto suele traducirse en que el Máster se transforma en una especie de profundización de los contenidos de la disciplina y en una insuficiente preparación didáctica y pedagógica de los futuros docentes para gestionar los problemas reales de un aula de adolescentes a los que hay que motivar suficientemente e inculcar la necesidad ineludible de formarse y aprender. En definitiva, y con honrosas excepciones, 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 como por el sesgo academicista de los programas de muchas materias, quedando en segundo término los problemas reales de la práctica profesional. Es necesario, y urgente, que el peso y la dirección del Máster recaiga en profesorado experto en didáctica, psicología y ciencias de la educación.

Con independencia de la nueva estructuración, no se aprecian demasiados cambios en la formación que reciben los docentes, respecto a la etapa anterior. Quizás, el más significativo es, en el caso de Secundaria, la sustitución del CAP por el Máster. En general, puede decirse que el sistema de formación del profesorado andaluz adolece de las siguientes carencias:

- Masificación, por el excesivo alumnado en las diversas Facultades, especialmente en las de Ciencias de la Educación.

- Existencia de una parte considerable del alumnado que cursa estudios relacionados con la docencia por razones distintas del interés real y el aprecio —o vocación— de la profesión docente. Entre estas razones cabe señalar:

 - Elevada oferta de plazas existente. Esto hace que bastantes alumnos accedan a los estudios relacionados como docencia al haberlos puesto como segunda o tercera opción.

 - Consideración de la profesión docente como llave para acceder a la condición de personal funcionario y, en menor grado, a otras profesiones, por la versatilidad de la formación.

 - Escasa presencia del *practicum* (realización de prácticas en el aula) durante el periodo de formación universitaria. No existe una caracterización clara de los centros escolares capacitados para la realización de las prácticas (incluso a veces a las Facultades les resulta difícil encontrar centros que acepten y, sobre todo, atiendan al alumnado en prácticas).

 - En general, existe escasa conexión entre la universidad que forma a los futuros docentes y la práctica real en el aula. Es más, en la profesión docente los formadores de los futuros profesionales no ejercen o han ejercido en grado suficiente la profesión para la que están formando a los alumnos universitarios.

 - A la hora de definir los requisitos y el perfil de los futuros docentes no existe coordinación suficiente entre la Consejería con competencias en materia de universidades (en el caso de Andalucía, la de Economía, Innovación y Ciencia en este momento), las propias universidades y la Consejería con competencias en materia de educación (en Andalucía, la de Educación), que al final resulta ser la que va a emplear en el sistema educativo a los profesionales de la educación formados en las universidades.

b) Consideraciones y objetivos generales

Es necesario que el número de alumnos y alumnas, cuya meta es la docencia, que ingresa en las universidades tenga relación directa con la necesidad de profesionales que tenga el Sistema Educativo Andaluz, al igual que se regula en nuestro sistema sanitario y en aquellos países donde se obtienen mejores resultados. Se hace preciso que se contemple un sistema de selección inicial que posibilite elegir al alumnado universitario más cualificado que, por consiguiente, incida en la mejora de la calidad del sistema.

El artículo 100 de la LOE establece que la formación inicial recibida por el alumnado universitario garantizará la capacitación adecuada de este para afrontar los retos del sistema educativo y para adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

El artículo 18 de la LEA establece, asimismo, que el componente esencial de la formación inicial será la relación permanente e interactiva entre la teoría y la práctica y la preparación para la dirección de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de desarrollo personal del alumnado.

Las medidas 42 y 45 propuestas por el Grupo de trabajo relativo a la convergencia educativa de Andalucía señalaban sobre la formación inicial la necesidad de una progresiva inmersión del profesorado novel en la práctica educativa y su participación en los procesos de enseñanza y, asimismo, que la fase de prácticas incluyera un curso de formación que incidiera en el desarrollo de las competencias precisas para el ejercicio efectivo de la docencia en el aula.

La formación inicial debe contribuir de forma específica al desarrollo de las competencias profesionales docentes que permitan el desempeño de las tareas y funciones que implica la práctica profesional y, asimismo, el reconocimiento de la evaluación externa como instrumento de mejora.

Para ello, las actividades de formación en esta etapa deberían enfocarse desde una perspectiva eminentemente práctica, donde se combinen ideas y experiencias para proporcionar estrategias metodológicas, materiales y recursos, dentro de un contexto educativo real y cotidiano, que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, la atención a la diversidad, la gestión de situaciones de conflicto y el establecimiento de líneas de trabajo colaborativo que permitan compartir experiencias, modelos didácticos y conocimientos para conseguir la mayor eficacia y eficiencia en el centro educativo.

Esta fase del proceso formativo tendría, asimismo, que incidir particularmente en dotar al profesorado de competencias profesionales que le permitan incorporar las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el uso de los idiomas. Asimismo, debería basarse en metodologías y planteamientos que conlleven la utilización de estrategias cooperativas para potenciar el trabajo colaborativo como elemento fundamental de mejora de la propia práctica.

Las prácticas del alumnado universitario en los centros educativos es un periodo esencial en el proceso de formación. Los estudios más recientes demuestran que los primeros años de formación son determinantes para el ejercicio futuro de la profesión docente; de ahí que sea preciso que estas se impartan en centros acreditados y llevadas por aquel profesorado que haya demostrado tener mejor capacitación para la profesión docente.

Este periodo de prácticas no puede ser entendido como una tutoría individualizada y exclusiva de la persona encargada de realizar la tutoría, sino como una labor del claustro: su implicación ha de posibilitar el que se transmita la cultura del centro.

La tutoría en la formación inicial no puede convertirse en una actuación puramente teórica, sino eminentemente práctica, en clase con el alumnado, y estar sometida a un proceso mutuo de evaluación, no de la práctica docente del tutor, sino de aquellos aspectos dignos de ser resaltados, mejorados y compartidos.

La formación inicial del profesorado de Secundaria se debería organizar en planes de estudio que incluyeran conocimientos en pedagogía y formación didáctica en la disciplina que va a impartir y en las áreas de ámbitos.

Esta formación inicial se deberá complementar con una formación pedagógica posterior que permita actualizar los conocimientos sobre las innovaciones metodológicas y didácticas que se estén produciendo.

Recomendaciones

8. Estudiar y poner en práctica iniciativas, junto con la Consejería con competencias en materia de universidades, para atraer al estudio de las ciencias de la educación y a la práctica docente a los estudiantes con mejor cualificación. A tales efectos, se procurará conseguir desarrollar en el conjunto de la sociedad el máximo respeto e interés por la profesión docente.

9. Intentar adecuar la oferta universitaria de Grado o Máster relativa a la formación inicial del profesorado a las necesidades del Sistema Educativo Andaluz.

10. Conseguir que el proceso de selección de los mejores profesionales docentes comience con la formación inicial. La selección inicial no debería basarse únicamente en la nota de corte. El rendimiento previo en los estudios debería combinarse y equilibrarse adecuadamente con otro tipo de herramientas psicotécnicas que permitan comprobar la motivación y la posible adaptabilidad de los aspirantes a docentes a las condiciones y capacidades exigibles a los profesionales.

11. Promover que las universidades inicien la reducción progresiva del número de alumnos y alumnas por grupo en los nuevos Grados, especialmente de maestros.

12. Promover que los planes de los estudios universitarios de Grado y Máster relativos a la formación inicial del profesorado incorporen los conocimientos pedagógicos necesarios para mejorar la atención a la diversidad del alumnado, la integración social de este desde edades tempranas y la resolución de conflictos en el aula y en el centro docente.

13. Establecer mecanismos permanentes de comunicación entre las universidades, como responsables de la formación inicial del profesorado, y la Consejería de Educación, tendentes al mejor desarrollo de los estudios universitarios de Grado y Máster relativos a la formación inicial del profesorado y, en particular, del *practicum*.

14. Promover que las universidades lleven al máximo legal posible el número de créditos de prácticas en la formación inicial de maestros, con el objetivo de alcanzar los dos cursos, y que la evaluación de las mismas sea más determinante para la obtención del título de Grado o Máster.

15. Promover convenios con las universidades para implantar, en los dos últimos cursos de los Grados de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria, un módulo formativo sobre proyectos curriculares, que sirvan de conexión entre las disciplinas centradas en los contenidos y las prácticas de enseñanza.

16. Instar al Gobierno de la Nación a estudiar modificaciones en el Máster de Secundaria, revisando y mejorando los contenidos y aumentando la coordinación entre la universidad y los centros docentes en el diseño, puesta en marcha, realización y evaluación de la fase práctica.

17. Avanzar hacia una mayor unificación de los objetivos y contenidos del Máster de Secundaria, respetando la autonomía universitaria, de forma que se garantice la preparación de los futuros docentes para gestionar el día a día del aula, dotándolos de las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias.

18. Promover que las universidades lleven al máximo legal posible el número de créditos de prácticas en el Máster de Secundaria.

19. Procurar una mayor implicación en el Máster de Secundaria de las áreas didácticas específicas. Elevar la participación en la elaboración y desarrollo del Máster de Secundaria de las Facultades de Ciencias de la Educación y de profesorado experto en didáctica, psicología y ciencias de la educación.

20. Facilitar la incorporación de profesorado de Secundaria de reconocido prestigio para impartir docencia en las diferentes especialidades del Máster.

21. Impulsar la incorporación a las Facultades de Ciencias de la Educación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria con experiencia innovadora y con buenas prácticas profesionalmente contrastadas, que reúnan los requisitos de titulación, como contempla la disposición adicional vigésima séptima de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

22. Impulsar la creación de equipos mixtos de profesorado universitario implicado en la formación inicial del profesorado y de profesorado de los niveles no universitarios, con objeto de facilitar la colaboración mutua, el intercambio de este profesorado con el fin de contrastar y dar cuerpo teórico a experiencias prácticas, así como experimentar hipótesis educativas.

23. Realizar una evaluación rigurosa de los planes de estudio de los Grados de Maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria para comprobar y asegurar su adecuación a las competencias profesionales establecidas legalmente y a las necesidades del sistema educativo.

24. Realizar una evaluación rigurosa sobre la implantación, la aplicación y el desarrollo del Máster de Secundaria en las distintas universidades andaluzas, con objeto de mejorarlos de manera rápida y eficaz.

25. Promover el incremento de becas y ayudas públicas para el alumnado que curse el Máster de Secundaria.

26. Establecer los criterios y los procedimientos de acreditación de los centros docentes que garanticen el compromiso con la calidad y la innovación educativa de los colegios e institutos en los que se lleve a cabo la formación inicial del profesorado y la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente.

27. Establecer una red de centros de innovación educativa de excelencia y de buenas prácticas docentes para la realización de las prácticas de los estudios de Grado o Máster relativos a la formación inicial del profesorado.

28. Establecer el procedimiento para acreditar al profesorado que se encargará de la tutoría de la fase de prácticas de los estudios de Grado o Máster relativos a la formación inicial del profesorado, garantizando la acreditación de aquel que haya demostrado la realización de una docencia innovadora.

29. Elaborar programas específicos de formación dirigidos al profesorado que desempeñe la tutoría de este periodo de prácticas.

30. Establecer, para la fase de prácticas, un espacio único de responsabilidad compartida, donde se integre a los tutores académicos y a los tutores profesionales, para diseñar conjuntamente los programas de formación, cómo y dónde se llevan a cabo, y cómo se evalúan.

III. El acceso a la Función pública

a) La situación actual

Para los centros públicos del Sistema Educativo Andaluz, se accede a la condición de funcionario o funcionaria a través de lo que se conoce como concurso-oposición.

En síntesis, en la fase de oposición este procedimiento consiste en la realización de un examen, basado fundamentalmente en los contenidos teóricos de la disciplina que se va a impartir. Dicho examen se completa con un supuesto práctico consistente en impartir una lección en el aula a los alumnos de un determinado nivel que, en ocasiones, puede sustituirse mediante la acreditación de experiencia docente en el aula.

Los aspirantes al funcionariado que superan la fase de oposición completan su calificación total con los puntos acumulados en la fase de concurso, donde se tienen en cuenta la experiencia docente, fundamentalmente, y, en menor medida, la formación complementaria a la titulación exigida.

La condición de funcionario o funcionaria se adquiere definitivamente una vez superada una fase de prácticas en un centro docente —en principio, cualquiera— de un año de duración.

El sistema descrito conlleva una serie de paradojas.

La primera y fundamental es que, en su parte más selectiva, la fase de oposición, se basa en la comprobación de unos conocimientos fundamentalmente adquiridos en la universidad. Estos conocimientos (en principio supuestamente garantizados al haber adquirido la titulación requerida) no suelen coincidir con las capacidades necesarias para un buen desempeño en el aula y para lograr los objetivos

del proceso educativo. O, lo que es lo mismo, con el sistema actual no se garantiza que los seleccionados sean potencialmente los mejores profesionales docentes.

Otra paradoja del sistema actual es que, por la dificultad de superar la fase de oposición, puede impedir la adquisición definitiva de la condición de funcionario o funcionaria a profesionales que, en la práctica, ya han venido desempeñándola —y durante bastantes años en algunos casos— como interinos con las mismas funciones y responsabilidades que un funcionario o funcionaria de carrera. De esta manera, con el sistema actual no se garantiza que todos los buenos profesionales, capaces de desempeñarse satisfactoriamente en el aula, lleguen a adquirir la condición de funcionario o funcionaria.

Además, la selección de los miembros de los tribunales se hace mayoritariamente por sorteo, lo que resulta un procedimiento inadecuado.

b) Consideraciones y objetivos generales

Especial relevancia tiene la formación del profesorado en prácticas al ser este el periodo formativo durante el primer curso de la docencia posterior a un proceso selectivo. Esta formación debe garantizar la selección de los mejores y las mejores profesionales: el caso contrario impediría cumplir el pretendido objetivo de calidad del sistema.

El artículo 101 de la LOE establece que la formación del profesorado en prácticas se desarrollará bajo la tutoría de profesorado experimentado.

El artículo 8 del Decreto 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y se regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes, establece, asimismo, que el objetivo de la formación del profesorado en prácticas será proporcionar a este las herramientas necesarias para el desarrollo de la función docente, así como las capacidades personales y la competencia profesional precisas para liderar la dinámica del aula que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

En el mismo artículo se señala que esta formación promoverá la integración de este profesorado en la dinámica del trabajo en equipo, su relación con el alumnado y sus familias y su participación activa en los órganos del centro de los que forme parte.

La tutoría durante el curso escolar que duren las citadas prácticas ha de encaminarse a que el profesorado que las está realizando pueda alcanzar una mayor competencia profesional y un mejor conocimiento de las líneas estratégicas que se fijen para mejorar la calidad del Sistema Educativo Andaluz.

Para la selección de centros y profesorado se aplicarán los mismos parámetros utilizados para el desarrollo de las prácticas del futuro profesorado, por lo que para la detección de estos centros que realicen buenas prácticas educativas se hace necesario fijar y establecer unos criterios de calidad, entre los que habrá que incluir los siguientes:

- Planteamientos pedagógicos del centro.
- Equipos directivos con formas de liderazgo y de gobierno definidas.
- Cultura preventiva para la resolución de problemas y conflictos, con unas normas de convivencia claras y fruto del consenso.
- Relaciones con el entorno del centro, con las familias.
- Plan de centro con medidas de mejoras en los rendimientos del alumnado.
- Autoevaluación.
- Plan de formación del profesorado.

Recomendaciones

31. Instar al Gobierno de la Nación a establecer un nuevo modelo de acceso a la función pública docente, común para el conjunto del Estado español, consensuado con las organizaciones sindicales

representativas del profesorado, en el que se procure reproducir las circunstancias y situaciones que el profesorado se va a encontrar en el aula. Se debe potenciar en este procedimiento la parte práctica, teniendo en cuenta que los conocimientos teóricos se exigen para la obtención de las titulaciones universitarias previas.

32. Garantizar que la selección del personal funcionario para el ingreso en los distintos cuerpos docentes cuente con una fase de prácticas, que se realizará en centros de distintas características, que tendrá la duración de un curso académico y en la que se comprobará el grado de desarrollo de las competencias profesionales de cada candidato o candidata. La evaluación de esta fase de prácticas permitirá comprobar la competencia profesional de los aspirantes. Este procedimiento debe entenderse como parte de la formación inicial del profesorado.

33. Instar al Gobierno de la Nación para que en los procedimientos selectivos para el acceso a la función pública docente se incluya una prueba en la que se pueda medir la capacidad del candidato o candidata para transmitir los conocimientos y para gestionar la realidad concreta de un aula.

34. Garantizar una progresiva inmersión del profesorado novel en la práctica educativa y su participación activa en los procesos de enseñanza.

35. Asegurar que la dirección de la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente se lleve a cabo por profesorado experimentado, seleccionado en función de su trayectoria profesional y de su compromiso con la mejora de la práctica educativa.

36. Asegurar que la fase de prácticas se realice en centros docentes especialmente acreditados por su trayectoria en la innovación educativa y en las buenas prácticas, adecuando el número de estos centros al de aspirantes.

37. Incluir en la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente un curso de formación que incida en el desarrollo de las competencias precisas para el ejercicio efectivo de la docencia en el aula.

38. Asegurar que la evaluación de la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente se realiza atendiendo al desempeño de la función docente y al curso de formación realizado, de forma que se garantice el acceso a la condición de funcionarios de aquellas personas que reúnen las habilidades y técnicas precisas para el ejercicio efectivo de la actividad docente.

39. Garantizar que la asignación de materias, cursos o niveles al profesorado en prácticas se realiza atendiendo exclusivamente a criterios pedagógicos y que ningún profesor o profesora en prácticas debería asumir una tutoría en solitario.

40. Establecer el procedimiento para acreditar para la realización de la fase de prácticas a aquellos centros que destaquen por su innovación y mejora continua en la docencia.

41. Establecer el procedimiento para acreditar al profesorado que haya demostrado la realización de una docencia innovadora. Este profesorado se encargará de la tutoría del profesorado novel.

42. Elaborar programas específicos de formación dirigidos a este profesorado para que puedan constituirse redes de formación.

IV. Formación Permanente

a) La situación actual

En la actualidad, la formación del profesorado en Andalucía se apoya fundamentalmente en el II Plan Andaluz de Formación del Profesorado de junio de 2003, modificado posteriormente.

Como instrumento principal para el desarrollo de este Plan existen los llamados Centros del Profesorado (CEP), que, con independencia de la indudable profesionalidad de sus componentes, resultan

en muchas ocasiones distantes de la realidad de los centros. Distantes incluso geográficamente, pues en algunos casos los profesores que tienen que desplazarse a los CEP para desarrollar alguna actividad formativa tienen que viajar cerca de 150 kilómetros entre ida y vuelta.

Para la formación permanente del profesorado andaluz, dentro de su horario de obligada permanencia en el centro, se dispone de un máximo de 70 horas. Horas que, dadas las necesidades de formación en el profesorado, podrían resultar en ocasiones insuficientes.

Hay otras dos circunstancias que han caracterizado la situación actual de la formación permanente del profesorado en Andalucía: nos referimos a la voluntariedad del profesorado para recibir formación y la relación con compensaciones profesionales y económicas.

La dependencia de la voluntariedad del profesorado conduce a situaciones en que un profesor o profesora no adquiera, si no quiere, ninguna formación complementaria una vez consolidada su plaza. Parece lógico que la participación en las actividades formativas programadas por los centros, como consecuencia de los resultados de la autoevaluación o de las evaluaciones externas o internas que se realicen, así como en algunas actividades concretas, programadas desde la Consejería, tenga carácter obligatorio.

b) Consideraciones y objetivos generales

La formación permanente ha de permitir el desarrollo profesional del profesorado, para favorecer la adquisición de una cultura profesional orientada a la actualización constante de su práctica docente. Dentro de la formación permanente debe desempeñar un relevante papel la formación de los equipos directivos, ya que estos han de estar dotados de la competencia profesional necesaria que permita el desarrollo de un liderazgo pedagógico y educativo.

El artículo 102 de la LOE establece que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros y que deberá contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

El artículo 19 de la LEA establece, asimismo, que la formación permanente promoverá modalidades que perseguirán el aprendizaje de las buenas prácticas docentes, el intercambio profesional y la difusión del conocimiento que contribuya a la creación de redes profesionales. Las estrategias formativas estimularán el trabajo cooperativo a través, fundamentalmente, de la formación en centros y de la autoformación, y tendrán en cuenta los distintos niveles de desarrollo profesional del profesorado.

Las medidas 47 y 48 propuestas por el Grupo de trabajo relativo a la convergencia educativa de Andalucía señalaban sobre la formación permanente la importancia de que esta sea concebida como un derecho y un deber de todo el profesorado, garantizándose en su planificación la participación de la comunidad educativa y, asimismo, la necesidad de favorecer la formación permanente del profesorado en los centros docentes y en horario laboral.

Por lo tanto, el objetivo de la formación permanente ha de ser pretender una mejora constante de la enseñanza, una constante revisión de los conocimientos del profesorado y, para ello, se deberán desarrollar acciones específicas encaminadas a sensibilizar al profesorado sobre la necesidad del aprendizaje continuo y la actualización de la propia práctica desde el centro educativo como espacio prioritario para el desarrollo de procesos formativos y de innovación e investigación educativa.

Del mismo modo, los itinerarios formativos del personal docente han de estar en función de las necesidades detectadas por los centros y de los objetivos de mejora que deseen alcanzar.

Esta incorporación de la formación a la actividad cotidiana del profesorado como una de sus funciones profesionales exigirá el establecimiento de periodos específicos en los horarios de obligado cumplimiento para el desarrollo y la participación en actividades de formación. Asimismo, será preciso que, realizada la actividad formativa, se proceda a una evaluación que determine su incidencia en la práctica docente.

Por otra parte, la formación se debe fundamentar en la mejora de la práctica docente, vinculándola, en determinados momentos, al desempeño de determinadas funciones y puestos docentes (jefaturas de área, coordinación, dirección, tutoría...), de forma que se otorgue a dicha formación una obligatoriedad indirecta.

El papel en este proceso formativo de los equipos directivos, en conexión con el claustro de profesorado, es sumamente importante, ya que dentro de la autonomía del centro y el liderazgo pedagógico se han de impulsar planes e itinerarios formativos, derivados de las actuaciones contempladas y recogidas en el Plan de Centro. Los Centros del Profesorado se adaptarán a la realidad y a la práctica educativa de cada centro, en función de las necesidades y los planes de mejora y de formación contemplados en el proyecto educativo de cada centro. La función de directores y asesores de los Centros del Profesorado es fundamental en el análisis, el seguimiento y la evaluación de las necesidades de formación, de los itinerarios y de la finalización del proyecto.

Por lo tanto, la formación permanente tiene que ser entendida en un doble sentido: centrándose en los profesores y en el proyecto de centro. En la primera, los profesores son el núcleo fundamental y su formación ha de ser práctica, próxima y aplicable al aula. En la segunda, el proyecto de centro debe ser entendido como un proyecto colectivo y colaborativo, donde se ha de definir, desarrollar y evaluar el itinerario formativo de los componentes del claustro.

Es, pues, una herramienta estratégica cuyos contenidos son diseñados por el profesorado, atendiendo a sus necesidades y objetivos y con una finalidad orientada a mejorar e innovar la práctica docente.

La formación ha de estar orientada a conseguir mejoras en un triple sentido:

- Innovar la práctica docente: esto debe suponer un proceso de mejora en los rendimientos académicos del alumnado.
- Avanzar en las redes de colaboración: aspecto de mejoras extensivas a otras prácticas docentes.
- Crear una verdadera red de formación: los mejores y las mejores han de formar al resto.

V. El Sistema de Formación Permanente del Profesorado

El artículo 20 de la LEA establece que el desarrollo profesional docente para la mejora de la práctica educativa en los centros escolares se promoverá a través del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y señala, asimismo, que el mismo se organiza en una red de Centros del Profesorado, que contarán con autonomía pedagógica y de gestión.

En la actualidad, los treinta y dos Centros del Profesorado, creados hace más de veinte años, canalizan la actividad formativa permanente del profesorado. Estos centros, a través de los 481 asesores y asesoras que los componen, elaboran, a partir del diagnóstico de las necesidades formativas de su zona, de las demandas del profesorado y atendiendo a las líneas prioritarias que establece la Consejería de Educación, sus Planes de Actuación. Reconociendo el papel desempeñado hasta ahora por los centros de profesores, es necesario abrir una reflexión objetiva —y en la que participen todos los estamentos implicados— sobre su papel y organización en el futuro.

Entre sus líneas prioritarias destacan la promoción, el apoyo y el seguimiento de los procesos de autoformación a través del trabajo colaborativo como modalidad formativa y estrategia de intervención

preferente. Las actividades formativas que se planteen deberán procurar no solo la mejora de la práctica docente, sino que esta incida directamente en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo cívico-social.

Además, se deben proponer acciones formativas que utilicen las tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos para la formación que contribuyan a desarrollar la competencia digital del profesorado, basadas en la aplicación didáctica de las TIC en el aula.

Teniendo en cuenta que el actual data ya de 2003, debe procederse a la elaboración de un nuevo Plan de Formación Permanente del Profesorado. El Plan de Formación Permanente del Profesorado debe tener como finalidad principal contribuir a la mejora de la calidad del servicio educativo impulsando la innovación y la investigación atendiendo las experiencias que se realizan en los centros docentes.

Por un lado, ha de proporcionar al profesorado la actualización necesaria que le permita afrontar las nuevas necesidades y demandas del sistema educativo, dotándolo de las competencias necesarias que le permitan responder a los nuevos retos de la educación y conseguir una enseñanza de alta calidad como condición previa y necesaria para alcanzar una educación de alta calidad; pero, por otro lado, ha de suponer una mejora en su ejercicio profesional, aprendizaje y promoción personal y laboral. Esta formación encaminada hacia la práctica y la actividad educativa ha de incidir en la mejora de los centros educativos, la búsqueda de la excelencia y una mejora en los rendimientos escolares que permitan universalizar el éxito educativo.

El objetivo fundamental del Plan de Formación ha de ser conseguir la mejora del sistema educativo andaluz en su doble vertiente: obtener una mejora en el profesorado, pero también en los rendimientos del alumnado.

Para alcanzar este objetivo la formación del profesorado ha de tener no solo un componente teórico, sino fundamentalmente práctico, que le posibilite su efectividad en las aulas. Esta finalidad solo se puede alcanzar mediante la anticipación a las necesidades del futuro, el ajuste de la formación a las necesidades y demandas del sistema educativo y el seguimiento y la evaluación que garanticen una eficacia y eficiencia de la formación y su incidencia en la mejora del sistema educativo.

Todo ello ha de llevar consigo cambios organizativos que permitan introducir mejoras y eviten desajustes, dando respuestas a las nuevas necesidades, teniendo como objetivo fundamental acercar nuestro sistema a los mejores sistemas educativos europeos y del resto del mundo.

El Plan de Formación Permanente del Profesorado ha de ser participativo, proactivo, eficaz, eficiente, ajustado a las nuevas necesidades y demandas, anticipativo y cercano a los centros y al profesorado, con un adecuado sistema de evaluación que garantice su mejora continua y su incidencia en la mejora del sistema educativo.

Uno de los elementos para conseguir los objetivos ha de ser la coordinación de las actuaciones relacionadas con la formación permanente del profesorado entre los servicios de la Inspección Educativa, de los Equipos de Orientación Educativa y del personal laboral y funcionario de los centros docentes y de los servicios técnicos de apoyo a los mismos, así como de los Centros del Profesorado.

El centro docente tendrá la consideración de espacio prioritario para la formación del profesorado y a través del Departamento de Formación, Evaluación e Innovación Educativa, en el caso de los Institutos de Educación Secundaria, o del equipo técnico de coordinación pedagógica en el resto de centros, mediante la coordinación de los Centros del Profesorado.

Todo lo expuesto anteriormente exige, necesariamente, la existencia de espacios colaborativos provinciales y regionales dinamizados adecuadamente y que permitan la circulación de experiencias y buenas prácticas. Es imprescindible que la red formada por los centros educativos, los Centros del Profesorado, las coordinaciones provinciales de formación como nexo con las Delegaciones Provinciales y los Servicios Educativos de estas participen de manera coordinada en los procesos de formación. Asimismo, debe ser tarea de la Consejería de Educación coordinar esa red provincial en el ámbito andaluz.

La oferta formativa de los Centros del Profesorado ha de estar diseñada en función de la evaluación realizada acerca del aprovechamiento que el alumnado recibe de la formación recibida por el profesorado.

La formación en centros ha de ser el principal marco de actuación de los Centros del Profesorado, de acuerdo con los itinerarios que los propios centros definan y señalen en sus planes, de manera que todas las actividades de formación deberán incluir necesariamente aplicaciones prácticas, mecanismos e indicadores de evaluación que permitan realizar el seguimiento y valoración de los objetivos individuales alcanzados, en relación con los resultados de aprendizaje previstos, así como estrategias de intervención que redunden en la mejora de los rendimientos escolares.

El aumento de la calidad de la formación debe constituir una meta prioritaria para garantizar una docencia de alto nivel, ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo profesional permanente de docentes y personal asesor, que contribuya a la excelencia del sistema educativo y ofrezca resultados claros y visibles de mejora en los rendimientos del alumnado; resultados que deberán presentarse, revisarse y difundirse periódicamente de manera estructurada para sentar así las bases de una evaluación y un desarrollo continuos.

Recomendaciones

43. Establecer un plan de formación y seguimiento personalizado dirigido al profesorado que se incorpore a la docencia durante los primeros años de ejercicio de la actividad. Además, en el ejercicio de su función docente contará con el apoyo y supervisión de un tutor o tutora, profesor o profesora del mismo centro de reconocida y dilatada experiencia, al que responderá como tutelado o tutelada.

44. Concebir la formación permanente como un derecho y un deber de todo el profesorado, garantizando la Administración educativa la planificación de la misma con la participación de la comunidad educativa.

45. Planificar la formación permanente mediante planes anuales y plurianuales, estableciendo de forma clara aquellos programas y actividades formativas de obligatorio cumplimiento para el profesorado, que serán aquellos que estén incluidos en los planes de formación de los centros en los que presten servicio.

46. Perseguir de manera prioritaria en las actividades de formación permanente la capacitación del profesorado para gestionar correctamente la cambiante realidad del aula.

47. Favorecer la formación permanente del profesorado en los centros docentes y en horario laboral.

48. En el diseño de las actividades de formación permanente deberá darse el máximo protagonismo a las peticiones que expresen los centros docentes.

49. Computar, a efectos del reconocimiento de sexenios, las horas dedicadas por el profesorado al desarrollo de planes y proyectos educativos de mejora que tengan carácter voluntario.

50. Difundir y compartir las experiencias que, sobre los métodos de enseñanza de las competencias en comunicación lingüística y en destrezas matemáticas, realice el profesorado, particularmente los maestros y maestras que trabajan en la Educación Infantil y en el primer ciclo de la Educación Primaria.

51. Impulsar actividades de formación permanente del profesorado orientadas a la preparación para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a la adquisición por el alumnado de las competencias básicas y, en particular, de la competencia en comunicación lingüística.

52. Impulsar la formación permanente de los profesionales que atienden al alumnado con altas capacidades intelectuales.

53. Difundir las iniciativas y buenas prácticas que se están desarrollando en la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales en las diferentes etapas educativas y modalidades de enseñanza.

54. Ajustar los programas de formación permanente del profesorado a las necesidades educativas y formativas específicas, con la finalidad de acercar la formación a la realidad de las aulas. Deberá evitarse el empleo de recursos y tiempo en cursos o programas de formación que no tengan que ver con dicho objetivo, que supongan un mero adorno curricular o la simple adquisición de méritos profesionales o económicos.

55. Realizar un esfuerzo especial en la formación inicial y continua del profesorado de ciclos formativos de formación profesional, dedicando los recursos y los medios necesarios para ello, incidiendo especialmente en la posibilidad de complementar su formación en empresas de reconocido prestigio.

56. Fomentar, reconocerse y poner en práctica proyectos de innovación y experimentación educativa en los propios centros educativos.

57. Identificar los centros en los que se están realizando buenas prácticas educativas, desarrollando procesos de innovación e investigación.

58. Detectar las personas expertas en las áreas de aprendizaje y en las estrategias de formación fijadas por la Consejería de Educación.

59. Establecer itinerarios formativos en los centros docentes, conectados con el desarrollo de una mayor autonomía, planificación y gestión de los propios centros y profesorado.

60. Realizar una evaluación del sistema de formación andaluz en la que se puedan detectar las fortalezas y debilidades.

61. Introducir la práctica evaluadora en cada una de las actuaciones de formación, de forma que se pueda determinar su incidencia en el aula en cuanto la mejora del rendimiento del alumnado.

62. Potenciar las redes de formación de los centros y del profesorado.

63. Establecer convenios de colaboración con las universidades andaluzas para la actualización científica y didáctica del profesorado andaluz.

64. Establecer el itinerario formativo obligatorio del profesorado en relación con las necesidades no solo individuales, sino también teniendo en cuenta las necesidades detectadas por el centro.

65. Mayor protagonismo en la formación permanente de los docentes con acreditación de buenas prácticas. Crear redes de maestros de maestros en educación.

66. Revisar el actual sistema de licencias por estudios, favoreciendo aquellas actividades que tengan un mayor impacto en la práctica docente. En particular, se ampliará la oferta de cursos de formación en el extranjero en materia de idiomas y se facilitará la estancia en centros con experiencias innovadoras. Se considerará también como una posible herramienta formativa el intercambio de experiencias educativas e, incluso, el intercambio de profesorado entre centros para difundir, compartir y contrastar proyectos educativos diseñados o puestos en práctica por los docentes.

67. Fijar las estrategias de formación, entre las que deben figurar las estancias de formación en otros centros que destaquen por su carácter innovador y por desarrollar buenas prácticas educativas, y las estancias en empresas para conocer modelos y experiencias.

68. Fomentar la formación en centros de trabajo como modelo de trabajo colaborativo.

69. Priorizar modalidades y procesos formativos que conlleven coordinación, trabajo en equipo y el seguimiento de la puesta en práctica.

70. Diseñar e incluir en los Planes de Actuación de los Centros del Profesorado contenidos informativos y formativos centrados en el uso de plataformas de trabajo colaborativo y para la formación a distancia.

71. Crear una plataforma virtual de formación del profesorado.

72. Incrementar la formación mediante la utilización de las nuevas tecnologías, en especial la formación *on-line*.

73. Gestionar la formación del profesorado en lenguas extranjeras también desde y dentro de la formación permanente, de manera que no sea el profesorado el que tenga que invertir en ello su tiempo y recursos económicos.

74. Impulsar las redes sociales como un cauce de formación.

75. Impulsar actividades de formación permanente del profesorado orientadas a la preparación para la atención específica al alumnado con dislexia.

76. Impulsar actividades de formación permanente del profesorado dirigidas al reciclaje curricular.

77. Adecuar la formación permanente del profesorado al plan de formación establecido en el Plan de Centro.

78. Impulsar actividades de formación permanente del profesorado orientadas a la preparación para la atención específica al alumnado con trastornos por déficits de atención, con o sin hiperactividad.

79. Establecer los principios en los que ha fundamentarse el Sistema de Formación de Andalucía y elaborar lo antes posible un nuevo Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, con el máximo consenso de todos los sectores implicados y tomando como base la evaluación del actualmente vigente.

80. Fijar la estructura y funciones de los Centros del Profesorado, previa apertura de un periodo de reflexión sobre el modelo que necesita el sistema educativo andaluz.

81. Redefinir el papel de los Centros del Profesorado y la función asesora en el contexto educativo actual y centrado en las necesidades reales del profesorado y de los centros.

82. Establecer los perfiles que han de tener las personas que ejerzan la dirección de los Centros del Profesorado.

83. Establecer los perfiles de las personas que han de ocupar las asesorías de los Centros del Profesorado.

84. Determinar los ámbitos de actuación de las asesorías de formación.

85. Diseñar modelos de evaluación que permitan un mejor aprovechamiento de los recursos formativos.

86. Fijar actividades de formación dirigidas a las personas que ocupen las asesorías de los Centros del Profesorado.

87. Diseñar estrategias y modalidades formativas que deberán contemplar necesariamente actuaciones prácticas en el aula o en el centro educativo y establecer vínculos con las actividades docentes que permitan realizar una valoración de los resultados que se pretendan alcanzar.

88. Fijar que el Proyecto de Formación de los Centros del Profesorado contenga los mecanismos e indicadores necesarios que permitan evaluar el impacto de las actividades formativas en la práctica docente y en el rendimiento del alumnado.

89. Al finalizar cada curso escolar deberán someterse a un proceso de autoevaluación que incluya una evaluación del desarrollo del Proyecto de Formación y su contribución a la mejora de la práctica educativa y de los rendimientos del alumnado. Debe ser evaluada, fundamentalmente, a través de la repercusión que tenga en la mejora de los procesos y resultados escolares.

90. Establecer criterios e instrumentos de evaluación para la obtención de certificaciones de la actividad formativa.

91. Diseñar procesos de formación dirigidos a los equipos directivos de los centros docentes.

92. Incrementar el presupuesto destinado a la formación del profesorado, de acuerdo con la importancia que tiene para la mejora del Sistema Educativo Público Andaluz.

2.10. VOTOS PARTICULARES PRESENTADOS

(BOPA NÚM. 709, DE 30 DE JUNIO DE 2011)

PRESIDENCIA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

Votos particulares presentados por los Grupos Parlamentarios Popular de Andalucía e Izquierda Unida Los Verdes-Convocatoria por Andalucía, en relación con el Informe aprobado por el Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía, en sesión celebrada el día 27 de junio de 2011.

Sevilla, 29 de junio de 2011,
El Letrado Mayor del Parlamento de Andalucía,
José Antonio Víboras Jiménez.

El Grupo Popular de Andalucía, al amparo de lo establecido en el artículo 54.4 del Reglamento de la Cámara, presenta el siguiente voto particular tras la elaboración del Informe por el Grupo de Trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía.

El presente voto particular se fundamenta en las siguientes razones:

EXPOSICIÓN DE MOTIVOS

La mejor manera de asegurar el futuro de nuestra sociedad es invertir en Educación. Las familias andaluzas, y en especial los alumnos y alumnas, deben saber que una educación de calidad es determinante para su porvenir. La formación de capital humano es buena per se, pues no solo configura ciudadanos libres, críticos y preparados, sino que resulta vital para la empleabilidad. Por eso, en aquellos países y comunidades autónomas en donde se invierte más en Educación, las posibilidades de empleo y de competitividad aumentan de manera considerable.

En Andalucía se ha avanzado en los últimos años, pero, según los expertos, aún existe un amplio margen de mejora en calidad educativa. Invertir en Educación es esencial, pero también lo es conseguir una escuela de calidad. En nuestra Comunidad Autónoma, el problema actual no es solo gastar más, cuestión indispensable, sino invertir mejor, sobre todo en aquello que es susceptible de mejora, como puede ser en formar al profesorado o en mejorar las condiciones materiales, dotacionales y los recursos humanos de nuestros centros.

Uno de los elementos clave del sistema educativo lo constituye el profesorado. No en vano son ellos los encargados de transmitir los conocimientos, ejerciendo de intermediarios entre la Escuela y la sociedad.

Existe el convencimiento compartido por los andaluces y andaluzas en torno al magnífico papel desempeñado por los profesionales de la educación en las últimas décadas y su inestimable aportación a la continua mejora del sistema. Los nuevos parámetros de calidad y todas las medidas que se adopten para alcanzarlos deben contar con su participación; por eso, ofrecerles instrumentos adecuados para el ejercicio de sus funciones y valorar su esfuerzo, profesionalidad y buen hacer es una necesidad.

Elevar la consideración social del profesorado, procurar que este tenga el máximo respaldo por parte de toda la Comunidad Educativa, mejorar sus condiciones profesionales y reforzar su formación inicial y permanente son tareas fundamentales que también deben acometerse.

Los constantes cambios sociales y económicos que vienen aconteciendo están aumentando la complejidad de la labor docente, que, dicho sea de paso, en Andalucía viene agravada por la falta de respaldo social y administrativo que han sufrido los profesores en las últimas décadas y el deterioro de su imagen, sin que la Administración educativa haya hecho gran cosa para mejorarla.

Buena parte de los resultados en materia educativa depende de la calidad del profesorado. Estudios recientes han llegado a la conclusión de que el profesorado es determinante en el rendimiento escolar, mucho más que el gasto que se destina a Educación. Tan es así que, según los expertos, el éxito educativo en países como Finlandia se debe principalmente a la excelente preparación del personal docente y a su implicación. En este país la profesión docente es de las de mayor prestigio, lo que implica, de partida, que muchos jóvenes quieran dedicarse a ella. Asimismo, las pruebas de acceso para la carrera docente tienen un alto nivel de exigencia. Ambos factores hacen que sea una profesión integrada por los mejores estudiantes, a los que se les imparte, además, una formación técnica y pedagógica de altísimo nivel.

Hoy se espera demasiado del profesorado. Los profesores deben ser capaces de transmitir conocimientos en aulas heterogéneas social, lingüística y culturalmente hablando; deben promover valores sociales y de tolerancia; tienen que saber afrontar las necesidades individuales de los alumnos, en especial de los más desfavorecidos socialmente y de los que tienen problemas de aprendizaje; y en último extremo deben incorporar la utilización de las nuevas tecnologías, el manejo de un idioma extranjero, e incluso hacer de animadores socioculturales o de mediadores en algunos ámbitos.

En los últimos años se han venido publicando gran cantidad de estudios, informes y reflexiones sobre el papel del docente, sus problemas, dificultades, retos y necesidad de mejora. En este sentido, debemos concluir este apartado afirmando que es necesario mantener la docencia como una profesión atractiva, mimando al profesorado, atrayendo al sistema a los mejores y ofreciéndoles una carrera docente que colme sus aspiraciones profesionales.

EL RETO: INTRODUCIR CAMBIOS PROFUNDOS EN EL CURRÍCULUM, LA FORMACIÓN Y LA SELECCIÓN DEL PROFESORADO

El Grupo de trabajo desarrollado en los últimos meses en el Parlamento de Andalucía ha puesto de manifiesto la importancia de mejorar el acceso a los estudios de Grado de Magisterio, así como la formación inicial y continua del profesorado andaluz, haciéndola más acorde y cercana a los requerimientos educativos actuales.

Los numerosos comparecientes que han tenido a bien exponer sus experiencias, reflexiones y propuestas han coincidido mayoritariamente en la necesidad de introducir cambios profundos en la formación pedagógica y académica que reciben en la Universidad, incluido el tradicional CAP, de escaso nivel y prestigio, hoy sustituido por un Máster al que le sobra indefinición, mientras que le falta contenido y determinación.

Es necesario impulsar nuevos modelos pedagógicos que rompan con la inercia actual, tal y como han hecho otros países, que incluso partían de unas condiciones menos ventajosas que las nuestras.

Los objetivos que deben marcarse tienen que establecer nuevos planteamientos sobre:

- Una nueva modalidad de acceso a la carrera docente, haciéndola mucho más atractiva y selectiva.
- Nuevos criterios a la hora de plantear la selección del profesorado.
- Establecer un proceso de formación inicial mucho más amplio, completo y coherente.

– Redefinir el papel de los Centros de Profesores, trasladando el grueso de la formación continua a los centros educativos y utilizando las nuevas tecnologías.

– Redefinir la carga horaria del profesorado, haciéndola más flexible y desburocratizada.

En la formación de los futuros docentes, debería cobrar especial protagonismo la enseñanza de alumnos con problemas de aprendizaje, de manera que el profesorado tuviera la formación de partida y los instrumentos necesarios para hacer frente a los problemas que posteriormente deben abordar en el aula. En este sentido es imprescindible que la formación pedagógica y didáctica de los títulos de Máster, que habilitan para el ejercicio de la profesión docente en ESO, Bachillerato y FP, impulse la exigencia y la calidad de la misma.

Además de mejorar sustancialmente la formación inicial del profesorado, es necesario establecer unos procesos de selección de los candidatos más ajustados y acordes a las necesidades educativas actuales. La calidad docente deberá basarse en el acierto a la hora de seleccionar los mejores profesionales y para ello es necesario replantear los mecanismos de selección.

Hasta la fecha, la selección del profesorado se ha realizado de acuerdo a criterios basados en el conocimiento de un tema y la capacidad de exposición del mismo. Es necesario dirigir los esfuerzos a potenciar al máximo la calidad docente mediante una formación adecuada a las necesidades actuales, pero también mediante el desarrollo de procesos de selección más adecuados, que permitan acceder a la profesión a personas mejor preparadas.

La calidad educativa también depende de la capacidad de reciclaje y adaptación del profesorado. Por eso es tan importante la formación continua, y, por consiguiente, resulta imprescindible reformar los CEP tal y como hoy están pensados, organizados y desarrollados. La formación continua debe atender a las necesidades formativas reales del profesorado, obviando toda relación con los incentivos tradicionales económicos —sexenios— y apuntando hacia los problemas de aprendizaje:

- Atención a la diversidad.
- Fomento de métodos de enseñanza eficaces.
- Utilización de las nuevas tecnologías y su aplicación a la enseñanza.
- Destrezas para ofrecer una buena tutoría.
- Instrumentos suficientes para detectar cualquier tipo de carencia y necesidad.

MOTIVAR AL PROFESORADO, TAREA ESENCIAL

La motivación de los docentes es un pilar básico y ha estado muy descuidada en los últimos años en Andalucía. Esta motivación no puede basarse en la división entre buenos y malos profesores, entre entusiastas de la LOGSE y detractores, o entre defensores del Plan de Calidad u opositores a ultranza. El profesorado necesita mejorar sus condiciones de trabajo en términos salariales y laborales, sentirse apoyado por la Administración, así como prestigiado y reconocido socialmente.

En los últimos años el profesorado ha sufrido un enorme desgaste derivado de la intensificación de las cargas de trabajo, de la excesiva burocratización del sistema, lo que ha repercutido negativamente en la eficacia y calidad del desempeño profesional, así como en ocasiones en la propia salud del docente.

El profesor tampoco debe suplantar a las familias en sus obligaciones educadoras y orientativas, ya que en su inmensa mayoría son responsabilidad de la familia.

Por todo ello, el Grupo Popular considera que la motivación del profesorado en Andalucía debería orientarse hacia el reconocimiento de su profesión a través de una verdadera carrera docente, basada en incentivos económicos, laborales, formativos, de innovación y dedicación. En esta apuesta debe brillar

con luz propia la puesta en marcha de un buen sistema de evaluación, y una carrera docente más acorde a las aspiraciones del profesorado.

Todas estas propuestas ayudarán a alcanzar la gran aspiración del profesorado andaluz: mejorar y reconocer socialmente la importante labor que hacen los profesores y las profesoras andaluzes.

En definitiva, el reto fundamental que tiene hoy la educación andaluza es la mejora de la calidad y la búsqueda de la excelencia. Para ello resulta imprescindible impulsar y poner en práctica las reformas, las políticas y las estrategias orientadas a la consecución de ese objetivo, en un ámbito tan esencial como es el de los docentes.

Tampoco debemos olvidar la necesidad de trasladar a la sociedad andaluza la convicción de que los valores del esfuerzo, de la exigencia personal, del trabajo, del estudio..., constituyen condiciones básicas para la mejora de la calidad del sistema educativo. Valores cuyos perfiles se han ido desdibujando a la vez que se debilitaban los conceptos del deber, de la disciplina y del respeto, tanto al profesor como a los propios compañeros. Un clima que no reconoce el valor del respeto, del trabajo, del esfuerzo, es el que resulta más perjudicial para los grupos sociales menos favorecidos, ya que, para ellos, no suelen existir vías culturales alternativas o posibilidades de progreso social distintas del mérito personal.

PROPUESTAS

ASPECTOS GENERALES A TENER EN CUENTA

1. Impulsar la recuperación de principios fundamentales para el proceso educativo, como son: los valores del esfuerzo, la responsabilidad personal, el mérito, la exigencia, la disciplina, el respeto, la solidaridad y la colaboración.

2. Definir con exigencia y claridad los conocimientos, competencias básicas y destrezas que el alumno debe dominar al finalizar cada etapa educativa y reforzar los contenidos de las materias básicas instrumentales y la iniciación temprana del aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo.

3. Incrementar las plantillas de profesorado, las del personal de administración y servicios, así como de todos los aspectos relacionados con los alumnos con necesidades educativas especiales.

4. Flexibilizar la enseñanza secundaria, de forma que se establezcan itinerarios formativos adecuados a los intereses y capacidades de los alumnos. Deberá habilitarse un sistema de Pasarelas Reversibles que faciliten el tránsito entre las diferentes enseñanzas.

5. Disminuir las ratios, aumentar los equipos de orientación educativa y realizar los desdobles pertinentes, en pro del derecho y la calidad de la educación impartida.

6. Desarrollar la Ley de Formación Profesional que permita vincular estos estudios al mundo del empleo y las oportunidades.

7. Recuperar el peso específico de los Claustros en la vida interna de los centros, retomando competencias académicas y de decisión ubicadas actualmente en otros ámbitos.

8. Revisar la filosofía y contenido de los Reglamentos Orgánicos de los Centros.

9. Retirar el Plan de calidad y mejora de los rendimientos escolares, rechazado ampliamente por el profesorado andaluz.

MEDIDAS ESPECÍFICAS PARA MEJORAR LA SITUACIÓN DEL PROFESORADO EN ANDALUCÍA

1. Reconocer al profesorado, mediante ley, la condición de Autoridad Pública en el ejercicio de la función docente, que conlleva la consideración de delito tipificado en los artículos 501 y 502 del Código Penal para las agresiones sufridas en el desempeño de sus funciones.

2. Personación de oficio por parte de la Consejería de Educación ante los tribunales de justicia, en todos los casos de agresiones a docentes.

3. Reforzar la Autoridad Magistral y Académica del profesorado.

4. Aumentar el Prestigio Social del profesorado. Para ello la Administración contribuirá mediante campañas divulgativas y otros medios a que las familias respalden al profesor, reconozcan su autoridad en la interacción con sus hijos y valoren la función social que desempeña.

5. Equiparar el sueldo del profesorado andaluz con el de las Comunidades Autónomas que tengan los mejores niveles retributivos.

6. Situar el umbral de interinidad en un 5%.

7. Contribuir a la conciliación de vida laboral y familiar del docente, mejorando los sistemas de aproximación laboral a su domicilio familiar.

8. Reconocer la importancia que tienen las tutorías, mediante los oportunos incentivos profesionales, económicos y laborales.

9. Impulsar actuaciones destinadas a premiar la excelencia y el especial esfuerzo del profesorado en su ejercicio profesional.

10. Aprobar el Estatuto Andaluz del Docente, en el que se incluyan y definan, entre otros aspectos:

- Los derechos y deberes de los profesores andaluces.
- La especialización del profesor como una garantía más de calidad.
- La jornada laboral docente, que ponga fin a la ambigüedad que está provocando situaciones realmente abusivas en algunos centros.
- Los mecanismos de promoción y desarrollo profesional que permitan articular una verdadera carrera docente, en las diferentes etapas educativas y dentro de las mismas.
- Las retribuciones, licencias —retribuidas o no—, años sabáticos, etc.
- Los incentivos al profesorado, asignados mediante evaluaciones independientes, transparentes y objetivas, que valoren la capacitación y la transmisión de conocimientos, la innovación pedagógica, la relación con los alumnos, la dedicación al centro y sus actividades, el esfuerzo en la lucha contra el fracaso escolar y la mejora de los rendimientos escolares.
- Un catálogo de enfermedades profesionales.
- Las condiciones de su jubilación.

NUEVO CURRÍCULUM Y SELECCIÓN DEL PROFESORADO

1. Establecer mecanismos selectivos de acceso en el ingreso a las facultades de Ciencias de la Educación, elevando, entre otros aspectos, la nota de corte. El expediente académico contará a efectos de acceso a la Función pública.

2. Revisión a fondo del currículum que se imparte en las Facultades de Ciencias de la Educación, con objeto de adecuarlo a las necesidades y planteamientos actuales.

3. Los nuevos planes de estudios universitarios han de suponer una mejora sustancial en la formación inicial de los docentes en cuanto a los conocimientos y habilidades pedagógicas que deben adquirir, para la mejor atención a la diversidad de alumnos.

4. Revisar y mejorar los contenidos del Máster de Educación, aumentando la coordinación entre la Universidad y los centros educativos en el diseño, puesta en marcha, realización y evaluación de la fase práctica del Máster.

5. Arbitrar los mecanismos necesarios para posibilitar que el Profesorado de Secundaria, con reconocido prestigio, imparta docencia en las distintas especialidades del Máster.

6. Realizar una evaluación externa anual acerca del desarrollo de los estudios de Máster en Andalucía, con objeto de mejorarlos de manera rápida y eficaz.

7. Mejorar sustancialmente la fórmula actual de oposición al cuerpo de profesores de la Junta de Andalucía.

8. Ampliar el tiempo de formación y tutela de los docentes en prácticas, estableciendo un plazo mínimo de dos años. Durante dicho tiempo el docente en prácticas no formará parte de la plantilla del centro a efectos de dotación de personal.

9. Realizar una oferta anual de acceso a la función pública docente acorde con las necesidades educativas básicas: ratios, estabilidad de plantillas y mejora del sistema educativo.

10. Incrementar el profesorado no universitario en 15.000 nuevos efectivos en el próximo cuatrienio.

Formación inicial y continua del profesorado

1. Mejorar el nivel de formación inicial y continua del profesorado, impulsando un nuevo modelo de carrera docente consensuada con los agentes sociales.

2. El profesor recién incorporado a la plantilla de un centro se iniciará en un Plan de Formación Personalizado que durará dos años, a lo largo de los cuales recibirá formación específica pedagógica en lo concerniente a su especialidad en:

a) Bilingüismo.

b) En el uso y aplicación de las nuevas tecnologías en el aula.

c) En atención a la diversidad.

d) En intermediación de conflictos.

e) Asimismo, en el ejercicio de su función docente, contará con el apoyo y supervisión de un tutor, profesor del mismo centro de reconocida y dilatada experiencia, al que responderá como tutelado.

3. Modificar radicalmente la filosofía, estructura y funciones de los Centros de Profesorado, con una oferta formativa adecuada a las necesidades reales del profesor. A tal fin, se planificarán los programas de formación, su número, contenido y oferta, previa consulta con cada centro educativo.

4. Crear una red de centros piloto que pongan en marcha nuevas fórmulas de gestión, las cuales, una vez evaluadas y analizadas, puedan ser trasladadas al resto. Entre ellas:

- a) Autonomía plena para contratar el profesorado.
- b) Licencias para ampliación de estudios y formación específica según las necesidades del centro.
- c) Elección de las inversiones anuales.
- d) Plan específico de formación continua.
- e) Incentivos profesionales.
- f) Periodos vacacionales y horarios.
- g) Tutorías individualizadas: idoneidad del profesorado, horarios y planificación orientada al contacto permanente con las familias, incluido un seguimiento diario *on-line*.
- h) Número de alumnos por aula.
- i) Detección precoz, seguimiento, orientación y medidas a adoptar respecto al alumnado con necesidades educativas específicas.
- j) Integración de los profesionales de los Equipos de Orientación Educativa.

5. Crear una Plataforma Virtual de Formación del Profesorado.

6. Modificar radicalmente la composición, acceso, contenido, filosofía y zonificación de los Equipos de Orientación Pedagógica.

7. Ajustar los programas de formación permanente de profesorado a las necesidades educativas y formativas específicas, con la finalidad de acercar la formación a la realidad de las aulas.

8. Al margen de la formación complementaria, el profesorado deberá recibir formación obligatoria gratuita y en horario lectivo cuando se detecten necesidades formativas esenciales en cualquier centro educativo. En este sentido se diseñarán planes de formación específicos y obligatorios dirigidos a tutores.

9. Realizar un esfuerzo especial en la formación inicial y continua del profesorado de Ciclos Formativos de FP, dedicando los recursos y los medios necesarios para ello, incidiendo especialmente en la posibilidad de complementar su formación en empresas de reconocido prestigio.

10. Ampliar la oferta de cursos de formación en el extranjero en materia de idiomas.

11. Establecer que la programación de acciones formativas pueda realizarse tanto en horario lectivo como no lectivo.

12. Desvincular la formación del profesorado de cualquier prestación o complemento económico.

13. Hacer extensibles todas las medidas planteadas al profesorado de la Enseñanza Concertada, siempre que legal y administrativamente sea posible.

14. Impulsar las reformas legislativas y administrativas necesarias para llevar a cabo estas medidas, instando al Gobierno de la Nación a aquellas modificaciones que sean de su competencia.

Parlamento de Andalucía, 27 de junio de 2011,
La Portavoz del G.P. Popular de Andalucía,
María Esperanza Oña Sevilla.

El Grupo Parlamentario Izquierda Unida Los Verdes-Convocatoria por Andalucía (IU LV-CA), a los efectos previstos en el artículo 54.4 del Reglamento de la Cámara, formula en relación con el Informe del Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía el siguiente

VOTO PARTICULAR

Se propone añadir al Informe las siguientes Recomendaciones:

a) Recomendación 7 bis:

«Tender a eliminar progresivamente las diferencias de categoría o nivel funcional entre los docentes de Primaria y Secundaria, procurando igualar por elevación la formación de los mismos».

b) Recomendación 24 bis:

«Avanzar hacia una unificación a la baja de las diferencias de precios existentes para el Máster de Secundaria entre las distintas universidades andaluzas».

c) Recomendación 42 bis:

«Diseñar mecanismos objetivos de selección del personal docente para la enseñanza privada concertada, sostenida con fondos públicos, basados en la capacitación profesional y la igualdad de oportunidades, por encima de cuestiones como la afinidad, la fidelidad ideológica y la cercanía personal».

Parlamento de Andalucía, 28 de junio de 2011.
El Portavoz del G.P. Izquierda Unida Los Verdes-
Convocatoria por Andalucía,
Diego Valderas Sosa.

2.11. DEBATE DEL DICTAMEN EN LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN

(DSPAC NÚM. 523, DE 28 DE JUNIO DE 2011)

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Señorías, buenos días.

Vamos a dar comienzo a la Comisión extraordinaria que hemos convocado para el día de hoy, que tiene como objeto el debate y la votación del informe, en forma de Dictamen, traído para su aprobación o rechazo en esta Comisión, como digo, con carácter extraordinario, y que, después de haber concluido los trabajos del Grupo para la Formación del Profesorado en la tarde de ayer, vamos a someter a su consideración.

Empezamos con el debate y, por tanto, voy a dar la palabra al portavoz del Grupo Parlamentario de Izquierda Unida, al señor García, al que le solicito también que, en esta intervención, haga alusión al voto particular que ha llegado a la Presidencia y, por tanto, que puedan tener conocimiento los diputados del sentido que después marcará la votación de ese voto particular.

Tiene la palabra, señor García.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, señora Presidenta.

Imagino que estamos hablando de una única intervención para todos. Muy bien.

Bien, concluye hoy, en su fase de Comisión, el trabajo encomendado a este grupo por el Pleno del Parlamento de Andalucía. Y no podemos menos que decir que concluye en un marco de satisfacción generalizada por el trabajo realizado y, sobre todo, por los logros conseguidos, que demuestran que la educación pública andaluza está viva, tiene calidad y tiene futuro, porque está dispuesta a mejorar y a cambiar en todos los aspectos.

Y todo esto a pesar de los continuos ataques que se realizan, por determinados sectores sociales, a la educación pública andaluza, con una visión, yo diría trasnochada de lo que es hoy la misma y de lo que es la sociedad. Visión trasnochada que empieza por decir que la vuelta atrás, que cualquier pasado siempre fue mejor, y que ignora, por tanto, las circunstancias actuales de nuestra sociedad y la necesidad de la adaptación permanente del sistema educativo a esta sociedad.

Pero el problema, desde el punto de vista de este grupo de trabajo, y tal como queda reflejado en el dictamen que hoy se presenta, el problema no es el resultado de ver que la escuela haya abandonado la enseñanza de toda la vida, sino, por el contrario, es la continuidad de la enseñanza de toda la vida que provoca hoy por hoy un profundo desencuentro entre escuela, estudiantes y vida extraescolar.

Se conocen bien los límites y carencias del modelo pedagógico dominante, entre ellos, cabe citar la sobrecarga de contenidos, las metodologías pasivas y trasmisivas que fomentan el tedio y el desapego hacia el centro y el proceso educativo, formas de evaluación poco formativas, con un cierto carácter represivo que se limita a calificar y no a conocer dificultades, y centros excesivamente grandes e ingobernables con escasa participación.

Este modelo hay que cambiarlo. Este modelo hay que adaptarlo a los cambios sociales que se han producido y es, por tanto, necesario que, sobre intenciones y visiones a corto plazo, primen la continuidad y la sostenibilidad en el tiempo de políticas coherentes para poner en práctica medidas que den respuesta a las necesidades del sistema educativo.

Y una de las formas de empezar a cambiar las cosas es atacar la formación, atacar para mejorar la formación del profesorado. Con esto no se quiere, ni mucho menos, considerar al profesorado el responsable de las carencias que tiene el sistema andaluz, que tienen causas múltiples y variadas. Pero sí se ve en el profesorado y en su formación como una de las herramientas más eficaces para cambiar el sistema educativo, para mejorarlo y para, en definitiva, prestar el servicio a la sociedad que se requiere.

Desde el punto de vista de mejorar el desempeño del profesorado que tiene una acción inmediata o una eficacia inmediata en el desempeño del alumnado y en el rendimiento en su conjunto del sistema educativo, hemos detectado en el grupo de trabajo —como ya se insinuaba en el grupo para la convergencia educativa anterior— tres acciones fundamentales: la primera, atraer a la docencia a los mejores profesionales, a los más capacitados, hacer de la docencia una profesión deseada, envidiada y prestigiada; la segunda acción, el mejorar la formación inicial de los futuros profesionales docentes, y la tercera, el orientar la formación permanente, exigiendo un modelo de aprendizaje que pretenda fomentar el liderazgo pedagógico a través del trabajo colaborativo y el aprendizaje mutuo.

Por ello, este grupo de trabajo convocó en su momento a numerosas organizaciones y expertos a los que hay que agradecer públicamente su papel. Fueron 28 organizaciones las que comparecieron a lo largo de seis sesiones que han durado más de veinte horas; algunas no lo hicieron, pero aportaron interesante material a través de documentos.

El trabajo de este grupo se ha estructurado en cuatro grandes bloques: primero, el perfil y las competencias docentes para el profesorado del siglo XXI; el segundo, la formación inicial; el tercero, el acceso a la función pública docente, y el cuarto, la formación permanente.

Comenzando por el principio, y en cuanto a la definición del perfil, parecen claras algunas características, algunas habilidades de las que no puede prescindir el profesorado; entre ellas, la facilidad de comunicación y la relación personal, el interés y aprecio de la profesión docente, que quizás alguien llamase vocación, la actitud para el trabajo en equipo y dotes de liderazgo, la capacidad de utilización de nuevas tecnologías y un nivel cultural elevado.

Con respecto a la formación inicial y al bloque siguiente de acceso a la Función pública, cabe decir que una de las principales conclusiones del grupo de trabajo es que ambas —formación inicial y acceso a la Función pública— constituyen un bloque único, pues el acceso a la formación pública debe ser un elemento que complementa y completa la formación inicial.

Con respecto a esta formación inicial, hay que empezar por cambiar el método de acceso o de selección a la Universidad, a las facultades de Ciencias de la Educación, a las facultades de la disciplina que sea, para permitir de alguna manera una selección de los futuros estudiantes que no se base exclusivamente en la nota obtenida en el Bachillerato —que también, por supuesto, debería ser considerada—, sino que tenga en cuenta determinadas actitudes, posiblemente a evaluar mediante el correspondiente test psicotécnico. Esta fase inicial, resumiendo a la más importante las conclusiones y las recomendaciones del grupo de trabajo, debe incrementar de manera significativa la parte práctica, que debe realizarse en centros educativos y que, para que sea realmente eficaz en conjunto de la formación, debe darse un papel importante a la participación de maestros y maestras con experiencia, pues hasta ahora la profesión docente es quizás la única en cuya formación no intervienen profesionales; sería algo así como si a los médicos no los formasen médicos, sino otro tipo de profesionales. Por tanto, es importante aumentar la parte práctica, como hemos dicho, y para ello es muy importante también establecer puentes de comunicación entre la Consejería de Educación, que hoy es, digamos entre comillas, la cliente de las universidades y la futura empleadora de los titulados, para que intervenga en la definición del perfil de ese docente y en los contenidos de la formación.

En cuanto al acceso a la Función pública, parece natural el no dar la importancia que se da actualmente a la parte teórica, dado que estamos hablando de aspirantes que han superado una titulación bien de grado o bien de máster que garantiza esos conocimientos que en este momento se piden. El sistema actual, lamentablemente, no garantiza que los mejores accedan a la profesión docente ni garantiza que

gente que ha desempeñado la profesión docente con eficacia acceda a la condición de funcionario. Todo ello porque hay que dar una importancia mucho mayor a esa práctica que debe realizarse en centros específicos acreditados como centros de excelencia, con una tutoría y una supervisión permanente también por profesores y profesoras acreditados a partir de sus prácticas docentes de excelencia, y en la que debe primar lo práctico y el aspecto formativo, eliminando cualquier condición de trámite que muchas veces se contempla ahora al valorar la superación de la fase práctica de las oposiciones. Por tanto, un bloque conjunto de la formación inicial y de la fase de acceso para conseguir un profesional docente que tiene que continuar formándose de manera permanente en su centro de trabajo y a través de los centros de profesores o herramientas que ponga a su disposición el sistema educativo público andaluz.

En cuanto a la formación permanente, ha de primarse o, si se permite, casi poner en marcha en exclusiva la que tiene repercusión directa en el aula y en la práctica del proceso educativo, eliminando cualquier otra que tenga que ver con adornos curriculares o simplemente con la obtención de méritos o para remuneraciones económicas.

Es importante también dar un papel a los centros, centros educativos que deben ser los que demanden fundamentalmente la información que precisan, sin que esto implique que la Consejería renuncie en su planificación global del sistema a fijar determinado tipo de formación con carácter obligatorio. Pero, desde el momento en que estamos hablando de una formación que tiene un carácter obligatorio, entendemos también que tiene que organizarse el sistema educativo andaluz para que esta formación de carácter obligatorio se realice fundamentalmente o prácticamente, totalmente, al ciento por ciento, en el tiempo laboral, en el horario laboral del profesorado, eliminando la excesiva dosis de voluntarismo que en este momento tienen los procesos formativos tal como está organizado el sistema. Hace falta un nuevo plan de formación permanente del profesorado andaluz, dado que el actual, con ocho años de antigüedad, está superado por los acontecimientos, y hace falta una revisión profunda de todo el sistema educativo para redefinir los objetivos, el papel y la reorganización de los centros de profesores.

He hecho una síntesis —quizás aprovechándome de ser el primer interviniente— de lo que entiendo que constituyen las líneas fundamentales de este dictamen, que entendemos pueden ser completadas en muchas cosas importantes —que, por no abusar del tiempo, no he dicho— por el resto de los portavoces.

Solo nos queda decir que Izquierda Unida ha presentado un voto particular, yo diría con tres contenidos importantes que para nosotros son, de alguna manera, irrenunciables, que no han podido ser incluidos por falta de consenso en el dictamen general, pero a los que no renunciamos. Nos referimos a tender a eliminar progresivamente las diferencias de categoría o nivel funcional entre los docentes de Primaria y Secundaria, elevando la formación de los mismos, es decir, igualando por elevación, porque entendemos que tan importante es enseñar integrales en un Bachillerato de Ciencias, por supuesto, como enseñar a leer o como dar las primeras nociones de historia, de cultura, de arte, de lengua, en cualquier curso de Primaria.

La segunda es en relación con los másteres de Secundaria, donde se observa una diferencia en contenidos, y también en precios, dentro de una tónica general de carestía, que dificulta, para muchos andaluces y andaluzas, el poder acceder a ellos. Por ello, pedimos una unificación a la baja de la diferencia de precios existente para el máster de Secundaria entre las distintas universidades andaluzas.

Y, finalmente, pedimos que, dado que el sistema andaluz —y no porque nosotros lo hayamos procurado ni nos guste— cuenta con una serie de centros privados, sostenidos con fondos públicos, para completar el sistema educativo andaluz, dado que es obvio que todo el sistema formativo, de alguna manera, tendrá que acabar llegando también a la enseñanza privada concertada, entendemos que los mecanismos de selección del personal no pueden ser arbitrarios, deben basarse en la capacidad profesional, deben basarse en la igualdad de oportunidades, por encima de cuestiones como la afinidad, la fidelidad ideológica y la cercanía personal. El ser subvencionado por fondos públicos obliga a que el profesorado,

y el personal en general, garantice unos mínimos de eficacia, de responsabilidad y de preparación, que, en este momento, no se garantizan por la selección que utilizan las patronales de los centros privados.

Pero este sucinto voto particular no queremos que, de ninguna manera, empañe el buen trabajo realizado y el grado de consenso que se ha alcanzado en el seno del grupo de trabajo. Solo nos queda una cosa, y es que, por parte de la Consejería... El grupo de trabajo ha cumplido su misión —y lo hará el Parlamento—, que es entregar a la Consejería un documento: un documento de objetivos, un documento que marca nada menos que 92 propuestas que hay que poner en la práctica. Solo nos queda desear que la Consejería lo haga, y lo haga con respeto a este grupo de trabajo, que lo haga con sinceridad, que no las reduzca y se comprometa con todas ellas para, entre todos, mejorar el sistema educativo andaluz, para cumplir su parte en esta responsabilidad. El Parlamento de Andalucía creemos que con este documento la ha cumplido muy satisfactoriamente e, incluso, con creces.

Nada más, y muchas gracias.

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.

La señora OBRERO ARIZA

—Gracias, Presidenta.

En primer lugar, el Partido Popular, pues, desea agradecer las aportaciones realizadas por todos los participantes en el grupo de trabajo que ayer finalizó. Su presencia, comentarios, experiencias, reflexiones y aportaciones han enriquecido sustancialmente los documentos que hoy se someten a debate y nos abren un camino esperanzador en el objetivo que todos tenemos de mejorar el proceso de formación y selección del profesorado andaluz.

Todos sabemos que la mejor manera de asegurar el futuro de nuestra sociedad es invertir en educación, apostando por una escuela de calidad, capaz de formar personas libres, críticas y preparadas para el futuro. Uno de los elementos clave del sistema educativo lo constituye el profesorado. No en vano, son ellos los encargados de transmitir los conocimientos, ejerciendo de intermediarios entre la escuela y la sociedad. Existe el convencimiento, compartido por los andaluces y andaluzas, en torno al magnífico papel desempeñado por los profesionales de la educación en las últimas décadas y su inestimable aportación a la continua mejora del sistema. Los nuevos parámetros de calidad y todas las medidas que se adopten para alcanzarlos deben contar con su participación. Por eso, ofrecerles instrumentos adecuados para el ejercicio de sus funciones y valorar su esfuerzo, profesionalidad y buen hacer es una necesidad.

El Grupo Parlamentario Popular siempre ha defendido aspectos fundamentales consustanciales al profesorado, como es elevar su consideración social, procurar que este tenga el máximo respaldo por parte de toda la comunidad educativa, mejorar sus condiciones profesionales o reforzar su formación inicial y permanente.

Señorías, no siempre el profesorado se ha visto respaldado en Andalucía. Su imagen se ha deteriorado en muchas ocasiones sin que la Administración educativa haya hecho gran cosa para mejorarla. Hoy se espera demasiado del profesorado: los profesores deben ser capaces de transmitir conocimientos en áreas heterogéneas, social, lingüística y culturalmente hablando; deben promover valores sociales y de tolerancia; tienen que saber afrontar las necesidades individuales de los alumnos, en especial de los más desfavorecidos socialmente y de los que tienen problemas de aprendizaje, y, en último extremo, deben incorporar la utilización de las nuevas tecnologías, el manejo de un idioma extranjero e, incluso, hacer de animador sociocultural o de mediador en algunos ámbitos.

En los últimos años, se ha venido publicando gran cantidad de estudios, informes, reflexiones, sobre el papel del docente, sus problemas, dificultades, retos y las necesidades de mejora. Es necesario mantener la docencia como una profesión atractiva, mimando al profesorado, atrayendo al sistema a los mejores, ofreciéndoles una carrera docente que colme sus aspiraciones profesionales.

El grupo de trabajo desarrollado en los últimos meses en el Parlamento de Andalucía ha puesto de manifiesto la importancia de mejorar el acceso a los estudios de grado de Magisterio, así como la formación inicial y continua del profesorado andaluz, haciéndola más acorde y cercana a los requerimientos educativos actuales. Los numerosos comparecientes, que han tenido a bien exponer sus experiencias, reflexiones y propuestas, han coincidido, mayoritariamente, en la necesidad de introducir cambios profundos en la formación pedagógica y académica que reciben en la universidad, incluido el tradicional CAP de escaso nivel y prestigio, hoy sustituido por un máster manifiestamente mejorable.

El Grupo Popular considera que nuestro sistema educativo demanda más calidad, con un profesorado más formado y preparado para afrontar nuevos retos, como son una nueva modalidad de acceso a la carrera docente, haciéndola mucho más atractiva y selectiva; nuevos criterios a la hora de plantear la selección del profesorado; establecer un proceso de formación inicial mucho más amplio, completo y coherente; redefinir el papel de los centros de profesores, trasladando el grueso de la formación continua a los centros educativos y utilizando las nuevas tecnologías; redefinir la carga horaria del profesorado, haciéndola más flexible y desburocratizada. Y, además de mejorar sustancialmente la formación inicial del profesorado, pues, es necesario establecer unos procesos de selección de los candidatos más ajustados y acordes a las necesidades educativas actuales.

Hasta la fecha, pues, la selección de profesorado se ha realizado de acuerdo con criterios basados en el conocimiento de un tema y la capacidad de exposición del mismo. Es necesario dirigir los esfuerzos a potenciar al máximo la calidad docente mediante una formación adecuada a las necesidades actuales, pero también mediante el desarrollo de procesos de selección más adecuados que permitan acceder a la profesión a personas mejor preparadas.

La formación continua debe tender a las necesidades formativas reales del profesorado, obviando toda relación con los incentivos tradicionales económicos —sexenios—, y apuntando hacia los problemas de aprendizaje, atención a la diversidad, fomento de métodos de enseñanza eficaces, utilización de las nuevas tecnologías y su aplicación a la enseñanza, destrezas para ofrecer una buena tutoría, instrumentos suficientes para detectar cualquier tipo de carencia y de necesidad.

Por otra parte, señorías, la motivación de los docentes es un pilar básico, y ha estado muy descuidado en los últimos años en Andalucía. Esta motivación no puede basarse en la división entre buenos y malos profesores. El profesorado necesita mejorar sus condiciones de trabajo, sentirse apoyado por la Administración, así como prestigiado y reconocido socialmente. En los últimos años el profesorado ha sufrido un enorme desgaste derivado de la intensificación de las cargas de trabajo, de la excesiva burocratización del sistema, lo que ha repercutido negativamente en la eficacia y calidad del desempeño profesional, así como, en ocasiones, en la propia salud del docente. Las propuestas que planteamos ayudarán a alcanzar la gran aspiración del profesorado andaluz: mejorar y reconocer socialmente la importante labor que hacen los profesores y las profesoras andaluzas.

En definitiva, el reto fundamental que tiene hoy la educación andaluza es mejorar... es la mejora de la calidad y la búsqueda de la excelencia. Para ello resulta imprescindible impulsar y poner en práctica las reformas, las políticas y las estrategias orientadas a la consecución de este objetivo en un ámbito tan esencial como es el de los docentes.

Y las propuestas, señorías, que hace el Grupo Parlamentario Popular se agrupan en cuatro grandes bloques. El primer bloque se basa en recordar y exponer aspectos generales que son fundamentales para que el profesor pueda desarrollar su trabajo en las mejores condiciones. Por eso, es importante seguir apostando por valores tan esenciales como el esfuerzo, la responsabilidad personal, el mérito, la exigencia, la disciplina, el respeto, la solidaridad y la colaboración.

El informe PISA nos recomienda reforzar los contenidos de las materias básicas instrumentales y la iniciación temprana del aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo, incrementar las plantillas del profesorado, las del personal de Administración y servicios, o flexibilizar la Enseñanza Secundaria, de forma que se establezcan criterios formativos adecuados a los intereses y capacidades de los alumnos. Recuperar el peso específico de los claustros en la vida interna de los centros, retomando competencias académicas y de decisión ubicadas actualmente en otros ámbitos, es otro de los aspectos que se deben abordar.

El segundo de los bloques apunta medidas específicas para mejorar la situación del profesorado en Andalucía, entre ellas, reconocer la condición de autoridad pública en el ejercicio de la función pública docente. La personación de oficio por parte de la Consejería de Educación ante los tribunales de justicia en todos los casos de agresiones a docentes, apostar por aumentar el prestigio social del profesorado, o aprobar el Estatuto andaluz del docente, en el que se definan sus peticiones y reivindicaciones más importantes.

Tercer bloque, nuevo currículum y un nuevo proceso de selección de profesorado es otro de los bloques que presentamos en forma de propuestas. Establecer mecanismos selectivos de acceso en el ingreso a las facultades de Ciencias de la Educación, revisando a fondo el currículum que se imparte en las facultades de Ciencias de la Educación, revisando los contenidos del Máster de Educación, aumentando la coordinación entre la universidad y los centros educativos en el diseño, mejorando sustancialmente la fórmula actual de oposición al Cuerpo de Profesores de la Junta de Andalucía, o ampliando el tiempo de formación y tutela de los docentes en prácticas, estableciendo un plazo mínimo de dos años.

Y por último, el último bloque, la última propuesta que hace el Grupo Parlamentario Popular es mejorar el nivel de formación inicial y continua del profesorado, impulsando un nuevo modelo de carrera docente consensuada con los agentes sociales. Este es el último, como digo, de los bloques que presentamos. Además de subrayar las necesidades formativas del profesor actual, debemos definir el papel de los centros de profesorado, o la posibilidad de hacer de los centros educativos el lugar idóneo para la formación continua del profesorado junto con la formación virtual. En este apartado, el Grupo Popular propone la creación de una red de centros piloto que pongan en marcha nuevas fórmulas de gestión, las cuales, una vez evaluadas y analizadas, puedan ser trasladadas al resto.

Y concluyo, señorías, diciendo que estas son las propuestas que hace el Grupo Parlamentario Popular. Algunas de estas propuestas no se podrían llevar a cabo si no se impulsaran las reformas legislativas y administrativas necesarias, y si no hubiera un compromiso firme de la Administración andaluza con la educación en Andalucía, escuchando no solo las aportaciones de los agentes y expertos profesionales en el ámbito educativo —como hemos tenido ocasión de escuchar en este grupo de trabajo—, sino teniendo también en cuenta las aportaciones y las valoraciones que se hacen, desde el resto de las fuerzas políticas con representación en este Parlamento, como representantes de todos los andaluces.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Obrero.

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

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

Señorías, el Grupo Parlamentario Socialista, en primer lugar, quiere agradecer —ayer también lo hizo, en la finalización de los trabajos del grupo de trabajo— a todas y a cada una de las instituciones, asociaciones, organismos, que han comparecido durante el tiempo que ha durado este grupo de trabajo, es decir, desde su debate en el Pleno del día 30 de septiembre de 2010. Veintiocho han sido los comparecientes, como así ha dicho el responsable de Izquierda Unida, y dos han sido los que han hecho llegar sus aportaciones.

Quiero agradecerles sus reflexiones, sus aportaciones, su tiempo, y tengo que felicitarles por los documentos tan serios, elaborados y trabajados. Eso demuestra el interés y el compromiso que tienen para con la educación de Andalucía. Aportaciones todas ellas muy valiosas, interesantes, sin las cuales se hubiera elaborado un documento, pero estoy segura que no este.

Quiero agradecer también el trabajo de la Mesa, del letrado, de los ujieres y de todo el personal de Administración y servicios que han colaborado, y además, incluso, quiero pedirles disculpas por cómo lo hemos llevado en los últimos días para llegar al debate de hoy. Quiero agradecer la disponibilidad de la Consejería de Educación y que haya hecho posible que hayamos tenido la oportunidad de oír, en sede parlamentaria, a *Andreas Schleicher*, director de Indicadores y Análisis Educativos de la OCDE, y además, como todos sabemos, el coordinador de PISA, cuya intervención fue muy esclarecedora.

En segundo lugar, también quiero agradecer, a los grupos de la oposición, su trabajo, sus aportaciones. Y también, cómo no, quisiera tener unas palabras para mi compañero Manuel Gracia, por haberme sustituido en las sesiones que, por motivos que todos ustedes conocen, no he podido asistir.

Al igual que hice en el Grupo de Trabajo para la Convergencia Educativa, comenzaré mi intervención realizando una pequeña historia del origen de este grupo de trabajo. Este grupo de trabajo tiene sus raíces, una vez más, en el papel que el presidente de la Junta de Andalucía, don José Antonio Griñán, en su discurso de investidura, atribuía a la educación como eje vertebrador de todas las políticas sociales y económicas, y su invitación a una alianza por la educación. El compromiso del presidente Griñán es una realidad, y fruto del mismo es también este grupo de trabajo. Fue en la inauguración del curso que ha acabado en Málaga donde el presidente Griñán manifestó su voluntad de abrir un marco de análisis, de reflexión, de propuestas de medidas concretas y de consenso, sobre la formación del profesorado. El señor consejero, en su comparecencia del inicio de curso también lo manifestó. Y el Grupo Parlamentario Socialista se comprometió a traer una iniciativa de creación de grupo de trabajo. Treinta, al final, han sido, como he dicho, los comparecientes, y todos ellos han reconocido el importante avance que ha experimentado el sistema educativo andaluz. Avance que ha permitido, en los últimos años, universalizar el acceso de todos y cada uno de los niños y niñas andaluzas al sistema educativo, algo impensable hace menos de 30 años. Incluso *Andreas Schleicher* reconoció que se había avanzado mucho y en muy pocos años. Si bien esto es así, también resaltan los comparecientes, y así lo cree el Gobierno andaluz y el Grupo Socialista, que una vez alcanzado este objetivo nos enfrentamos a un importante reto: el de universalizar el éxito escolar. Y que en este reto, el profesorado, su formación, desempeña un papel decisivo en la calidad de la educación. Por las intervenciones de los expertos hemos podido comprobar los grandes vínculos entre los programas de formación del profesorado y la mejora de la educación y los resultados del aprendizaje.

Es verdad, señorías, que queda mucho por hacer, sí, pero por lo que hemos escuchado a lo largo del desarrollo del grupo de trabajo parece que en Andalucía vamos por buen camino. No es solo el Grupo Socialista el que dice que vamos por buen camino: han sido los comparecientes los que así lo han manifestado. Camino que inició el Gobierno andaluz en el año 2007 con la Ley de Educación de Andalucía y que aprobamos en este Parlamento tres grupos políticos: Partido Socialista, Izquierda Unida y Partido Andalucista. Que se continuó con la propuesta del Grupo Socialista de crear un grupo de trabajo para la convergencia educativa, que también fue aprobado solamente por Izquierda Unida y el Partido Socialista, y que permitió al Gobierno andaluz poner en marcha 80 medidas en la iniciativa Esfuerzo, que ya están dando sus resultados y que han continuado con una nueva propuesta socialista de este grupo de

trabajo sobre la formación del profesorado. Formación del profesorado, como así también han dicho los portavoces de Izquierda Unida y del Partido Popular, que es una de las claves, por no decir la que más que influye en la calidad de los sistemas educativos, aspecto este —como ya dije— manifestado por todos y cada uno de los comparecientes y, por supuesto, que comparte el Grupo Socialista, ya que la formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, contribuyendo a la mejora de la competencia profesional de los docentes y, en consecuencia, al desarrollo de la calidad de la enseñanza.

El principal objetivo del grupo de trabajo se centraba no en aspectos generales del profesorado, no se centraba en aspectos como plantilla, como ratio, como Formación Profesional, como autonomía, como autoridad magistral y académica del profesorado, reconocimiento social, porcentaje del número de interinos, condiciones laborales, etcétera. Estos ya se vieron y se recogieron en el Grupo de Trabajo para la Convergencia Educativa. Ya tuvimos la oportunidad todos los grupos de hacer nuestras aportaciones. El principal objetivo de este grupo de trabajo, señora Obrero, no era lo que usted ha dicho: era profundizar en aspectos más concretos de la formación del profesorado que quedaron patentes en el anterior grupo de trabajo, aspectos sobre iniciativas para atraer a la práctica docente a los mejores estudiantes, la modificación de la formación inicial del profesorado, del grado de maestro y, sobre todo, del profesorado de Secundaria, la modificación del sistema de selección y acceso a la función pública docente y los mecanismos que aseguren una formación permanente de calidad.

El Grupo Socialista cree que el objetivo se ha cumplido, y con creces, como así lo ha manifestado el portavoz de Izquierda Unida, y que entre todos, comparecientes y los tres grupos políticos, hemos sido capaces de plasmar las aportaciones y decisiones en el documento *La formación del profesorado del siglo XXI*.

En este dictamen que hoy se somete a debate y a aprobación en esta Comisión de Educación, el Grupo Socialista, al igual que los demás grupos, presentó, una vez estudiadas las aportaciones de todos los comparecientes, un primer documento, un primer documento con medidas que coinciden muchas de ellas con las aportadas por los grupos políticos. Un documento que contaba, por una parte, que era una introducción sobre la importancia de la formación del profesorado; las leyes que las articulan, como son la LEA y la LOE; las acciones más importantes que hay que tener en cuenta en la formación del profesorado, como ya he dicho, la de atraer a la docencia a los mejores, mejorar la formación inicial, así como la formación permanente. Perfiles y competencia docentes para el siglo XXI que muy bien ha expuesto el portavoz de Izquierda Unida, porque el profesorado del siglo XXI no puede ser solo un transmisor de contenidos y un evaluador de la retribución de dicho contenido, sino que debe aproximarse cada vez más a ser un investigador de la práctica docente que pueda realizar un diagnóstico de las situaciones y elabore estrategias específicas de intervención en el aula y, sobre todo, lo que tenemos encima, que es el dominio de las nuevas tecnologías y el uso de ellas en la práctica educativa.

Y, en la formación inicial, en este apartado se han contemplado medidas que van desde la selección de los mejores estudiantes, la adecuación de la oferta del grado máster a las necesidades del sistema educativo andaluz, acreditación de centros y profesorado con las mejores prácticas educativas y mejores proyectos de innovación, la incorporación de docentes de Infantil, Primaria y Secundaria a las facultades de Ciencias de la Educación, hasta la ampliación de las prácticas del grado de maestro y del máster de Secundaria. Y el acceso a la función pública docente, otro bloque importante en una gran demanda la necesidad de establecer un nuevo modelo de acceso a la Función pública, así como su fase de práctica en cuanto al tiempo, evaluación, seguimiento y en cuanto a centros tutores y tutoras de prácticas.

Y la formación del profesorado en práctica. Esta formación debe garantizar la selección de los mejores profesionales. El caso contrario impediría cumplir el pretendido objetivo de calidad del sistema, de ahí que estas prácticas se deben realizar en centros con profesorado que haya demostrado la realización de prácticas innovadoras y de buenas prácticas.

Y la formación permanente, que tiene que permitir el desarrollo profesional del profesorado para favorecer la adquisición de una cultura profesional orientada a la actualización constante de su práctica docente y debe estar orientada a conseguir mejoras en un triple sentido: innovar las prácticas docentes, avanzar en las redes de colaboración y crear una verdadera red de formación, y esta formación se promueve a través del Sistema Andaluz Permanente del Profesorado, como así se contempla en el artículo 20 de la Ley de Educación de Andalucía.

El documento *La formación del profesorado del siglo XXI*, al igual que el documento de *Convergencia Educativa* es un documento de todos. En cuanto a la formación del profesorado, recoge del análisis la voluntad, el sentir de todos y cada uno de los comparecientes, es decir, de la sociedad andaluza y también de los grupos políticos, incluso del Partido Popular. Documento que consta de 93 medidas. Izquierda Unida, creo, si no me he equivocado al contar, presentó 43 y creo que han sido 40 las aceptadas o transaccionadas. El Partido Popular presentó también 43 medidas, si bien 20 de ellas no eran objeto de este grupo de trabajo, como ya he mencionado anteriormente, y, de las 23 restantes, seis se recogen textualmente y 10 han sido recogidas dentro de otras más extensas o transaccionales.

El Grupo Socialista, como he dicho, presentó 68. Algunas de ellas han sufrido algunas modificaciones, con las aportaciones de Izquierda Unida y del Partido Popular.

Señorías, debemos estar satisfechos, pues hemos hecho un gran trabajo entre todos, trabajo que va a servir no solo al sistema educativo andaluz, sino que me atrevo a decir que va a marcar las pautas a seguir para elevar la calidad del sistema educativo español. Otra vez Andalucía, otra vez este Parlamento hemos tomado la iniciativa en materia de educación.

En cuanto a los votos particulares, comenzaré con el de Izquierda Unida. Señor García, a pesar de este pequeño voto, casi insignificante en cuanto al número de medidas, aunque para usted está claro que muy importante, como digo, señor García, tengo que felicitarle. Una vez más, ha estado usted a la altura de lo que necesita el sistema educativo andaluz: lo hizo con la Ley de Educación de Andalucía, lo hizo con la convergencia y también, a pesar de su abstención para la creación de este grupo de trabajo, lo ha hecho en el Grupo de Trabajo de Formación del Profesorado. Usted ha realizado importantes aportaciones, usted ha seguido las reglas del juego acordadas para realizar modificaciones. Ha realizado un importante esfuerzo y trabajo, ha querido dialogar y ha estado dispuesto a llegar a acuerdos por el bien del sistema educativo andaluz. Sin sus aportaciones, señor García, estoy segura de que el documento hubiera quedado escaso, insuficiente; en una palabra: empobrecido. De nuevo sus aportaciones han sido importantes, interesantes e incluso claves, y también hoy ha realizado un magnífico resumen del documento que hoy traemos a debate.

En cuanto al voto particular del Partido Popular, decirle, señora Obrero, que me ha sorprendido el contenido del mismo. Por supuesto, no el voto en sí. Y me explico: en los votos particulares, al menos eso tengo yo entendido, se recogen las propuestas que el grupo —en este caso, del Partido Popular— compruebe que no han sido recogidas en el documento a debate.

Como dije anteriormente, el dictamen es un documento de todos, del Partido Popular también. De las 23 medidas propuestas por ustedes, relacionadas con el objeto de este grupo de trabajo, hemos recogido en el documento 17 de ellas en 19 medidas; algunas, incluso, como le digo, son copia literal. Parece, señor Obrero, que no ha cambiado nada desde que su grupo presentó el primer documento hasta ayer, plazo, incluso, hasta hoy, plazo de presentación del voto particular. Me va a permitir que le diga que sí ha pasado. Ha pasado que del Partido Popular es más de la mitad de lo contemplado en las reflexiones sobre el perfil y competencias docentes del siglo XXI, y que usted, textualmente, en su exposición, que acaba de realizar, ha dicho textualmente..., y yo le animo a que lea el documento y compruebe que están ahí.

Del Partido Popular, al igual que de Izquierda Unida y del Grupo Socialista, son medidas relacionadas con el nuevo modelo de carrera docente; con la modificación del máster de Secundaria; con la incorporación del profesorado de Secundaria, de reconocido prestigio, para impartir el máster; con

planes de formación y seguimiento personalizado para el profesorado novel —le estoy poniendo algunos ejemplos—; con la formación permanente como derecho y deber y en horario laboral; con la formación teniendo en cuenta la realidad de las aulas —esa es copia literal de su medida 17—, así como de las necesidades reales del profesorado de los centros; con la formación inicial y continua del profesorado de los ciclos formativos —es copia literal de su medida número 19—; con la creación de una plataforma virtual de formación del profesorado —que es copia literal de su medida, de su propuesta número 15—.

Solo seis de sus medidas, de esas 23 que le digo, que son objeto de este grupo de trabajo no han sido contempladas. Solo seis, señora Obrero. Por eso, no entiendo el texto de su voto particular. Ustedes han presentado el mismo documento, el primero que presentaron, al que solo le han añadido algún párrafo y tres medidas en concreto.

En cuanto a las medidas que no figuran en el dictamen, ya se lo dije anteriormente, son 20 las que no son objeto de este grupo de trabajo. Eran objeto del Grupo de Trabajo para la Convergencia Educativa. El Partido Popular tuvo la oportunidad y, una vez más, la desaprovechó. Ahora, señora Obrero, por ejemplo, no toca hablar de la Ley de Formación Profesional; no toca hablar de valores de esfuerzo, mérito, respeto; no toca hablar de reforzar los contenidos de las materias básicas; no toca hablar de la condición de autoridad pública —que puedo otra vez recordarle que llevan cacareándola durante tres años y todavía no la han traído a debate a este Parlamento—; no toca hablar de autoridad magistral y académica del profesorado. No toca, de verdad se lo digo, señora Obrero. Ya hablamos, y se recogió en el documento de convergencia educativa. Y, además, la animo a que se estudie el documento de convergencia. Creo que, por su exposición, demuestra —y por el voto particular— que no se lo han leído. Le aseguro que es más lo que nos une que lo que nos separa, yo le animo a leer ese documento.

Y creo que plantear medidas o aspectos fuera del cometido de este grupo de trabajo podría haber-nos llevado al fracaso del mismo. El documento tenía que recoger solo medidas relacionadas con atraer a los mejores a la función docente, con la formación inicial de los futuros docentes, con el acceso a la función pública y a la formación permanente. Era un bloque específico que ya aparecía en el documento para la convergencia educativa. Y, señorías, entre todos lo hemos conseguido, y nos tenemos que felicitar, una vez más, por el trabajo que hemos hecho.

Señora Obrero, por todo el esfuerzo que hemos realizado todos, porque el documento también tiene el sello del Partido Popular, porque recoge prácticamente todo lo que plantearon respecto a la formación del profesorado, le pido que sume su voto positivo. No obstante, el Grupo Socialista considera positivo el anuncio que ya hizo ayer su portavoz, en el grupo de trabajo, de la abstención del Grupo Popular, pues permitirá que el dictamen se apruebe sin ningún voto en contra. Pero, señora Obrero, deseo que no ocurra como en el documento para la convergencia educativa: primero, ustedes se abstuvieron y luego votaron en contra. Deseo que mediten, que estudien pormenorizadamente este dictamen, comprobarán que el Partido Popular también está en él y que se recogen muchos aspectos literalmente, y que eso le haga cambiar el sentido del voto en el debate del Pleno.

Y, señorías, acabo. Creo que este documento demuestra que todos los grupos hemos sabido escuchar a los expertos en formación del profesorado. Hemos sabido todos, no solo Izquierda Unida y el Grupo Socialista, que vamos a votar hoy a favor. Todos hemos sabido darle forma, en un texto, a la necesidad de un cambio en los diversos aspectos de la formación. Hemos sido capaces —como también ha dicho el portavoz de Izquierda Unida— de llegar a un importante consenso. Hemos estado a la altura de lo que esperaban de nosotros los comparecientes y la sociedad andaluza. Al igual que con el documento para la convergencia educativa, con este documento me parece que no los vamos a defraudar. Por eso, creo que merece el apoyo de todos nosotros. Esta Cámara, con este documento, de nuevo va a ser el altavoz de una reflexión colectiva de la sociedad andaluza. Este Parlamento va a tener el honor y la dignidad de corresponder, una vez más —ya lo hizo con la convergencia educativa—, a lo que la sociedad andaluza le demanda, que es la preocupación y el interés por el sistema educativo.

Termino, de verdad... Bueno, no es tan de verdad, y ahora diré por qué. Termino expresando la satisfacción del Grupo Socialista con el resultado de este grupo de trabajo, que ha permitido un análisis, unas reflexiones, un diálogo, de nuevo, en torno a la educación y que puede suponer —eso espero— ampliar, al menos, en la formación del profesorado, el consenso político.

Y ya sí acabo. Y acabo con algo que directamente no tiene que ver con el tema que nos ocupa, pero, señorías, lo van a entender, y más siendo esta diputada que les habla diputada por Córdoba. Acabo deseando... Y creo que lo puedo hacer en nombre de todos y de todas las que hoy estamos en este debate, y no lo digo solo por la Mesa y por los diputados, sino también por las personas que nos acompañan. Como decía, deseando que Córdoba, esta tarde, a las 17:00, sea elegida Capital Cultural para 2016. Córdoba Capitalidad Cultural 2016, también, como este documento, es un proyecto de todos: del Ayuntamiento de Córdoba, de la Junta de Andalucía, de la ciudadanía cordobesa y de todos y cada uno de los andaluces y las andaluzas.

Muchas gracias.

La señora CASTILLO JIMÉNEZ, PRESIDENTA DE LA COMISIÓN

—Gracias, señora Carrillo.

Por supuesto que nos sumamos a ese deseo que acaba de expresar como diputada por Córdoba, pero, sobre todo, como andaluza.

Señorías, terminado el debate con las intervenciones de los portavoces, vamos a proceder a las distintas votaciones que tenemos pendientes.

En primer lugar, vamos a someter a votación el voto particular presentado por el Grupo Parlamentario Popular, porque así aparece en primer lugar en el registro de entrada; a continuación, someteremos a votación el voto particular presentado por Izquierda Unida; después, votaremos el dictamen, y, por último, votaremos —porque es preceptivo, aunque es un deseo unánime de todos los grupos políticos— el llevar el dictamen de esta Comisión a Pleno, llevarlo a Pleno por la importancia que tiene la materia que se ha tratado en este grupo de trabajo y que les recuerdo que se trata de la formación del profesorado en el siglo *xxi*. Repito, es preceptivo, porque no existe esa obligación de que vaya a Pleno, y será, por tanto, requerida la votación, como haré a partir de ahora.

Empezamos, por tanto, con la votación del voto particular presentado por el Grupo Parlamentario Popular.

Se inicia la votación.

El resultado de la votación es el siguiente: ha sido rechazada, al haber obtenido 4 votos a favor, 10 votos en contra, ninguna abstención.

Pasamos a votar el voto particular presentado por Izquierda Unida.

Se inicia la votación.

[Intervención no registrada.]

Señorías, nos hemos despistado y vamos a repetir la votación del voto particular de Izquierda Unida.

Se inicia la votación.

El resultado de la votación es el siguiente: ha sido rechazado, al haber obtenido 1 voto a favor, 9 votos en contra, 4 abstenciones.

Procedemos ahora, señorías, al voto del Dictamen.

El resultado de la votación es el siguiente: ha sido aprobado, al haber obtenido 10 votos a favor, ningún voto en contra, 4 abstenciones.

Y en último lugar, votamos, sometemos a su consideración el elevar el Dictamen a una sesión plenaria de esta Cámara.

El resultado de la votación es el siguiente: ha sido aprobado por unanimidad.

Señorías, terminados los trabajos de esta Comisión extraordinaria, quiero agradecerles su presencia y desearles una feliz vuelta a casa.

2.12. DICTAMEN APROBADO POR LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN

(BOPA NÚM. 711, DE 4 DE JULIO DE 2011)

A LA PRESIDENTA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

La Comisión de Educación, en sesión celebrada el día 28 de junio de 2011, ha debatido el Informe del Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía, así como los votos particulares que, en relación con el mismo, presentaron, respectivamente, el Grupo Parlamentario Popular de Andalucía y el Grupo Parlamentario Izquierda Unida Los Verdes-Convocatoria por Andalucía, y ha aprobado el Dictamen que se transcribe.

Asimismo, de acuerdo con lo previsto en el artículo 54.4 del Reglamento del Parlamento de Andalucía, la Comisión acordó, considerada la importancia de los hechos que motivaron la creación del Grupo de trabajo, que el citado Dictamen sea debatido en Pleno.

DICTAMEN

LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO DEL SIGLO XXI

1. Introducción

Transferidas a Andalucía en 1983 las competencias en materia educativa en los niveles no universitarios, la formación del profesorado se convirtió en objeto prioritario de la Administración educativa para conseguir una enseñanza de mayor calidad, entendiéndose que la educación, en sí misma, es un proceso constante en el que todos los elementos que la integran y todos los factores que inciden en ella están sometidos a los cambios que la sociedad misma impone.

En 1984, año en el que se establece el primer Programa de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado de niveles no universitarios de la Comunidad Autónoma de Andalucía, la entonces Consejería de Educación y Ciencia organizaba actividades de formación del profesorado propias pero, asimismo, patrocinaba y apoyaba otras realizadas por los Institutos de Ciencias de la Educación de las universidades andaluzas y por iniciativas particulares de colectivos de profesores y profesoras y de los movimientos de renovación pedagógica que venían trabajando por el cambio educativo a partir de su experiencia diaria de clase y de los encuentros e intercambios propiciados por ellos.

Los Centros del Profesorado tomaron como referencia los existentes en Gran Bretaña, si bien las acciones de instituciones u organismos equivalentes en otros países europeos y en el resto del mundo también se tuvieron en cuenta, aunque en menor medida (Noruega, Alemania, Holanda, Italia, Estados Unidos, Australia, Israel o Japón). De hecho, la institucionalización de este tipo de centros venía siendo recomendada por organismos culturales y educativos mundiales como la UNESCO o la OCDE.

Mediante el formato, ya experimentado por los movimientos de renovación pedagógica, de grupos de trabajo y escuelas de verano, las Administraciones educativas, en general, y la andaluza, en particular, intentaron que los nuevos Centros del Profesorado mantuviesen el carácter abierto, participativo y autogestionario de aquellos movimientos de renovación. El modelo, consensuado y de gran aceptación entre el profesorado, en poco tiempo fue trasladado desde aquellos colectivos no formales (tanto en su estructura como en su funcionamiento) a los nuevos Centros del Profesorado.

Este primer Programa de Formación y Perfeccionamiento del Profesorado nació del convencimiento de que la función docente exigía una revisión y actualización constantes, derivadas de la necesidad de adecuar los nuevos conocimientos científicos al currículo y de diseñar, conocer y difundir nuevas metodologías, desde un planteamiento único que aglutinara a todos los sectores implicados. De esta manera todo el profesorado podría programar su participación en actividades encaminadas a conseguir la actualización necesaria para una mejora real en la calidad de la enseñanza. La entonces Consejería de Educación y Ciencia, partiendo de la premisa de que la formación y el perfeccionamiento del profesorado debía ser contemplado como un proceso dinámico que impidiera el estancamiento y alejamiento de la realidad, comenzó a trazar claramente las líneas de perfeccionamiento del profesorado y a regular los diferentes tipos de actividades de formación. Por una parte, los Institutos de Ciencias de la Educación pondrían en marcha las actividades formativas bajo las directrices de la propia Consejería; por otra parte se estimularían y apoyarían las iniciativas de colectivos de profesores y profesoras y movimientos de renovación pedagógica a través de subvenciones en convocatorias específicas anuales.

En ese momento quedan reguladas como modalidades formativas los cursos (desarrollo, por uno o varios docentes y bajo la supervisión de una persona coordinadora, de un programa secuencial sobre un tema específico de perfeccionamiento, susceptible de repetición, básicamente inalterado, ante otros grupos similares de docentes), los grupos de trabajo (conjunto de expertos que, con un objetivo y un plazo prefijados de elaboración y experimentación de materiales, documentación, metodología, etc., destinados a conferir una mayor difusión y efectividad a acciones subsiguientes de perfeccionamiento del profesorado, se reúnen periódicamente con tal fin hasta su terminación y aprobación, bajo la coordinación de una de esas personas expertas) y las reuniones (simposios, mesas redondas, seminarios, coloquios y similares que, por su naturaleza y especial metodología, se adapten mejor a la satisfacción de objetivos más amplios de difusión pública, contraste de opiniones o sensibilización en torno a problemas o aspectos de perfeccionamiento del profesorado).

En el preámbulo de la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación de 1985 se anunciaban aspectos fundamentales e innovadores de la reforma del sistema educativo; todos encaminados a encarar aquel objetivo básico de mejora de la calidad de la enseñanza. Entre ellos destaca la importante atención que a partir de ahora se pretende prestar a los factores denominados de cualificación y formación del profesorado y a la cualitativa importancia de la programación docente.

En febrero de 1986, la Administración autonómica asumió la responsabilidad de abrir nuevas vías para constituir espacios para el intercambio de información pedagógica, así como para posibilitar la creación de equipos de estudio y trabajo cuyo objetivo fuera dar respuesta a las necesidades profesionales planteadas en la tarea diaria. Los Centros de Profesores se perfilaron así como plataformas estables para la formación, el estudio y el trabajo en equipo de profesores de todos los niveles educativos, gestionadas de forma democrática y participativa, y apoyadas por la Administración.

Se buscaba que la educación se renovara y transformara para ponerse al servicio de los valores de dignidad, tolerancia, respeto y diálogo, buscando la reflexión frente al dogmatismo, potenciando la participación y autonomía, como vías para construir una sociedad más culta, justa y libre. El modelo de sociedad democrática y solidaria planteaba la necesidad de un tipo de educación abierto al exterior, incardinada de una manera activa en su medio y en su época y firmemente comprometida con la formación del hombre y la mujer libres y solidarios, por lo que era fundamental responsabilizar a los sectores directamente implicados en la educación.

El profesorado debía desempeñar el papel básico, con el que superar la fase de simples transmisores de información, para convertirse en animadores, creadores e impulsores. Era preciso, por tanto, una renovación del concepto del perfeccionamiento del profesorado e insertarlo en un proceso permanente y participativo, que, sin dejar por ello de ser científico, sirviera de base de transformación y reforma del sistema educativo.

Un nuevo concepto de formación del profesorado: a través de los seminarios permanentes, como sistema de perfeccionamiento en equipo, la posibilidad de innovación y experimentación en cualquier centro, y el aumento, en general, de los cursos, intercambios, encuentros e información pedagógica. Todo lo que significa autoperfeccionamiento, en sentido amplio, debía ser una de las líneas maestras sobre las que se apoyara la renovación pedagógica.

A partir de este año 1986, asimismo, se establece que, con carácter anual, se elaboren Planes Generales de Perfeccionamiento del Profesorado que recojan las directrices de la Administración educativa para el desarrollo de sus programas e, igualmente, las aportaciones de los Centros del Profesorado. Se sentaron así las bases de lo que en la actualidad es el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, conformado por los Centros del Profesorado, las Coordinaciones Provinciales de Formación, las Delegaciones Provinciales y la Dirección General competente en la formación permanente del profesorado, que se reguló como tal en 1997 por primera vez y por segunda vez en 2003, el mismo año en el que se publicó el II Plan Andaluz de Formación del Profesorado, ambos vigentes a fecha de hoy.

En el conjunto del desarrollo de la LOGSE (1990), y particularmente en su Título IV, aparecen significativas referencias a la cualificación y formación del profesorado. En su contenido, se habla de la formación inicial y de la titulación científica o profesional necesaria y la aptitud pedagógica, exigidas según la Ley para impartir los distintos niveles y grados, o ciclos, del sistema educativo en los que se exigen determinados requisitos.

Como agente de formación, toma entidad profesional la figura de la persona asesora, experta o especialista en las nuevas directrices y tendencias en Educación Infantil, Primaria o Secundaria, con la asunción del cometido de apoyar al profesorado de la etapa correspondiente en sus necesidades e iniciativas de perfeccionamiento e innovación. Así, entre sus actividades, asesoran específicamente en cómo elaborar o difundir materiales didácticos o de apoyo curricular y también en la formación en aspectos transversales del curriculum como fueron la educación para la paz o para la salud.

Al amparo de la Orden de 20 de mayo de 1992, que regula el funcionamiento de los Centros de Profesores de la Comunidad Autónoma de Andalucía (BOJA de 18 de julio), se aprueba el I Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, basado en las necesidades de concreción del diseño curricular base en los centros y en impulsar la implantación de la LOGSE.

Posteriormente, en 2003, en el II Plan se dice que el I Plan Andaluz de Formación del Profesorado nacía en el marco de una política educativa dirigida a la modernización y democratización de los centros, en aplicación de la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Este Plan fue concebido como marco para la organización y coordinación de los recursos humanos y económicos, necesarios para la formación del profesorado que requería la aplicación del nuevo sistema educativo en Andalucía.

Entre las modificaciones orgánicas podemos destacar un cambio de denominación en el que los Centros del Profesorado pasan a llamarse Centros de Formación del Profesorado, con una estructura más centralizada y jerarquizada (regional, provincial, zonal y de centro), y se prevé la desaparición de varios Centros y de todas las Aulas de Extensión existentes. En cuanto a la organización y el funcionamiento de estos Centros de Formación del Profesorado, se contempla el cambio de la figura de la persona coordinadora por la persona que ejerza la dirección, asistida por quienes ejerzan la vicedirección y la administración. En el Consejo de Centro ya no figuran representantes de los movimientos de renovación pedagógica ni organizaciones sindicales del profesorado, pero sí de la Inspección, de los equipos de orientación educativa y de los Municipios con los que podía existir algún convenio.

Con estos antecedentes, y en plena actualidad y vigencia hasta nuestros días, el Sistema Andaluz de Formación del Profesorado pone en marcha el II Plan Andaluz de Formación del Profesorado (Orden de 9 de junio de 2003), posteriormente modificado en la Orden de 28 de noviembre de 2005, con el que introduce una revisión en profundidad de la normativa referida a los planes de igualdad y el tratamiento de la coeducación y la igualdad de género; también en el uso terminológico y del lenguaje administrativo.

Por todo ello, este II Plan se pone en marcha desde la intención de formar al profesorado para la escuela pública con los siguientes objetivos: mejorar las prácticas educativas orientadas a la mayor calidad del aprendizaje del alumnado; promover la conciencia profesional docente y el desarrollo autónomo del profesorado, teniendo en cuenta sus diferentes niveles de experiencia; producir mayor conocimiento educativo, favoreciendo la innovación y la experimentación rigurosa; y construir comunidad de aprendizaje y educación. Estos objetivos marcan las metas de la formación del profesorado y, por lo tanto, la dinámica de los Centros del Profesorado en un periodo ya dilatado en el tiempo, que va desde el curso 2003-2004 a la actualidad.

2. Antecedentes inmediatos

El día 18 de febrero de 2010, el Pleno del Parlamento de Andalucía aprobó las conclusiones del Grupo de trabajo relativo a la convergencia educativa de Andalucía. Entre las recomendaciones formuladas, en relación con el profesorado, cabe destacar las siguientes:

- Prestar una atención prioritaria a la mejora de las condiciones en que el profesorado realiza su trabajo y al estímulo de una creciente consideración y reconocimiento social de la función docente.

- Desarrollar acciones de todo tipo —campañas publicitarias, jornadas, etc.— dirigidas a promover la justa valoración del profesorado por la comunidad educativa y la sociedad en general.

- Establecer incentivos económicos ligados a la consecución de objetivos relacionados con la mejora educativa.

- Reconocer al profesorado su autoridad magistral y académica, evitando correcciones injustificadas en su actuación docente.

- Otorgar al profesorado de los centros docentes públicos presunción de legitimidad ante la Administración educativa en el ejercicio de las funciones propias de sus cargos o con ocasión de ellas.

- Promover ante la Fiscalía la calificación como atentado de las agresiones, intimidaciones graves o resistencia activa grave que se produzcan contra el profesorado de los institutos de Educación Secundaria, cuando se halle ejecutando las funciones de sus cargos o con ocasión de ellas.

- Proporcionar asistencia psicológica y jurídica gratuita al personal docente de todos los niveles educativos que preste servicios en los centros docentes públicos por hechos que se deriven de su ejercicio profesional. La asistencia jurídica consistirá en la representación y defensa en juicio, cualesquiera que sean el órgano y el orden de la jurisdicción ante los que se diriman.

- Definir como derecho del profesorado el recibir el apoyo y respaldo permanente, su reconocimiento profesional y el fomento de su motivación por las autoridades educativas y la inspección educativa.

- Desburocratizar la actividad general del profesorado y simplificar los procedimientos administrativos relacionados con la docencia.

- Conceder premios al profesorado por contribuciones destacadas para la mejora de las prácticas educativas, del funcionamiento de los centros docentes y de su relación con la comunidad educativa.

- Acreditar al profesorado para que disponga de acceso gratuito a las bibliotecas y museos dependientes de los poderes públicos, así como para hacer uso de los servicios de préstamo de libros y otros materiales que ofrezcan dichas bibliotecas.

- Estudiar y poner en práctica iniciativas, junto con la Consejería con competencias en materia de universidades, para atraer al estudio de las ciencias de la educación y a la práctica docente a los estudiantes con mejor cualificación.

- Asegurar, en colaboración con la Consejería con competencias en materia de universidades y las universidades andaluzas, que la formación inicial y permanente del profesorado incluye los contenidos y competencias necesarios para su formación como educadores eficientes. A tales efectos, debería incluirse un alto nivel de lengua y aritmética, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, deseos de aprender y motivación para enseñar.

- Definir, en colaboración con la Consejería con competencias en materia de universidades y las universidades andaluzas, el perfil profesional del profesorado, de forma que incorpore los conocimientos y competencias necesarios para el ejercicio de la función docente en el sistema educativo andaluz, teniendo en cuenta los criterios de las Facultades de Educación.

- Establecer procedimientos de acreditación de los centros docentes que garanticen el compromiso con la calidad y la innovación educativa de los colegios e institutos en los que se lleve a cabo la formación inicial del profesorado y la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente.

- Garantizar una progresiva inmersión del profesorado novel en la práctica educativa y su participación activa en los procesos de enseñanza.

- Garantizar que la selección del personal funcionario para el ingreso en los distintos cuerpos docentes cuente con una fase de prácticas, que tendrá la duración de un curso académico y en la que se comprobará el grado de desarrollo de las competencias profesionales de cada candidato o candidata.

- Asegurar que la dirección de la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente se lleve a cabo por profesorado experimentado, seleccionado en función de su trayectoria profesional y de su compromiso con la mejora de la práctica educativa.

- Incluir en la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente un curso de formación que incida en el desarrollo de las competencias precisas para el ejercicio efectivo de la docencia en el aula.

- Asegurar que la evaluación de la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente se realiza atendiendo al desempeño de la función docente y al curso de formación realizado, de forma que se garantice el acceso a la condición de funcionario o funcionaria de aquellas personas que reúnen las habilidades y técnicas precisas para el ejercicio efectivo de la actividad docente.

- Concebir la formación permanente como un derecho y un deber de todo el profesorado, garantizando la Administración educativa la planificación de la misma con la participación de la comunidad educativa.

- Favorecer la formación permanente del profesorado en los centros docentes y en horario laboral.

- Computar como horas de formación, a efectos del reconocimiento de sexenios, las horas dedicadas por el profesorado al desarrollo de planes y proyectos educativos de mejora que tengan carácter voluntario.

- Difundir y compartir las experiencias que, sobre los métodos de enseñanza de las competencias en comunicación lingüística y en destrezas matemáticas, realice el profesorado, particularmente los maestros que trabajan en la Educación Infantil y en el primer ciclo de la Educación Primaria.

- Impulsar actividades de formación permanente del profesorado orientadas a la preparación para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a la adquisición por el alumnado de las competencias básicas y, en particular, de la competencia en comunicación lingüística.

- Impulsar la formación permanente de los profesionales que atienden al alumnado con altas capacidades intelectuales.

- Incluir contenidos informativos y formativos sobre altas capacidades intelectuales en los portales educativos de la Consejería de Educación.

- Difundir las iniciativas y buenas prácticas que se están desarrollando en la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales en las diferentes etapas educativas y modalidades de enseñanza.

- Impulsar actividades de formación permanente del profesorado orientadas a la preparación para la atención específica al alumnado con dislexia.

- Establecer y poner en práctica unos criterios comunes para diagnosticar la dislexia y para desarrollar la intervención educativa más adecuada.

- Favorecer la incorporación del personal docente de otros cuerpos o especialidades al cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad de psicología y pedagogía.

- Asignar al profesorado del cuerpo de profesores de Enseñanza Secundaria, especialidad de psicología y pedagogía, un mínimo de carga lectiva, a determinar, en aquellas materias para las que tengan competencia docente, sin perjuicio de la preferencia del profesorado titular de las mismas.

- Favorecer la estabilidad del profesorado en los centros docentes, particularmente durante la enseñanza obligatoria. A tales efectos, se procurará la continuidad del profesorado tutor durante el segundo ciclo de la Educación Infantil y los tres ciclos de la Educación Primaria. Asimismo, donde sea indispensable la presencia de profesorado interino con duración superior a un curso académico, favorecer su continuidad en el mismo centro.

- Continuar con la política de reducción del número de profesorado interino hasta situar su porcentaje por debajo del 8% aconsejado por la Unión Europea, favoreciendo la incorporación al sistema educativo público de profesorado funcionario de carrera mediante convocatorias generales de oposiciones en las que se valore la experiencia docente como profesorado interino.

Entendemos que estas recomendaciones siguen plenamente vigentes y, por tanto, deben incorporarse a las recomendaciones específicas del presente Grupo de Trabajo.

3. Consideraciones previas. El proceso educativo de ayer y de hoy

Aunque Andalucía ha avanzado significativamente en los aspectos cuantitativos de la educación, sigue pendiente un salto cualitativo en la calidad del aprendizaje de muchos estudiantes. Al hablar de fracaso escolar no debemos referirnos solo a los que abandonan o no aprueban, sino también a los que aprueban pero no saben, porque han retenido mecánicamente los contenidos sin comprenderlos, o saben solo en el contexto escolar, pero sin saber aplicar lo aprendido a la realidad extraescolar.

El déficit de aprendizaje no es el resultado de que la escuela haya abandonado la enseñanza de toda la vida, de que los niveles se hayan degradado o de que los estudiantes sean peores que los de antes. Al contrario, pensamos que es la enseñanza de toda la vida la que provoca, hoy más que nunca, un profundo desencuentro entre la escuela, los estudiantes y la vida extraescolar. Pero estas deficiencias no solo se dan en el sistema educativo andaluz. La educación vive una crisis mundial y pocos países consiguen los resultados que serían deseables en las pruebas internacionales. Por ello, muchos países han iniciado cambios profundos, siendo cierto que los que empezaron antes, como Finlandia, antes han conseguido mejorar sus resultados.

Hace tiempo que se conocen los límites, las carencias y los problemas que presenta el modelo pedagógico dominante en la actualidad. Entre ellos, cabe citar:

- Sobrecarga de contenidos, fragmentación de los mismos y desvinculación de los problemas relevantes de la vida de hoy.

- Metodologías pasivas y transmisivas que siguen fomentando el tedio y el desapego de muchos estudiantes hacia el centro y el proceso educativos.

- Formas de evaluación poco formativas cuyo objetivo es la calificación y sanción de los estudiantes y no el conocimiento de sus dificultades.

- Centros excesivamente grandes e ingobernables, con poca vida democrática y participativa, especialmente en lo que se refiere a padres, madres y los propios estudiantes.

Las investigaciones más actuales sobre el profesorado muestran que en su conducta profesional tiende a reproducir, muchas veces sin ser consciente de ello, el modelo en el que fueron formados. De ahí la importancia de promover una formación inicial y permanente innovadora y de calidad.

Cualquier estrategia que se ponga en marcha para cambiar este estado de cosas debe tener en cuenta que los auténticos cambios en educación son lentos, graduales y a largo plazo, requiriendo estrategias sostenidas en el tiempo. Es, pues, necesario que, sobre intenciones y visiones cortoplacistas, primen la continuidad y la sostenibilidad en el tiempo de políticas coherentes con los resultados de la investigación educativa y con las necesidades del sistema educativo y de la sociedad.

La profesión docente es una de las más satisfactorias, según la opinión de los propios docentes. Sin embargo, es una de las más conflictivas y que produce mayor desgaste emocional. La responsabilidad de enseñar a todos los alumnos, a los interesados y a los desinteresados, a los brillantes y a los que tienen dificultades de aprendizaje, a los pacíficos y a los conflictivos, todos ellos en las mismas aulas, día tras día, supone un enorme esfuerzo de preparación, de gestión y de equilibrio personal para mantener la calma y resolver de forma acertada cada situación que se presente.

Y, muchas veces, al profesorado no se le forma suficientemente para ello.

4. La importancia de la formación del profesorado

La formación del profesorado constituye un elemento fundamental para dar respuesta a los nuevos retos educativos que plantea la sociedad actual, ya que contribuye a la mejora de la competencia profesional de los docentes y, en consecuencia, al desarrollo de una enseñanza de calidad. En este sentido, como reflejan diversos informes de la Unión Europea, investigaciones y estudios específicos demuestran una clara correlación entre la preparación del profesorado y un sistema educativo de calidad y los logros alcanzados por el alumnado, dado que se establecen vínculos significativos entre los programas de formación del profesorado y la mejora de la educación y de los resultados de aprendizaje.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, se refiere en el Capítulo III de su Título III a la formación del profesorado, cuyo articulado expone y resalta la importancia de la formación inicial, la formación durante el primer curso en el ejercicio de la docencia y la formación permanente del profesorado.

La Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía, articula en el Capítulo II de su Título I la función pública docente, la formación inicial y permanente del profesorado y el Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado.

Ambas normas inciden en la importancia de ajustar los contenidos de la formación inicial del profesorado de modo que garanticen su adecuada capacitación para afrontar los retos del sistema educativo, mediante la adaptación de estas enseñanzas a las nuevas necesidades formativas. Asimismo, destacan la relevancia de la experiencia profesional a la hora de facilitar y tutorizar la incorporación a la docencia del profesorado de centros públicos y su acceso a la formación permanente considerada como un derecho y una obligación del personal docente.

Por lo tanto, en consonancia, además, con las directrices y recomendaciones comunitarias a las Administraciones educativas, dentro del marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de

la educación y la formación («ET 2020»), la formación del profesorado debe ser entendida como un proceso coherente y continuo que parte de una formación inicial centrada en dotar al futuro profesorado de aquellos conocimientos y competencias necesarios para la profesión docente que demanda el contexto educativo actual. Este proceso incluye, además del apoyo, la formación explícita a los profesores y profesoras durante el periodo de incorporación a la profesión y la implementación de estrategias formativas que estimulen y contribuyan a su actualización y desarrollo profesional permanente. Al mismo tiempo, es importante mejorar la gestión organizativa y la dirección de los centros educativos e impulsar unos sistemas eficaces y participativos que garanticen la calidad y la equidad.

En una sociedad globalizada y en continuo cambio, asistimos a una realidad indudable: las modificaciones que se están produciendo en nuestro entorno (ciudades, alumnado, escuelas) no vienen acompañadas de un cambio en el profesorado y la sociedad plantea nuevas demandas a la profesión docente que la hacen cada vez más compleja. Los cambios producidos en aquellos países que han realizado una reforma educativa y que han culminado en éxito han venido de la mano de una mejora en el profesorado.

La diversidad de las aulas supone una diversificación en la labor de los docentes; su papel, necesariamente, ha experimentado una modificación que no ha venido acompañada con un cambio significativo en su rol, su forma de enseñar, su adaptación a la nueva realidad y, sobre todo, en su proceso de formación. Así, el centro educativo se ha de convertir en el espacio, por excelencia, de formación del profesorado, a través de un trabajo cooperativo, integrado, diversificado y en equipo.

Hay que diseñar las estrategias necesarias que permitan intervenir en los centros docentes para impulsar, asesorar y colaborar en el desarrollo de comunidades de aprendizaje dirigidas a mejorar la realidad educativa de los mismos.

Los docentes deben aprender a trabajar en entornos colaborativos y ayudar a los jóvenes a aprender de forma autónoma, sobre la base de la adquisición de competencias clave y el desarrollo de nuevas competencias. Además, deben trabajar en aulas cada vez más heterogéneas, utilizar los recursos que ofrecen las Tecnologías de la Información y la Comunicación y, probablemente, sin que ello implique una mayor burocratización de su trabajo, asumir tareas de gestión y organización derivadas del aumento de autonomía de los centros docentes. Los docentes no solo deben adquirir nuevas capacidades y conocimientos sino, también, desarrollarlos continuamente. Por este motivo adquiere una gran relevancia establecer planes de formación que garanticen la adquisición de competencias para la sociedad del siglo XXI.

Tres acciones son fundamentales:

- Atraer a la docencia a los mejores y a las mejores profesionales.
- Mejorar la formación inicial de los futuros profesionales docentes.
- Orientar la formación permanente hacia la formación en centros, exigiendo así un modelo de aprendizaje a través del trabajo colaborativo y el aprendizaje mutuo. La formación permanente debe fomentar el liderazgo pedagógico.

Está demostrado que cualquier mejora en el desempeño del profesorado conlleva una correlación significativa y positiva con los logros del alumnado, y que es el aspecto intraescolar más importante a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes. El desempeño del profesorado es uno de los factores intraescolares más importantes a la hora de explicar el rendimiento de los estudiantes y tiene una incidencia al menos equivalente a la organización, la dirección o las condiciones financieras.

El profesorado ha de incorporar la cultura de revisar, valorar, precisar y cambiar cuanto sea necesario: contenidos escolares, forma de organizarlos, cambios y adquisición de nuevas metodologías, innovación, recursos, espacios y medios que permitan la mejora de los rendimientos académicos.

Por tanto, mejorar la calidad de la formación inicial y permanente del profesorado es un objetivo clave para los sistemas educativos de Europa si se desea avanzar más rápidamente hacia el cumplimiento de los objetivos 2020 establecidos por la Unión Europea.

La importancia de la educación en la estrategia de la Unión Europea hace de la mejora de la calidad de la educación y la formación un factor fundamental para alcanzar los objetivos para el año 2020. Por tanto, la adquisición de conocimientos y competencias es crucial tanto para el desarrollo personal como para la formación de ciudadanos activos, participativos y críticos que puedan afrontar con éxito los cambios que están experimentando nuestras sociedades.

La mejora de la calidad en educación ha de traer consigo cambios en los procesos pedagógicos en el aula. Esto ha de suponer modificaciones en la formación del profesorado y en sus planteamientos dentro del centro educativo.

El proceso enseñanza-aprendizaje ha experimentado importantes transformaciones en los últimos años, lo que ha supuesto una importante consecuencia en la forma de entender qué y cómo se ha de enseñar y qué competencias y cómo las tiene que asimilar el alumnado.

La formación permanente es clave en cualquier profesión, ya que está relacionada de forma directa con las posibilidades de innovación, cambio y mejora de cualquier institución u organización preocupada por un mejor cumplimiento de sus funciones, fines y objetivos. Este proceso es relevante en una profesión como la docente, que se encuentra sujeta a una constante y profunda renovación, tanto por las transformaciones constantes de las condiciones económicas y sociales del medio en que se desarrolla, como por la evolución de los propios contextos educativos, cada vez más complejos.

La formación permanente del profesorado constituye una pieza esencial que contribuye a la mejora de la calidad del servicio educativo, y, por lo tanto, clave para la mejora de la educación de los alumnos y las alumnas.

La formación permanente recibida por el profesorado será eficaz en la medida en que llegue a las aulas y dé respuesta a las expectativas profesionales de los docentes para su adaptación a las nuevas realidades tecnológicas, culturales y educativas de nuestro entorno.

El modelo de formación a seguir ha de incorporar las premisas, los objetivos y los planteamientos de la Unión Europea y las recomendaciones realizadas por la OCDE. Debe plantear criterios de excelencia educativa coherentes con los desarrollados en los países occidentales que están apostando de manera decidida por el progreso de la formación permanente. Esta formación ha de entenderse como un proceso estratégico, cuya gestión y concepción debe realizarse desde una óptica globalizadora, incorporando no solo la interacción educativa concreta, sino también la detección de necesidades, la evaluación, la validación, la comunicación de la oferta y la perspectiva de cambios sociales y educativos.

5. Grupo de trabajo para el debate y la reflexión sobre la mejora del perfil docente y la formación permanente del profesorado

En el marco de esta reflexión iniciada sobre el perfil docente y la formación del profesorado, se crea el «Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía» como espacio para el debate y el acuerdo político sobre la determinación de un perfil docente acorde con las exigencias de la sociedad del siglo XXI y sobre la formación del profesorado en Andalucía.

El Grupo de Trabajo acordó la comparecencia de hasta 30 organizaciones representativas y expertos en la educación andaluza. Fueron al final 28 los que efectivamente comparecieron a lo largo de seis sesiones parlamentarias que han durado más de 20 horas. Los comparecientes propuestos se pueden agrupar de acuerdo con los siguientes criterios:

- 3 organizaciones empresariales: CECE-Andalucía, FERE-CECA y Educación y Gestión de Andalucía, y Asociación Andaluza de Enseñanza de la Economía Social (ACES).

- 8 organizaciones sindicales: Unión General de Trabajadores de Andalucía (UGT), Confederación Sindical de Comisiones Obreras de Andalucía (CC.OO.), Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores en Andalucía (USTEA), Sindicato Independiente Andalucía (ANPE-Andalucía), Unión Sindical Obrera

(USO), Central Sindical Independiente y de Funcionarios de Andalucía (CSI-CSIF-Andalucía), Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE) y Confederación General del Trabajo (CGT).

- 6 expertos en materia de educación de las Universidades de Sevilla, Cádiz y Málaga, así como de la Universidad Complutense de Madrid y del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid.

- 4 organizaciones en representación de sectores específicos del alumnado: Asociación Andaluza Dislexia en Positivo, Federación Andaluza de Altas Capacidades Intelectuales (FASI), Federación Andaluza de Asociaciones de Ayuda a Hipercinéticos y Déficit de Atención e Hiperactividad (FAHYDA) y Fundación Avanza.

- 6 organizaciones de carácter profesional, en representación de los distintos colectivos —directivos y docentes de centros escolares— que intervienen en la educación: Asociación de Directores/as de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares de Andalucía (ASADIPRE), Asociación de Directoras y Directores de IES de Andalucía (ADIAN), Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía (ADIDE), Consejo Andaluz de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias, Asociación Profesional de Orientadores y Orientadoras en Andalucía (APOAN) y Asociación de Catedráticos de Instituto de Andalucía Antonio Machado-ANCABA (ACIA).

- 2 organizaciones de colectivos de ámbito universitario con intervención directa en la formación inicial del profesorado: Conferencia de Decanos de las Facultades Públicas de Educación de Andalucía, Ceuta y Melilla y Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

- Sr. D. Andreas Schleicher, director y coordinador del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Un total de comparecencias que, por su número y diversidad, sin duda constituyen en su conjunto una muestra suficientemente representativa del variado mundo del sistema educativo andaluz y que tuvieron lugar en las siguientes fechas con la asistencia de las personas que se indican:

23 de noviembre de 2010

D. Francisco Murillo Mas, D. José María Mariscal Chicano y D. Ramón Galindo Morales, en representación de la Conferencia de Decanos de las Facultades Públicas de Educación de Andalucía, Ceuta y Melilla.

D. Antonio Santisteban Fernández, en representación de la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.

D. José Gutiérrez Galende y D.^a Virginia Pinto Toro, en representación del Consejo Andaluz de Colegios de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias.

D. Ángel Ruiz Fajardo, en representación de la Asociación de Inspectores de Educación de Andalucía (ADIDE).

D. José Martín Toscano, D. Pablo Moriña Macías, D. Eloy Gelo Morán y D. Eduardo Herrera Carboneiro, en representación de la Asociación Profesional de Orientadores y Orientadoras en Andalucía (APOAN).

13 de diciembre de 2010

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

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 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, D.^a Marina Mestanza Bujalance y D.^a Rosa María Caballero Chaves, en representación de la Federación Andaluza de Asociaciones de Ayuda a Hiperclínicos y Déficit de Atención e Hiperactividad (FAHYDA).

D. Jesús Gonzalo Ocampos y D.^a Rosa María Satorras Fioretti, en representación de la Asociación Andaluza de Dislexia en Positivo.

15 de febrero de 2011

D. Juan Carlos Hidalgo Ruiz, D. Gabriel Centeno Santos, D. Francisco Beltrán Sánchez y D.^a Carmen Lagares García, en representación de la Unión General de Trabajadores de Andalucía (UGT-A).

D. Francisco Hidalgo Tello y D. Juan Carlos Ramírez Fernández, en representación de la Central Sindical Independiente y de Funcionarios de Andalucía (CSI-CSIF-Andalucía).

D. José Segovia Aguilar y D. Jesús Marín García, en representación de la Unión de Sindicatos de Trabajadoras y Trabajadores en Andalucía (USTEA).

D. Francisco José Padilla Ruiz y D. José García Fernández, en representación del Sindicato Independiente Andalucía (ANPE-Andalucía).

D.^a María Begoña Ramírez Pradas y D. Francisco Javier Deán García-Adámez, en representación de la Federación de Sindicatos Independientes de Enseñanza (FSIE).

D. Joaquín Araúz Rivero y D.^a María Paz Agujetas Muriel, en representación de la Unión Sindical Obrera (USO).

D. Joaquín Martínez Álvarez, en representación de la Confederación General de Trabajo (CGT).

La Confederación Sindical de Comisiones Obreras de Andalucía (CC.OO.) no compareció, pero hizo llegar sus aportaciones por escrito.

1 de marzo de 2011

D. Rafael Caamaño Aramburu y D.^a Carmen Mora de la Rosa, en representación de CECE-Andalucía.

D. Manuel Marchante García y D. José González Díaz, en representación de FERE-CECA y Educación y Gestión de Andalucía.

D. Miguel Vega Sánchez, en representación de la Asociación Andaluza de Centros de Enseñanza de la Economía Social (ACES).

D. Alberto Flaño Romero, D. José Antonio Caro Álvarez, D. Rafael García Castañeda y D.^a Pilar Molina Montado, en representación de la Federación Andaluza de Altas Capacidades Intelectuales (FASI).

15 de marzo de 2011

D. José Cercós Soto y D. Fernando Guevara Garrido, en representación de la Asociación de Directoras y Directores de IES de Andalucía (ADIAN).

D. Francisco Jiménez Gómez, D. Juan Bueno Jiménez, D. José Antonio Pérez Campos y D. José Luis García Guillén, en representación de la Asociación de Directores/as de Educación Infantil, Primaria y Residencias Escolares de Andalucía (ASADIPRE).

D. Alberto Flaño Romero y D. Diego Rodríguez Toribio, en representación de la Fundación Avanza.

La Asociación de Catedráticos de Instituto de Andalucía Antonio Machado-ANCABA (ACIA) no compareció, pero hizo llegar sus aportaciones por escrito.

21 de junio de 2011

D. Andreas Schleicher, director y coordinador del Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Los aspectos que más se han repetido a lo largo de las comparecencias en el Grupo de Trabajo, con independencia de las medidas que se propugnan para su resolución, han sido los siguientes:

a) Acceso a la Formación Inicial

Coincidencia en los comparecientes en que hay que establecer alguna selección inicial, que posibilite, a través de un procedimiento riguroso, la selección a los estudios docentes a los mejores y más capacitados para el ejercicio de la profesión docente.

La necesidad de reducir sensiblemente el número de alumnos de nuevo ingreso a los estudios de Grado de Magisterio y del Máster de Secundaria, adecuando esta oferta a las necesidades reales del Sistema Educativo Andaluz.

b) Formación Inicial. Grado de Magisterio

Los planes de estudios del Grado de Magisterio deben adecuarse a las competencias profesionales docentes, y las actividades de formación deben tener un enfoque mucho más práctico, dentro de un contexto educativo real y cotidiano. Y para que el currículo que se imparte se adapte a las necesidades reales del sistema educativo no universitario, la Consejería competente en materia de Educación debería tener competencia directa a la hora de decidir sobre el currículo del Grado de Magisterio.

La necesidad de que las universidades lleven al máximo legal el número de créditos de prácticas en la formación inicial de maestros. El objetivo debería ser alcanzar los dos cursos.

Aspecto muy demandado ha sido la conveniencia de incorporar, como profesorado a las Facultades de Ciencias de la Educación, a docentes de Infantil, Primaria y Secundaria con experiencias innovadoras y con buenas prácticas.

También el establecer una red de centros y de docentes que desarrollen proyectos de innovación educativa de excelencia y de buenas prácticas docentes para la realización de las prácticas.

c) Formación inicial. Máster de Secundaria

En cuanto al Máster de Secundaria ha existido una gran coincidencia en que el Máster de Secundaria necesita de una revisión, de una evaluación rigurosa sobre la implantación, la aplicación, la duración y su desarrollo.

Al igual que para el Grado de Maestros se ha coincidido en la necesidad de incorporar al profesorado de Secundaria en la docencia del Máster y de llevar al máximo legal posible el número de créditos de prácticas, y en que la Consejería competente en materia de Educación debe tener competencia directa a la hora de decidir el currículo del Máster.

Se han destacado también las ventajas y la necesidad de la participación, en la elaboración y desarrollo del Máster de Secundaria, de las Facultades de Ciencias de la Educación.

d) Acceso a la condición de funcionarios docentes

Máxima coincidencia en que urge modificar sustancialmente el actual modelo de acceso a la función pública docente. Hay una inclinación hacia un modelo en el que primero se seleccione y luego se forme. Modelo que evalúe no solo los conocimientos teóricos, sino las competencias profesionales, como las capacidades interpersonales, sociales, comunicativas y de liderazgo. Modelo en el que la fase práctica tenga mayor peso y no sea un mero trámite. En centros docentes especialmente acreditados en buenas prácticas y con profesorado tutor acreditado por su docencia innovadora y con una duración mínima de un año.

e) *Formación Permanente*

Se coincide en la necesidad de revisar el actual sistema de formación permanente del profesorado.

Los comparecientes consideran que la formación permanente se debería entender en un doble sentido: centrándose en el profesor o profesora y en el proyecto de centro, por lo que habría que establecer unos itinerarios formativos del profesorado obligatorios en relación con las necesidades no solo individuales sino también teniendo en cuenta las necesidades detectadas en el centro. En definitiva, los contenidos de la Formación Permanente del Profesorado deben tener aplicación en el aula.

Se señala también la utilidad y conveniencia de incrementar la formación mediante la utilización de las nuevas tecnologías, en especial la formación *on-line*.

6. El perfil docente del profesorado del siglo XXI y la mejora de la formación permanente

I. Perfil y competencias docentes para el siglo XXI

Uno de los elementos clave del sistema educativo lo constituye el profesorado. No en vano, son los profesionales encargados de transmitir los conocimientos, ejerciendo de intermediarios entre la Escuela y la sociedad.

Existe el convencimiento compartido por los andaluces y andaluzas en torno al magnífico papel desempeñado por los profesionales de la educación en las últimas décadas y su inestimable aportación a la continua mejora del sistema. Los nuevos parámetros de calidad y todas las medidas que se adopten para alcanzarlos deben contar con su participación; por eso, ofrecerles instrumentos adecuados para el ejercicio de sus funciones y valorar su esfuerzo, profesionalidad y buen hacer es una necesidad.

Elevar la consideración social del profesorado, procurar que este tenga el máximo respaldo por parte de toda la Comunidad Educativa, mejorar sus condiciones profesionales y reforzar su formación inicial y permanente son tareas fundamentales que deben acometerse.

Buena parte de los resultados en materia educativa dependen de la calidad del profesorado. Tanto es así que, según los expertos, el éxito educativo en países como Finlandia se debe principalmente a la excelente preparación del personal docente. En este país la profesión docente es de las de mayor prestigio, lo que implica, de partida, que muchos jóvenes quieran dedicarse a ella. Asimismo, las pruebas de acceso para la carrera docente tienen un alto nivel de exigencia. Ambos factores hacen que sea una profesión integrada por los mejores estudiantes, a los que se les imparte, además, una formación técnica y pedagógica de altísimo nivel.

Los constantes cambios sociales y económicos que vienen aconteciendo están aumentando la complejidad de la labor docente. El profesorado ha de tener las competencias necesarias para conseguir que el alumnado pueda interpretar la realidad que la rodea. El profesorado no puede ser solo un transmisor de contenidos y un evaluador de la reproducción de dichos contenidos; también debe aproximarse, cada vez más, a un investigador de la práctica docente que, con un trabajo colaborativo con el resto de agentes que participan en la educación, pueda realizar un diagnóstico de la situación que se le presente y elaborar estrategias específicas de intervención en el aula, con una adaptación de tiempo, medios y conocimientos a la realidad concreta del aula y del contexto del alumnado.

Hoy se espera mucho del profesorado. Los profesores deben ser capaces de transmitir conocimientos en aulas heterogéneas social, lingüística y culturalmente hablando; deben promover valores sociales y de tolerancia; tienen que saber afrontar las necesidades individuales de los alumnos, en especial de los más desfavorecidos socialmente y de los que tienen problemas de aprendizaje; y en último extremo deben incorporar la utilización de las nuevas tecnologías, el manejo de un idioma extranjero, e incluso hacer de animadores socioculturales y de mediadores en algunos ámbitos.

El personal docente del siglo XXI ha de tener una predisposición hacia el trabajo colaborativo y estar comprometido con la formación permanente, la innovación y la investigación. Los docentes deben estar identificados con la profesión docente, con la capacidad de aprender a aprender. El análisis reflexivo sobre la evaluación de su alumnado y su propio trabajo han de ser fundamentales para la planificación de su tarea y para la incorporación de la investigación sobre su práctica y su mejora.

Por otra parte, la formación del profesorado para el desempeño de funciones directivas en los centros docentes tiene por finalidad dotar a los equipos directivos de las capacidades necesarias para afrontar la complejidad de los retos educativos, en el ejercicio de las competencias que les otorga la Ley de Educación de Andalucía. Se propone un modelo de dirección basado en el liderazgo, las habilidades relacionales, la gestión democrática y el trabajo colaborativo, con el propósito de transformar la realidad escolar y favorecer el éxito y la mejora tanto del aprendizaje como de los resultados del mismo.

La formación del profesorado ha de incorporar saberes organizados en una serie de ejes, que pueden resumirse en:

- Conocimientos académicos en la materia o materias que ha de impartir.
- Conocimientos profesionales, centrados en didácticas específicas y prácticas en la enseñanza y relacionados con las nuevas tecnologías, la resolución de conflictos, la atención a la diversidad (personal, social, cultural), la gestión en centros educativos, la formación en lenguas extranjeras, las modalidades de trabajo unidas a la difusión de conocimientos y la capacitación para comprender los cambios socioculturales.

Los perfiles del profesorado para afrontar una educación propia del siglo XXI han de considerar fundamentalmente las circunstancias que se van a encontrar en el aula y las competencias necesarias para desempeñarse adecuadamente en ellas.

Los formadores y los docentes han de atender la comprensión del aprendizaje. Esta nueva forma de comprensión del aprendizaje ha de conducir a entender la materia con una óptica diferente a la de su proceso inicial de formación. Los nuevos conocimientos deben ser puestos en relación con una nueva forma de entender el mundo y el saber, una nueva concepción de los problemas que rodean al alumnado y los que potencialmente puedan aparecer.

La diversidad del alumnado y una enseñanza de equidad han de propiciar una enseñanza que favorezca el aprendizaje y su aplicación en contextos no escolares.

RECOMENDACIONES

1. Definir con objetividad y claridad, en colaboración con la Consejería con competencias en materia de universidades y teniendo en cuenta los criterios de las Facultades de Ciencias de la Educación, los perfiles y las capacidades que debe reunir el futuro profesorado. A tales efectos, se podrían considerar, entre otros:

- Apertura y facilidad de comunicación y relación personal.
- Interés y aprecio de la profesión docente.
- Conciencia clara de los objetivos de un sistema educativo centrado en el alumnado.
- Aptitud para el trabajo en equipo y dotes de liderazgo.
- Nivel cultural elevado.
- Alta formación en las áreas o materias a impartir.
- Capacidad de utilización de las tecnologías de la información y la comunicación.
- Dominio de un idioma extranjero.

2. Impulsar la puesta en marcha de un nuevo modelo de carrera docente ligado a la mejora de las prácticas profesionales.

3. Avanzar en la consideración de la formación inicial, la práctica docente y la formación permanente como un cuerpo estrechamente unido y que, necesariamente, debe retroalimentarse.

4. Asegurar, en colaboración con la Consejería con competencias en materia de universidades, que la formación inicial y permanente del profesorado incluye los contenidos y competencias necesarios para su formación como educadores eficientes. A tales efectos, debería incluirse un alto nivel de lengua y aritmética, fuertes capacidades interpersonales y de comunicación, deseos de aprender y motivación para enseñar.

5. Incrementar actuaciones formativas tendentes a conseguir que el profesorado actual pueda converger, cada vez más, con el perfil del profesorado exigido para el siglo XXI.

6. Facilitar al profesorado el conocimiento y la experimentación de técnicas de metodología docente e investigadora y de prácticas innovadoras que permitan la obtención de buenos resultados.

7. Promover la integración de grupos de investigación en el campo de la educación, que estén formados, de forma combinada y en plena igualdad con otros, por profesorado de universidad y por profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria.

II. FORMACIÓN INICIAL

a) *La situación actual*

En el presente, tras la aplicación en España del llamado Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), la formación inicial del profesorado de Educación Infantil y Educación Primaria se viene realizando en las Facultades de Ciencias de la Educación, con nivel de Grado. Esto, en sí, supone equiparar la titulación de Magisterio al resto de Grados universitarios.

Por lo que respecta a la Enseñanza Secundaria, la formación inicial se realiza en dos etapas. La primera consiste en la obtención de un título de Grado en la disciplina que se quiere impartir (Matemáticas, Lengua, Geografía...). Posteriormente, para poder acceder a la profesión docente es necesario cursar un Máster específico, de un curso de duración. Anteriormente, para acceder a la profesión docente era necesaria una licenciatura seguida de la realización del llamado CAP (Curso de Aptitud Pedagógica), de una duración aproximada de tres meses. Hoy por hoy se observan notables diferencias entre los Másteres que se imparten en las universidades andaluzas, tanto en contenidos como en el coste de los mismos para el alumnado, lo que también es significativo e importante. Por regla general, se imparten en las Facultades de la disciplina correspondiente (Filología, Físicas, Matemática, Historia...), con relativamente escasa participación de las Facultades de Ciencias de la Educación.

La formación inicial del profesorado de Secundaria sigue manteniendo un desequilibrio abrumador entre los diferentes componentes del conocimiento profesional. Considerando el Grado y el Máster, la distribución típica de tiempos de formación de un profesor o profesora de Secundaria es la siguiente: 4 años de formación en los contenidos (Grado), 2 meses de formación psicopedagógica, 2 meses de formación didáctica específica, 2 meses de prácticas de enseñanza.

Esto suele traducirse en que el Máster se transforma en una especie de profundización de los contenidos de la disciplina y en una insuficiente preparación didáctica y pedagógica de los futuros docentes para gestionar los problemas reales de un aula de adolescentes a los que hay que motivar suficientemente e inculcar la necesidad ineludible de formarse y aprender. En definitiva, y con honrosas excepciones, 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 como por el sesgo academicista de los programas de muchas materias, quedando en segundo término los problemas reales de la práctica

profesional. Es necesario, y urgente, que el peso y la dirección del Máster recaiga en profesorado experto en didáctica, psicología y ciencias de la educación.

Con independencia de la nueva estructuración, no se aprecian demasiados cambios en la formación que reciben los docentes, respecto a la etapa anterior. Quizás, el más significativo es, en el caso de Secundaria, la sustitución del CAP por el Máster. En general, puede decirse que el sistema de formación del profesorado andaluz adolece de las siguientes carencias:

- Masificación, por el excesivo alumnado en las diversas Facultades, especialmente en las de Ciencias de la Educación.

- Existencia de una parte considerable del alumnado que cursa estudios relacionados con la docencia por razones distintas del interés real y el aprecio –o vocación– de la profesión docente. Entre estas razones cabe señalar:

- Elevada oferta de plazas existente. Esto hace que bastantes alumnos accedan a los estudios relacionados como docencia al haberlos puesto como segunda o tercera opción.

- Consideración de la profesión docente como llave para acceder a la condición de personal funcionario y, en menor grado, a otras profesiones, por la versatilidad de la formación.

- Escasa presencia del *practicum* (realización de prácticas en el aula) durante el periodo de formación universitaria. No existe una caracterización clara de los centros escolares capacitados para la realización de las prácticas (incluso a veces a las Facultades les resulta difícil encontrar centros que acepten y, sobre todo, atiendan al alumnado en prácticas).

- En general, existe escasa conexión entre la universidad que forma a los futuros docentes y la práctica real en el aula. Es más, en la profesión docente los formadores de los futuros profesionales no ejercen o han ejercido en grado suficiente la profesión para la que están formando a los alumnos universitarios.

- A la hora de definir los requisitos y el perfil de los futuros docentes no existe coordinación suficiente entre la Consejería con competencias en materia de universidades (en el caso de Andalucía, la de Economía, Innovación y Ciencia en este momento), las propias universidades y la Consejería con competencias en materia de educación (en Andalucía, la de Educación), que al final resulta ser la que va a emplear en el sistema educativo a los profesionales de la educación formados en las universidades.

b) Consideraciones y objetivos generales

Es necesario que el número de alumnos y alumnas, cuya meta es la docencia, que ingresa en las universidades tenga relación directa con la necesidad de profesionales que tenga el Sistema Educativo Andaluz, al igual que se regula en nuestro sistema sanitario y en aquellos países donde se obtienen mejores resultados. Se hace preciso que se contemple un sistema de selección inicial que posibilite elegir al alumnado universitario más cualificado que, por consiguiente, incida en la mejora de la calidad del sistema.

El artículo 100 de la LOE establece que la formación inicial recibida por el alumnado universitario garantizará la capacitación adecuada de este para afrontar los retos del sistema educativo y para adaptar las enseñanzas a las nuevas necesidades formativas.

El artículo 18 de la LEA establece, asimismo, que el componente esencial de la formación inicial será la relación permanente e interactiva entre la teoría y la práctica y la preparación para la dirección de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y de desarrollo personal del alumnado.

Las medidas 42 y 45 propuestas por el Grupo de trabajo relativo a la convergencia educativa de Andalucía señalaban sobre la formación inicial la necesidad de una progresiva inmersión del profesorado novel en la práctica educativa y su participación en los procesos de enseñanza y, asimismo, que la fase de prácticas incluyera un curso de formación que incidiera en el desarrollo de las competencias precisas para el ejercicio efectivo de la docencia en el aula.

La formación inicial debe contribuir de forma específica al desarrollo de las competencias profesionales docentes que permitan el desempeño de las tareas y funciones que implica la práctica profesional y, asimismo, el reconocimiento de la evaluación externa como instrumento de mejora.

Para ello, las actividades de formación en esta etapa deberían enfocarse desde una perspectiva eminentemente práctica, donde se combinen ideas y experiencias para proporcionar estrategias metodológicas, materiales y recursos, dentro de un contexto educativo real y cotidiano, que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado, la atención a la diversidad, la gestión de situaciones de conflicto y el establecimiento de líneas de trabajo colaborativo que permitan compartir experiencias, modelos didácticos y conocimientos para conseguir la mayor eficacia y eficiencia en el centro educativo.

Esta fase del proceso formativo tendría, asimismo, que incidir particularmente en dotar al profesorado de competencias profesionales que le permitan incorporar las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje, y el uso de los idiomas. Asimismo, debería basarse en metodologías y planteamientos que conlleven la utilización de estrategias cooperativas para potenciar el trabajo colaborativo como elemento fundamental de mejora de la propia práctica.

Las prácticas del alumnado universitario en los centros educativos es un periodo esencial en el proceso de formación. Los estudios más recientes demuestran que los primeros años de formación son determinantes para el ejercicio futuro de la profesión docente; de ahí que sea preciso que estas se impartan en centros acreditados y llevadas por aquel profesorado que haya demostrado tener mejor capacitación para la profesión docente.

Este periodo de prácticas no puede ser entendido como una tutoría individualizada y exclusiva de la persona encargada de realizar la tutoría, sino como una labor del claustro: su implicación ha de posibilitar el que se transmita la cultura del centro.

La tutoría en la formación inicial no puede convertirse en una actuación puramente teórica, sino eminentemente práctica, en clase con el alumnado, y estar sometida a un proceso mutuo de evaluación, no de la práctica docente del tutor, sino de aquellos aspectos dignos de ser resaltados, mejorados y compartidos.

La formación inicial del profesorado de Secundaria se debería organizar en planes de estudio que incluyeran conocimientos en pedagogía y formación didáctica en la disciplina que va a impartir y en las áreas de ámbitos.

Esta formación inicial se deberá complementar con una formación pedagógica posterior que permita actualizar los conocimientos sobre las innovaciones metodológicas y didácticas que se estén produciendo.

RECOMENDACIONES

8. Estudiar y poner en práctica iniciativas, junto con la Consejería con competencias en materia de universidades, para atraer al estudio de las ciencias de la educación y a la práctica docente a los estudiantes con mejor cualificación. A tales efectos, se procurará conseguir desarrollar en el conjunto de la sociedad el máximo respeto e interés por la profesión docente.

9. Intentar adecuar la oferta universitaria de Grado o Máster relativa a la formación inicial del profesorado a las necesidades del Sistema Educativo Andaluz.

10. Conseguir que el proceso de selección de los mejores profesionales docentes comience con la formación inicial. La selección inicial no debería basarse únicamente en la nota de corte. El rendimiento previo en los estudios debería combinarse y equilibrarse adecuadamente con otro tipo de herramientas psicotécnicas que permitan comprobar la motivación y la posible adaptabilidad de los aspirantes a docentes a las condiciones y capacidades exigibles a los profesionales.

11. Promover que las universidades inicien la reducción progresiva del número de alumnos y alumnas por grupo en los nuevos Grados, especialmente de maestros.

12. Promover que los planes de los estudios universitarios de Grado y Máster relativos a la formación inicial del profesorado incorporen los conocimientos pedagógicos necesarios para mejorar la atención a la diversidad del alumnado, la integración social de este desde edades tempranas y la resolución de conflictos en el aula y en el centro docente.

13. Establecer mecanismos permanentes de comunicación entre las universidades, como responsables de la formación inicial del profesorado, y la Consejería de Educación, tendentes al mejor desarrollo de los estudios universitarios de Grado y Máster relativos a la formación inicial del profesorado y, en particular, del *practicum*.

14. Promover que las universidades lleven al máximo legal posible el número de créditos de prácticas en la formación inicial de maestros, con el objetivo de alcanzar los dos cursos, y que la evaluación de las mismas sea más determinante para la obtención del título de Grado o Máster.

15. Promover convenios con las universidades para implantar, en los dos últimos cursos de los Grados de Maestro de Educación Infantil y de Educación Primaria, un módulo formativo sobre proyectos curriculares, que sirvan de conexión entre las disciplinas centradas en los contenidos y las prácticas de enseñanza.

16. Instar al Gobierno de la Nación a estudiar modificaciones en el Máster de Secundaria, revisando y mejorando los contenidos y aumentando la coordinación entre la universidad y los centros docentes en el diseño, puesta en marcha, realización y evaluación de la fase práctica.

17. Avanzar hacia una mayor unificación de los objetivos y contenidos del Máster de Secundaria, respetando la autonomía universitaria, de forma que se garantice la preparación de los futuros docentes para gestionar el día a día del aula, dotándolos de las herramientas pedagógicas y didácticas necesarias.

18. Promover que las universidades lleven al máximo legal posible el número de créditos de prácticas en el Máster de Secundaria.

19. Procurar una mayor implicación en el Máster de Secundaria de las áreas didácticas específicas. Elevar la participación en la elaboración y desarrollo del Máster de Secundaria de las Facultades de Ciencias de la Educación y de profesorado experto en didáctica, psicología y ciencias de la educación.

20. Facilitar la incorporación de profesorado de Secundaria de reconocido prestigio para impartir docencia en las diferentes especialidades del Máster.

21. Impulsar la incorporación a las Facultades de Ciencias de la Educación del profesorado de Educación Infantil, Primaria y Secundaria con experiencia innovadora y con buenas prácticas profesionalmente contrastadas, que reúnan los requisitos de titulación, como contempla la disposición adicional vigésima séptima de la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades.

22. Impulsar la creación de equipos mixtos de profesorado universitario implicado en la formación inicial del profesorado y de profesorado de los niveles no universitarios, con objeto de facilitar la colaboración mutua, el intercambio de este profesorado con el fin de contrastar y dar cuerpo teórico a experiencias prácticas, así como experimentar hipótesis educativas.

23. Realizar una evaluación rigurosa de los planes de estudio de los Grados de Maestros de Educación Infantil y de Educación Primaria para comprobar y asegurar su adecuación a las competencias profesionales establecidas legalmente y a las necesidades del sistema educativo.

24. Realizar una evaluación rigurosa sobre la implantación, la aplicación y el desarrollo del Máster de Secundaria en las distintas universidades andaluzas, con objeto de mejorarlos de manera rápida y eficaz.

25. Promover el incremento de becas y ayudas públicas para el alumnado que curse el Máster de Secundaria.

26. Establecer los criterios y los procedimientos de acreditación de los centros docentes que garanticen el compromiso con la calidad y la innovación educativa de los colegios e institutos en los que se lleve a cabo la formación inicial del profesorado y la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente.

27. Establecer una red de centros de innovación educativa de excelencia y de buenas prácticas docentes para la realización de las prácticas de los estudios de Grado o Máster relativos a la formación inicial del profesorado.

28. Establecer el procedimiento para acreditar al profesorado que se encargará de la tutoría de la fase de prácticas de los estudios de Grado o Máster relativos a la formación inicial del profesorado, garantizando la acreditación de aquel que haya demostrado la realización de una docencia innovadora.

29. Elaborar programas específicos de formación dirigidos al profesorado que desempeñe la tutoría de este periodo de prácticas.

30. Establecer, para la fase de prácticas, un espacio único de responsabilidad compartida, donde se integre a los tutores académicos y a los tutores profesionales, para diseñar conjuntamente los programas de formación, cómo y dónde se llevan a cabo, y cómo se evalúan.

III. EL ACCESO A LA FUNCIÓN PÚBLICA

a) La situación actual

Para los centros públicos del Sistema Educativo Andaluz, se accede a la condición de funcionario o funcionaria a través de lo que se conoce como concurso-oposición.

En síntesis, en la fase de oposición este procedimiento consiste en la realización de un examen, basado fundamentalmente en los contenidos teóricos de la disciplina que se va a impartir. Dicho examen se completa con un supuesto práctico consistente en impartir una lección en el aula a los alumnos de un determinado nivel que, en ocasiones, puede sustituirse mediante la acreditación de experiencia docente en el aula.

Los aspirantes al funcionariado que superan la fase de oposición completan su calificación total con los puntos acumulados en la fase de concurso, donde se tienen en cuenta la experiencia docente, fundamentalmente, y, en menor medida, la formación complementaria a la titulación exigida.

La condición de funcionario o funcionaria se adquiere definitivamente una vez superada una fase de prácticas en un centro docente —en principio, cualquiera— de un año de duración.

El sistema descrito conlleva una serie de paradojas.

La primera y fundamental es que, en su parte más selectiva, la fase de oposición, se basa en la comprobación de unos conocimientos fundamentalmente adquiridos en la universidad. Estos conocimientos (en principio supuestamente garantizados al haber adquirido la titulación requerida) no suelen coincidir con las capacidades necesarias para un buen desempeño en el aula y para lograr los objetivos del proceso educativo. O, lo que es lo mismo, con el sistema actual no se garantiza que los seleccionados sean potencialmente los mejores profesionales docentes.

Otra paradoja del sistema actual es que, por la dificultad de superar la fase de oposición, puede impedir la adquisición definitiva de la condición de funcionario o funcionaria a profesionales que, en la práctica, ya han venido desempeñándola —y durante bastantes años en algunos casos— como interinos con las mismas funciones y responsabilidades que un funcionario o funcionaria de carrera. De esta manera, con el sistema actual no se garantiza que todos los buenos profesionales, capaces de desempeñarse satisfactoriamente en el aula, lleguen a adquirir la condición de funcionario o funcionaria.

Además, la selección de los miembros de los tribunales se hace mayoritariamente por sorteo, lo que resulta un procedimiento inadecuado.

b) Consideraciones y objetivos generales

Especial relevancia tiene la formación del profesorado en prácticas al ser este el periodo formativo durante el primer curso de la docencia posterior a un proceso selectivo. Esta formación debe garantizar la selección de los mejores y las mejores profesionales: el caso contrario impediría cumplir el pretendido objetivo de calidad del sistema.

El artículo 101 de la LOE establece que la formación del profesorado en prácticas se desarrollará bajo la tutoría de profesorado experimentado.

El artículo 8 del Decreto 302/2010, de 1 de junio, por el que se ordena la función pública docente y se regula la selección del profesorado y la provisión de los puestos de trabajo docentes, establece, asimismo, que el objetivo de la formación del profesorado en prácticas será proporcionar a este las herramientas necesarias para el desarrollo de la función docente, así como las capacidades personales y la competencia profesional precisas para liderar la dinámica del aula que requiere el proceso de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

En el mismo artículo se señala que esta formación promoverá la integración de este profesorado en la dinámica del trabajo en equipo, su relación con el alumnado y sus familias y su participación activa en los órganos del centro de los que forme parte.

La tutoría durante el curso escolar que duren las citadas prácticas ha de encaminarse a que el profesorado que las está realizando pueda alcanzar una mayor competencia profesional y un mejor conocimiento de las líneas estratégicas que se fijen para mejorar la calidad del Sistema Educativo Andaluz.

Para la selección de centros y profesorado se aplicarán los mismos parámetros utilizados para el desarrollo de las prácticas del futuro profesorado, por lo que para la detección de estos centros que realicen buenas prácticas educativas se hace necesario fijar y establecer unos criterios de calidad, entre los que habrá que incluir los siguientes:

- Planteamientos pedagógicos del centro.
- Equipos directivos con formas de liderazgo y de gobierno definidas.
- Cultura preventiva para la resolución de problemas y conflictos, con unas normas de convivencia claras y fruto del consenso.
- Relaciones con el entorno del centro, con las familias.
- Plan de centro con medidas de mejoras en los rendimientos del alumnado.
- Autoevaluación.
- Plan de formación del profesorado.

RECOMENDACIONES

31. Instar al Gobierno de la Nación a establecer un nuevo modelo de acceso a la función pública docente, común para el conjunto del Estado español, consensuado con las organizaciones sindicales representativas del profesorado, en el que se procure reproducir las circunstancias y situaciones que el profesorado se va a encontrar en el aula. Se debe potenciar en este procedimiento la parte práctica, teniendo en cuenta que los conocimientos teóricos se exigen para la obtención de las titulaciones universitarias previas.

32. Garantizar que la selección del personal funcionario para el ingreso en los distintos cuerpos docentes cuente con una fase de prácticas, que se realizará en centros de distintas características, que tendrá la duración de un curso académico y en la que se comprobará el grado de desarrollo de las com-

petencias profesionales de cada candidato o candidata. La evaluación de esta fase de prácticas permitirá comprobar la competencia profesional de los aspirantes. Este procedimiento debe entenderse como parte de la formación inicial del profesorado.

33. Instar al Gobierno de la Nación para que en los procedimientos selectivos para el acceso a la función pública docente se incluya una prueba en la que se pueda medir la capacidad del candidato o candidata para transmitir los conocimientos y para gestionar la realidad concreta de un aula.

34. Garantizar una progresiva inmersión del profesorado novel en la práctica educativa y su participación activa en los procesos de enseñanza.

35. Asegurar que la dirección de la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente se lleve a cabo por profesorado experimentado, seleccionado en función de su trayectoria profesional y de su compromiso con la mejora de la práctica educativa.

36. Asegurar que la fase de prácticas se realice en centros docentes especialmente acreditados por su trayectoria en la innovación educativa y en las buenas prácticas, adecuando el número de estos centros al de aspirantes.

37. Incluir en la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente un curso de formación que incida en el desarrollo de las competencias precisas para el ejercicio efectivo de la docencia en el aula.

38. Asegurar que la evaluación de la fase de prácticas de los procedimientos selectivos para el ingreso en la función pública docente se realiza atendiendo al desempeño de la función docente y al curso de formación realizado, de forma que se garantice el acceso a la condición de funcionarios de aquellas personas que reúnen las habilidades y técnicas precisas para el ejercicio efectivo de la actividad docente.

39. Garantizar que la asignación de materias, cursos o niveles al profesorado en prácticas se realiza atendiendo exclusivamente a criterios pedagógicos y que ningún profesor o profesora en prácticas debería asumir una tutoría en solitario.

40. Establecer el procedimiento para acreditar para la realización de la fase de prácticas a aquellos centros que destaquen por su innovación y mejora continua en la docencia.

41. Establecer el procedimiento para acreditar al profesorado que haya demostrado la realización de una docencia innovadora. Este profesorado se encargará de la tutoría del profesorado novel.

42. Elaborar programas específicos de formación dirigidos a este profesorado para que puedan constituirse redes de formación.

IV. FORMACIÓN PERMANENTE

a) La situación actual

En la actualidad, la formación del profesorado en Andalucía se apoya fundamentalmente en el II Plan Andaluz de Formación del Profesorado de junio de 2003, modificado posteriormente.

Como instrumento principal para el desarrollo de este Plan existen los llamados Centros del Profesorado (CEP), que, con independencia de la indudable profesionalidad de sus componentes, resultan en muchas ocasiones distantes de la realidad de los centros. Distantes incluso geográficamente, pues en algunos casos los profesores que tienen que desplazarse a los CEP para desarrollar alguna actividad formativa tienen que viajar cerca de 150 kilómetros entre ida y vuelta.

Para la formación permanente del profesorado andaluz, dentro de su horario de obligada permanencia en el centro, se dispone de un máximo de 70 horas. Horas que, dadas las necesidades de formación en el profesorado, podrían resultar en ocasiones insuficientes.

Hay otras dos circunstancias que han caracterizado la situación actual de la formación permanente del profesorado en Andalucía: nos referimos a la voluntariedad del profesorado para recibir formación y la relación con compensaciones profesionales y económicas.

La dependencia de la voluntariedad del profesorado conduce a situaciones en que un profesor o profesora no adquiera, si no quiere, ninguna formación complementaria una vez consolidada su plaza. Parece lógico que la participación en las actividades formativas programadas por los centros, como consecuencia de los resultados de la autoevaluación o de las evaluaciones externas o internas que se realicen, así como en algunas actividades concretas, programadas desde la Consejería, tenga carácter obligatorio.

b) Consideraciones y objetivos generales

La formación permanente ha de permitir el desarrollo profesional del profesorado, para favorecer la adquisición de una cultura profesional orientada a la actualización constante de su práctica docente. Dentro de la formación permanente debe desempeñar un relevante papel la formación de los equipos directivos, ya que estos han de estar dotados de la competencia profesional necesaria que permita el desarrollo de un liderazgo pedagógico y educativo.

El artículo 102 de la LOE establece que la formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas y de los propios centros y que deberá contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, atención educativa a la diversidad y organización encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros.

El artículo 19 de la LEA establece, asimismo, que la formación permanente promoverá modalidades que perseguirán el aprendizaje de las buenas prácticas docentes, el intercambio profesional y la difusión del conocimiento que contribuya a la creación de redes profesionales. Las estrategias formativas estimularán el trabajo cooperativo a través, fundamentalmente, de la formación en centros y de la autoformación, y tendrán en cuenta los distintos niveles de desarrollo profesional del profesorado.

Las medidas 47 y 48 propuestas por el Grupo de trabajo relativo a la convergencia educativa de Andalucía señalaban sobre la formación permanente la importancia de que esta sea concebida como un derecho y un deber de todo el profesorado, garantizándose en su planificación la participación de la comunidad educativa y, asimismo, la necesidad de favorecer la formación permanente del profesorado en los centros docentes y en horario laboral.

Por lo tanto, el objetivo de la formación permanente ha de ser pretender una mejora constante de la enseñanza, una constante revisión de los conocimientos del profesorado y, para ello, se deberán desarrollar acciones específicas encaminadas a sensibilizar al profesorado sobre la necesidad del aprendizaje continuo y la actualización de la propia práctica desde el centro educativo como espacio prioritario para el desarrollo de procesos formativos y de innovación e investigación educativa.

Del mismo modo, los itinerarios formativos del personal docente han de estar en función de las necesidades detectadas por los centros y de los objetivos de mejora que deseen alcanzar.

Esta incorporación de la formación a la actividad cotidiana del profesorado como una de sus funciones profesionales exigirá el establecimiento de periodos específicos en los horarios de obligado cumplimiento para el desarrollo y la participación en actividades de formación. Asimismo, será preciso que, realizada la actividad formativa, se proceda a una evaluación que determine su incidencia en la práctica docente.

Por otra parte, la formación se debe fundamentar en la mejora de la práctica docente, vinculándola, en determinados momentos, al desempeño de determinadas funciones y puestos docentes (jefaturas de área, coordinación, dirección, tutoría...), de forma que se otorgue a dicha formación una obligatoriedad indirecta.

El papel en este proceso formativo de los equipos directivos, en conexión con el claustro de profesorado, es sumamente importante, ya que dentro de la autonomía del centro y el liderazgo pedagógico se han de impulsar planes e itinerarios formativos, derivados de las actuaciones contempladas y recogidas en el Plan de Centro. Los Centros del Profesorado se adaptarán a la realidad y a la práctica educativa de cada centro, en función de las necesidades y los planes de mejora y de formación contemplados en el proyecto educativo de cada centro. La función de directores y asesores de los Centros del Profesorado es fundamental en el análisis, el seguimiento y la evaluación de las necesidades de formación, de los itinerarios y de la finalización del proyecto.

Por lo tanto, la formación permanente tiene que ser entendida en un doble sentido: centrándose en los profesores y en el proyecto de centro. En la primera, los profesores son el núcleo fundamental y su formación ha de ser práctica, próxima y aplicable al aula. En la segunda, el proyecto de centro debe ser entendido como un proyecto colectivo y colaborativo, donde se ha de definir, desarrollar y evaluar el itinerario formativo de los componentes del claustro.

Es, pues, una herramienta estratégica cuyos contenidos son diseñados por el profesorado, atendiendo a sus necesidades y objetivos y con una finalidad orientada a mejorar e innovar la práctica docente.

La formación ha de estar orientada a conseguir mejoras en un triple sentido:

- Innovar la práctica docente: esto debe suponer un proceso de mejora en los rendimientos académicos del alumnado.
- Avanzar en las redes de colaboración: aspecto de mejoras extensivas a otras prácticas docentes.
- Crear una verdadera red de formación: los mejores y las mejores han de formar al resto.

V. EL SISTEMA DE FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

El artículo 20 de la LEA establece que el desarrollo profesional docente para la mejora de la práctica educativa en los centros escolares se promoverá a través del Sistema Andaluz de Formación Permanente del Profesorado y señala, asimismo, que el mismo se organiza en una red de Centros del Profesorado, que contarán con autonomía pedagógica y de gestión.

En la actualidad, los treinta y dos Centros del Profesorado, creados hace más de veinte años, canalizan la actividad formativa permanente del profesorado. Estos centros, a través de los 481 asesores y asesoras que los componen, elaboran, a partir del diagnóstico de las necesidades formativas de su zona, de las demandas del profesorado y atendiendo a las líneas prioritarias que establece la Consejería de Educación, sus Planes de Actuación. Reconociendo el papel desempeñado hasta ahora por los centros de profesores, es necesario abrir una reflexión objetiva —y en la que participen todos los estamentos implicados— sobre su papel y organización en el futuro.

Entre sus líneas prioritarias destacan la promoción, el apoyo y el seguimiento de los procesos de autoformación a través del trabajo colaborativo como modalidad formativa y estrategia de intervención preferente. Las actividades formativas que se planteen deberán procurar no solo la mejora de la práctica docente, sino que esta incida directamente en la mejora de los rendimientos del alumnado y en su desarrollo cívico-social.

Además, se deben proponer acciones formativas que utilicen las tecnologías de la información y la comunicación como instrumentos para la formación que contribuyan a desarrollar la competencia digital del profesorado, basadas en la aplicación didáctica de las TIC en el aula.

Teniendo en cuenta que el actual data ya de 2003, debe procederse a la elaboración de un nuevo Plan de Formación Permanente del Profesorado. El Plan de Formación Permanente del Profesorado debe tener como finalidad principal contribuir a la mejora de la calidad del servicio educativo impulsando la innovación y la investigación atendiendo las experiencias que se realizan en los centros docentes.

Por un lado, ha de proporcionar al profesorado la actualización necesaria que le permita afrontar las nuevas necesidades y demandas del sistema educativo, dotándolo de las competencias necesarias que le permitan responder a los nuevos retos de la educación y conseguir una enseñanza de alta calidad como condición previa y necesaria para alcanzar una educación de alta calidad; pero, por otro lado, ha de suponer una mejora en su ejercicio profesional, aprendizaje y promoción personal y laboral. Esta formación encaminada hacia la práctica y la actividad educativa ha de incidir en la mejora de los centros educativos, la búsqueda de la excelencia y una mejora en los rendimientos escolares que permitan universalizar el éxito educativo.

El objetivo fundamental del Plan de Formación ha de ser conseguir la mejora del sistema educativo andaluz en su doble vertiente: obtener una mejora en el profesorado, pero también en los rendimientos del alumnado.

Para alcanzar este objetivo la formación del profesorado ha de tener no solo un componente teórico, sino fundamentalmente práctico, que le posibilite su efectividad en las aulas. Esta finalidad solo se puede alcanzar mediante la anticipación a las necesidades del futuro, el ajuste de la formación a las necesidades y demandas del sistema educativo y el seguimiento y la evaluación que garanticen una eficacia y eficiencia de la formación y su incidencia en la mejora del sistema educativo.

Todo ello ha de llevar consigo cambios organizativos que permitan introducir mejoras y eviten desajustes, dando respuestas a las nuevas necesidades, teniendo como objetivo fundamental acercar nuestro sistema a los mejores sistemas educativos europeos y del resto del mundo.

El Plan de Formación Permanente del Profesorado ha de ser participativo, proactivo, eficaz, eficiente, ajustado a las nuevas necesidades y demandas, anticipativo y cercano a los centros y al profesorado, con un adecuado sistema de evaluación que garantice su mejora continua y su incidencia en la mejora del sistema educativo.

Uno de los elementos para conseguir los objetivos ha de ser la coordinación de las actuaciones relacionadas con la formación permanente del profesorado entre los servicios de la Inspección Educativa, de los Equipos de Orientación Educativa y del personal laboral y funcionario de los centros docentes y de los servicios técnicos de apoyo a los mismos, así como de los Centros del Profesorado.

El centro docente tendrá la consideración de espacio prioritario para la formación del profesorado y a través del Departamento de Formación, Evaluación e Innovación Educativa, en el caso de los Institutos de Educación Secundaria, o del equipo técnico de coordinación pedagógica en el resto de centros, mediante la coordinación de los Centros del Profesorado.

Todo lo expuesto anteriormente exige, necesariamente, la existencia de espacios colaborativos provinciales y regionales dinamizados adecuadamente y que permitan la circulación de experiencias y buenas prácticas. Es imprescindible que la red formada por los centros educativos, los Centros del Profesorado, las coordinaciones provinciales de formación como nexo con las Delegaciones Provinciales y los Servicios Educativos de estas participen de manera coordinada en los procesos de formación. Asimismo, debe ser tarea de la Consejería de Educación coordinar esa red provincial en el ámbito andaluz.

La oferta formativa de los Centros del Profesorado ha de estar diseñada en función de la evaluación realizada acerca del aprovechamiento que el alumnado recibe de la formación recibida por el profesorado.

La formación en centros ha de ser el principal marco de actuación de los Centros del Profesorado, de acuerdo con los itinerarios que los propios centros definan y señalen en sus planes, de manera que todas las actividades de formación deberán incluir necesariamente aplicaciones prácticas, mecanismos e indicadores de evaluación que permitan realizar el seguimiento y valoración de los objetivos individuales alcanzados, en relación con los resultados de aprendizaje previstos, así como estrategias de intervención que redunden en la mejora de los rendimientos escolares.

El aumento de la calidad de la formación debe constituir una meta prioritaria para garantizar una docencia de alto nivel, ofrecer una formación inicial del profesorado adecuada, así como un desarrollo profesional permanente de docentes y personal asesor, que contribuya a la excelencia del sistema educativo y ofrezca resultados claros y visibles de mejora en los rendimientos del alumnado; resultados que deberán presentarse, revisarse y difundirse periódicamente de manera estructurada para sentar así las bases de una evaluación y un desarrollo continuos.

RECOMENDACIONES

43. Establecer un plan de formación y seguimiento personalizado dirigido al profesorado que se incorpore a la docencia durante los primeros años de ejercicio de la actividad. Además, en el ejercicio de su función docente contará con el apoyo y supervisión de un tutor o tutora, profesor o profesora del mismo centro de reconocida y dilatada experiencia, al que responderá como tutelado o tutelada.

44. Concebir la formación permanente como un derecho y un deber de todo el profesorado, garantizando la Administración educativa la planificación de la misma con la participación de la comunidad educativa.

45. Planificar la formación permanente mediante planes anuales y plurianuales, estableciendo de forma clara aquellos programas y actividades formativas de obligatorio cumplimiento para el profesorado, que serán aquellos que estén incluidos en los planes de formación de los centros en los que presten servicio.

46. Perseguir de manera prioritaria en las actividades de formación permanente la capacitación del profesorado para gestionar correctamente la cambiante realidad del aula.

47. Favorecer la formación permanente del profesorado en los centros docentes y en horario laboral.

48. En el diseño de las actividades de formación permanente deberá darse el máximo protagonismo a las peticiones que expresen los centros docentes.

49. Computar, a efectos del reconocimiento de sexenios, las horas dedicadas por el profesorado al desarrollo de planes y proyectos educativos de mejora que tengan carácter voluntario.

50. Difundir y compartir las experiencias que, sobre los métodos de enseñanza de las competencias en comunicación lingüística y en destrezas matemáticas, realice el profesorado, particularmente los maestros y maestras que trabajan en la Educación Infantil y en el primer ciclo de la Educación Primaria.

51. Impulsar actividades de formación permanente del profesorado orientadas a la preparación para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje dirigidos a la adquisición por el alumnado de las competencias básicas y, en particular, de la competencia en comunicación lingüística.

52. Impulsar la formación permanente de los profesionales que atienden al alumnado con altas capacidades intelectuales.

53. Difundir las iniciativas y buenas prácticas que se están desarrollando en la atención al alumnado con altas capacidades intelectuales en las diferentes etapas educativas y modalidades de enseñanza.

54. Ajustar los programas de formación permanente del profesorado a las necesidades educativas y formativas específicas, con la finalidad de acercar la formación a la realidad de las aulas. Deberá evitarse el empleo de recursos y tiempo en cursos o programas de formación que no tengan que ver con dicho objetivo, que supongan un mero adorno curricular o la simple adquisición de méritos profesionales o económicos.

55. Realizar un esfuerzo especial en la formación inicial y continua del profesorado de ciclos formativos de formación profesional, dedicando los recursos y los medios necesarios para ello, incidiendo especialmente en la posibilidad de complementar su formación en empresas de reconocido prestigio.

56. Fomentar, reconocerse y poner en práctica proyectos de innovación y experimentación educativa en los propios centros educativos.

57. Identificar los centros en los que se están realizando buenas prácticas educativas, desarrollando procesos de innovación e investigación.

58. Detectar las personas expertas en las áreas de aprendizaje y en las estrategias de formación fijadas por la Consejería de Educación.

59. Establecer itinerarios formativos en los centros docentes, conectados con el desarrollo de una mayor autonomía, planificación y gestión de los propios centros y profesorado.

60. Realizar una evaluación del sistema de formación andaluz en la que se puedan detectar las fortalezas y debilidades.

61. Introducir la práctica evaluadora en cada una de las actuaciones de formación, de forma que se pueda determinar su incidencia en el aula en cuanto a la mejora del rendimiento del alumnado.

62. Potenciar las redes de formación de los centros y del profesorado.

63. Establecer convenios de colaboración con las universidades andaluzas para la actualización científica y didáctica del profesorado andaluz.

64. Establecer el itinerario formativo obligatorio del profesorado en relación con las necesidades no solo individuales, sino también teniendo en cuenta las necesidades detectadas por el centro.

65. Mayor protagonismo en la formación permanente de los docentes con acreditación de buenas prácticas. Crear redes de maestros de maestros en educación.

66. Revisar el actual sistema de licencias por estudios, favoreciendo aquellas actividades que tengan un mayor impacto en la práctica docente. En particular, se ampliará la oferta de cursos de formación en el extranjero en materia de idiomas y se facilitará la estancia en centros con experiencias innovadoras. Se considerará también como una posible herramienta formativa el intercambio de experiencias educativas e, incluso, el intercambio de profesorado entre centros para difundir, compartir y contrastar proyectos educativos diseñados o puestos en práctica por los docentes.

67. Fijar las estrategias de formación, entre las que deben figurar las estancias de formación en otros centros que destaquen por su carácter innovador y por desarrollar buenas prácticas educativas, y las estancias en empresas para conocer modelos y experiencias.

68. Fomentar la formación en centros de trabajo como modelo de trabajo colaborativo.

69. Priorizar modalidades y procesos formativos que conlleven coordinación, trabajo en equipo y el seguimiento de la puesta en práctica.

70. Diseñar e incluir en los Planes de Actuación de los Centros del Profesorado contenidos informativos y formativos centrados en el uso de plataformas de trabajo colaborativo y para la formación a distancia.

71. Crear una plataforma virtual de formación del profesorado.

72. Incrementar la formación mediante la utilización de las nuevas tecnologías, en especial la formación *on-line*.

73. Gestionar la formación del profesorado en lenguas extranjeras también desde y dentro de la formación permanente, de manera que no sea el profesorado el que tenga que invertir en ello su tiempo y recursos económicos.

74. Impulsar las redes sociales como un cauce de formación.

75. Impulsar actividades de formación permanente del profesorado orientadas a la preparación para la atención específica al alumnado con dislexia.

76. Impulsar actividades de formación permanente del profesorado dirigidas al reciclaje curricular.

77. Adecuar la formación permanente del profesorado al plan de formación establecido en el Plan de Centro.

78. Impulsar actividades de formación permanente del profesorado orientadas a la preparación para la atención específica al alumnado con trastornos por déficits de atención, con o sin hiperactividad.

79. Establecer los principios en los que ha fundamentarse el Sistema de Formación de Andalucía y elaborar lo antes posible un nuevo Plan Andaluz de Formación Permanente del Profesorado, con el máximo consenso de todos los sectores implicados y tomando como base la evaluación del actualmente vigente.

80. Fijar la estructura y funciones de los Centros del Profesorado, previa apertura de un periodo de reflexión sobre el modelo que necesita el sistema educativo andaluz.

81. Redefinir el papel de los Centros del Profesorado y la función asesora en el contexto educativo actual y centrado en las necesidades reales del profesorado y de los centros.

82. Establecer los perfiles que han de tener las personas que ejerzan la dirección de los Centros del Profesorado.

83. Establecer los perfiles de las personas que han de ocupar las asesorías de los Centros del Profesorado.

84. Determinar los ámbitos de actuación de las asesorías de formación.

85. Diseñar modelos de evaluación que permitan un mejor aprovechamiento de los recursos formativos.

86. Fijar actividades de formación dirigidas a las personas que ocupen las asesorías de los Centros del Profesorado.

87. Diseñar estrategias y modalidades formativas que deberán contemplar necesariamente actuaciones prácticas en el aula o en el centro educativo y establecer vínculos con las actividades docentes que permitan realizar una valoración de los resultados que se pretendan alcanzar.

88. Fijar que el Proyecto de Formación de los Centros del Profesorado contenga los mecanismos e indicadores necesarios que permitan evaluar el impacto de las actividades formativas en la práctica docente y en el rendimiento del alumnado.

89. Al finalizar cada curso escolar deberán someterse a un proceso de autoevaluación que incluya una evaluación del desarrollo del Proyecto de Formación y su contribución a la mejora de la práctica educativa y de los rendimientos del alumnado. Debe ser evaluada, fundamentalmente, a través de la repercusión que tenga en la mejora de los procesos y resultados escolares.

90. Establecer criterios e instrumentos de evaluación para la obtención de certificaciones de la actividad formativa.

91. Diseñar procesos de formación dirigidos a los equipos directivos de los centros docentes.

92. Incrementar el presupuesto destinado a la formación del profesorado, de acuerdo con la importancia que tiene para la mejora del Sistema Educativo Público Andaluz.

El secretario de la Comisión,
Francisco Javier Oblaré Torres,
La presidenta de la Comisión,
María Cinta Castillo Jiménez.

2.13. DEBATE EN PLENO DEL DICTAMEN APROBADO POR LA COMISIÓN

(DSPA NÚM. 129, DE 28 DE SEPTIEMBRE DE 2011)

El señor GRACIA NAVARRO, VICEPRESIDENTE PRIMERO DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Y pasamos, señorías, al punto siguiente del orden del día —punto segundo—, debate y votación del Dictamen de la Comisión de Educación en relación con el Informe del Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía.

No constando a esta Presidencia, señorías, que el citado dictamen vaya a ser objeto de presentación, corresponde a los distintos grupos parlamentarios intervenir en la presentación de sus votos particulares, de sus valoraciones, de sus observaciones, para explicar la posición de cada uno de ellos sobre los principios del texto recogido en el dictamen o las razones para haber mantenido votos particulares al mismo, en su caso.

Y, para ello, corresponde, en primer lugar, el turno, al Grupo Parlamentario de Izquierda Unida Los Verdes-Convocatoria por Andalucía.

Tiene la palabra, su portavoz, el señor García Rodríguez.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Gracias, señor Presidente.

Poco después de haberse aprobado, y sin estar culminada la aplicación de las conclusiones del Grupo de trabajo sobre convergencia educativa, se propuso en este Parlamento un nuevo grupo de trabajo, en este caso, sobre formación del profesorado.

Bien. Creo que convendría aclarar ante todo que no es el profesorado el responsable de la situación. Con independencia de que todo lo relativo al profesorado, no solo la formación sino también, por ejemplo, pues la desburocratización de su labor, se podía haber atacado una vez terminado con el grupo de trabajo anterior. Por tanto, no es el responsable principal de la situación por la que atraviesa el sistema educativo andaluz el profesorado, con independencia de que sea uno de los muchos campos a mejorar.

En cualquier caso, podemos concluir, después de culminar este grupo de trabajo, a partir del texto final, del dictamen final, que, en este momento, ni la formación inicial ni la selección ni la formación permanente del profesorado —selección o programa de acceso o procedimiento de acceso a la función educativa pública— se basan principalmente en capacidades necesarias para la práctica docente en el aula. Es como si para seleccionar un delantero centro para un equipo de fútbol lo pusiéramos a parar penaltis; o como si para seleccionar a un portero lo pusiéramos a rematar de cabeza —exagerando un poco, evidentemente—. Por eso nos sorprende que, después de estas conclusiones, se siga manteniendo en el Decreto, famoso, 302, de selección del profesorado, la importancia que se le da a la nota de un ejercicio que, de acuerdo con las conclusiones de este grupo de trabajo, habría que cambiar sustancialmente quitando peso precisamente a esa nota.

En cualquier caso, el trabajo que hemos hecho con colaboración de muchas entidades y grupos nos ha permitido partir de una serie de límites y carencias del actual modelo pedagógico, entre los cuales cabe destacar una vez más la sobrecarga y fragmentación de contenidos, desvinculados muchas veces de los problemas relevantes en la sociedad de hoy; la preponderancia de metodologías pasivas y transmi-

vas que siguen fomentando, para algún tipo de alumno bastante frecuente, el tedio y el desapego hacia el centro y hacia el mismo proceso educativo; las formas de evaluación poco formativas y cuyo objetivo es la calificación y sanción de los estudiantes, y no el conocimiento de las dificultades y el contribuir al proceso educativo. Centros y aulas excesivamente grandes e ingobernables, con poca vida democrática y participativa, especialmente en lo que se refiere a padres, madres y a los propios estudiantes. También aulas, no se comprende el empeñamiento de la Delegación Provincial de Cádiz, por ejemplo, por mantener en el colegio Nuestra Señora de los Ángeles, de Jimena, un aula de primero de Primaria con 28 alumnos, además saltándose a la torera la ley. Centros y aulas excesivamente grandes.

En cualquier caso, las investigaciones más actuales muestran que el profesorado, en su conducta profesional, tiende a reproducir, muchas veces sin ser conscientes de ello, el modelo en el que fue formado; por tanto, hay una relación simétrica, simbiótica, entre sistema educativo y profesorado. Y hay que romper este círculo, de alguna manera, probablemente en los dos sentidos.

Parece claro que para mejorar la competencia del profesorado hay tres acciones fundamentales: atraer a la docencia a los mejores y a las mejores profesionales, mejorar la formación inicial y orientar la formación permanente hacia la formación en centros exigiendo, o consiguiendo, una temática que se acerque lo más posible a la problemática que se van a encontrar en el aula, porque hoy se espera mucho del profesorado, los profesores deben ser capaces de transmitir conocimientos en las aulas, en unas aulas que son heterogéneas en lo social, incluso en lo lingüístico y en lo cultural, deben promover valores sociales y de tolerancia, tienen que saber afrontar las necesidades individuales de los alumnos, en especial de los más desfavorecidos socialmente y de los que tienen problemas de aprendizaje, y, en último extremo, deben también incorporar, comenzando por aprender, la utilización de las nuevas tecnologías, el manejo de un idioma extranjero, e incluso hacer de animadores socioculturales y de mediadores en algunos ámbitos. Por eso, entre las recomendaciones con carácter general para la definición del nuevo modelo, para el nuevo perfil del profesorado, destacaríamos, de las que propone este grupo de trabajo, impulsar la marcha de un nuevo modelo de carrera docente ligado a las mejoras de las prácticas profesionales; avanzar, también, en la consideración de la formación inicial, la práctica docente y la formación permanente como un cuerpo único, estrechamente unido, y que necesariamente debe retroalimentarse.

En cuanto a la formación inicial, detectamos serios desequilibrios entre la parte práctica y la parte teórica, por ejemplo el perfil típico, o la distribución típica de tiempos de la formación de un profesor o profesora de Secundaria sería el siguiente: cuatro años de formación en contenidos, el Grado; dos meses de formación psicopedagógica; dos meses de formación didáctica específica, y solo dos meses de prácticas de enseñanza.

Por eso, nos planteamos que el proceso de selección de los mejores profesionales docentes debería comenzar con la formación inicial. La selección inicial que no debería basarse únicamente para la entrada en la universidad en la nota de corte, el rendimiento previo en los estudios debería combinarse y equilibrarse con otro tipo de herramientas psicotécnicas que permitan comprobar la motivación y la posible adaptabilidad de los aspirantes a docentes a las condiciones y a las capacidades exigibles a los profesionales.

En esta misma línea, se necesita un cambio radical en los procedimientos de acceso a la Función pública, porque en este momento, con los procedimientos actuales que tienen ámbito estatal, ni se garantiza la selección de los mejores, y puede ocurrir que en ocasiones se impida que gente con capacidades demostradas a través de muchos años de interinidad ejerzan en la profesión por el sistema actual de oposiciones.

Por tanto, nos parece una recomendación fundamental de este grupo de trabajo el instar al Gobierno de la Nación a establecer un nuevo modelo de acceso a la función pública docente, por supuesto consensuado con las organizaciones sindicales y en el que se procuren reproducir al máximo las circunstancias y situaciones que el profesorado va a encontrar en el aula. Se debe potenciar en este

procedimiento la parte práctica, teniendo en cuenta que los conocimientos teóricos están, de alguna manera, garantizados, pues se exigen para la obtención de las titulaciones universitarias previas.

La formación permanente del profesorado tiene que basarse, primero, en la creación de un nuevo plan de formación andaluz, pero, además, en motivar, compensar e incentivar a los mejores profesores y profesoras para que formen a los compañeros. Este sería un objetivo, un objetivo que se debería traducir en favorecer la formación permanente del profesorado en los centros docentes y en el horario laboral, y en incrementar el presupuesto destinado a la formación del profesorado, de acuerdo con la importancia que esta tiene para el sistema educativo andaluz, presupuesto dedicado a la formación del profesorado que en los últimos ejercicios no ha crecido como debiera, e incluso, en algunos aspectos, se ha disminuido.

En definitiva, hemos hecho, creo sinceramente y modestamente, un buen trabajo, al que el Grupo Parlamentario de Izquierda Unida ha hecho aportaciones que, creemos, son significativas, y de las que estamos contentos, como también nos parecen muy válidas las aportaciones del resto de grupos y, sobre todo, las aportaciones de los distintos agentes sociales que han intervenido, que han comparecido ante el grupo de trabajo. Y que creo que su conclusión, su dictamen, se basa en un 90%, precisamente, en las aportaciones de estos agentes sociales, de estos colectivos representativos.

Los parlamentarios y parlamentarias que van a intervenir a continuación, probablemente, puedan ampliar la explicación sobre los contenidos del trabajo, del dictamen de este grupo de trabajo, y a nosotros nos queda solamente un deseo: el deseo de que se cumplan; el deseo de que no se degrade y distorsione, como de alguna manera supuso la iniciativa Esfuerzo sobre las conclusiones y el dictamen del anterior grupo de trabajo; el deseo de que se cumpla y de que se sea fiel a las conclusiones y a la filosofía de este grupo de trabajo.

Por eso, insistimos, no entendemos la contumacia en mantener en el Decreto 302 la importancia que se le da a la nota, y la tortura a la que se quiere someter a determinado colectivo de interinos a presentarse todos los años a la oposición, sin ni siquiera guardarles la nota que podían tener en ejercicios anteriores, con independencia de que existen sentencias de tribunales europeos que van en contra de la diferenciación de la baremación entre unos trabajadores y otros cuando se ejerce la misma función.

La señora COVES BOTELLA, PRESIDENTA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Señor García Rodríguez, ruego a su señoría que vaya concluyendo. Gracias.

El señor GARCÍA RODRÍGUEZ

—Termino. Termino, señora Presidenta.

En este documento, en este dictamen que ahora se debate y que se va a votar, hay mucho trabajo y creemos que buena fe por parte de todos. Y hay un buen diagnóstico para no tomarlo a la ligera, como no se deben tomar a la ligera los compromisos de la memoria económica de la Ley de Educación de Andalucía, como no se deben tomar a la ligera todos y cada uno de los puntos ignorados del anterior grupo de trabajo, sobre todo el último, que llamaba a mejorar la financiación de las políticas educativas hasta contemplar la financiación que contenía la memoria económica de la Ley de Educación de Andalucía, y a continuar avanzando progresivamente en el incremento del gasto educativo respecto del PIB y del gasto educativo por alumno para alcanzar el de las regiones y países europeos, y al menos las cifras promedio de las comunidades autónomas del Estado español.

Lamentablemente, el camino no va por ahí, por eso terminamos nuestra intervención diciendo: a cumplirlo, porque si no, este buen trabajo no servirá para nada.

Nada más y muchas gracias.

La señora COVES BOTELLA, PRESIDENTA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Muchas gracias, señor García Rodríguez.

Continuamos el turno de posicionamiento. Corresponde la palabra al Grupo Parlamentario Popular, su portavoz, en esta ocasión, será el señor Pérez López.

Señor Pérez, su señoría tiene la palabra.

El señor PÉREZ LÓPEZ

—Gracias, señora Presidenta. Señorías.

Subo a esta tribuna a defender las propuestas, o planteamientos que nuestro grupo político ha presentado al grupo de trabajo con el objetivo de que algunos, pues, sea tenido en consideración.

En primer lugar, queremos agradecerle a las veintiocho organizaciones y expertos que han comparecido a lo largo del grupo de trabajo sus sugerencias y reflexiones porque creo que han sido muy productivas y, especialmente, nos han abierto mucho más el horizonte respecto a algunos aspectos que considerábamos fundamentales.

En segundo lugar, respetamos el trabajo y valoramos el trabajo de todos los grupos políticos porque todo el mundo ha aportado cosas, y todos lo hemos hecho desde la mejor intención. Y, precisamente como se hace desde la mejor intención, es por lo que nosotros, lógicamente, además de aportar nuestras sugerencias y nuestros planteamientos, respetamos lo que han hecho otros grupos políticos y, especialmente, los ponentes y organizaciones que han pasado por el grupo de trabajo.

Señorías, a nadie se le escapa que, desde el año 2007, la educación se encuentra en un ir y venir: Ley de Educación 2007, Convergencia Educativa 2010, Grupo del Profesorado 2011... En definitiva, quien de verdad, sensatamente, acuda al *Diario de Sesiones* y, especialmente, a los trabajos educativos verá que falta modelo, porque si el modelo se plantea y se sustancia en el año 2007, pues no tiene sentido que reformemos lo reformable y sigamos reformando lo que surge en un principio y parecía que era la panacea del sistema educativo en Andalucía. Esa es la sensación que le da al Grupo Popular y esa es la sensación que tiene buena parte de los docentes y de la comunidad educativa en Andalucía.

Y creo que es importante tener eso en cuenta porque, en las reflexiones que se aportan al documento, se ponen de manifiesto algunas carencias, algunos problemas que se vienen arrastrando y que no se les da solución, porque en ese documento que se aporta se habla de sobrecarga de contenido, metodología pasiva, evaluaciones poco formativas, centros excesivamente grandes e ingobernables después de treinta años de Gobierno del mismo color en Andalucía, necesidad de atraer a los mejores a la docencia, mejorar la formación inicial del profesorado, orientar la formación permanente hacia la formación de centros o caemos en la cuenta de que un máster que hace muy poquito se pone en marcha, pues caemos en la cuenta de que ese máster significa masificación, elevada oferta de plazas, escasa importancia de los puestos a cubrir y escasas prácticas reales en el centro —un máster que hace nada que se pone en marcha—, que no hay conexión Universidad-futuros docentes y que, al mismo tiempo, todo esto redundando en la calidad de la enseñanza.

Pues todo eso, señorías, no es algo que surgió ayer, sino que es algo que se viene arrastrando año tras año, sin que se haya puesto coto ni en la Universidad ni en la Secundaria y, por supuesto, en el entorno del Ministerio, en el entorno de la Consejería de Educación.

Por eso, nuestro grupo quería ser ambicioso. Y quería ser ambicioso porque todos sabemos que la mejor manera de asegurar el futuro en nuestra sociedad es invertir en educación, es apostar por una

escuela pública de calidad, capaz de formar personas libres, críticas y preparadas para el futuro. Y por eso uno de los elementos claves del sistema educativo es el profesorado. Pero, ojo, no le echemos toda la culpa al profesorado, porque parece ser, que, organizando y convocando un grupo de trabajo sobre el profesorado, parece ser que el gran problema de la educación en Andalucía es el profesor, y nosotros entendemos que es el gran sufridor del sistema educativo que tienen los andaluces.

Por eso, señorías, nuestro grupo siempre ha defendido y sigue defendiendo aspectos que tienen que ser básicos y consustanciales al profesorado: elevar su consideración social, procurar que tenga el máximo respaldo por toda la comunidad educativa, mejorar sus condiciones profesionales y reforzar su formación inicial y permanente. Esas tienen que ser las claves que nos ayuden a tener un profesorado motivado, formado y preparado para afrontar los retos del futuro.

Por eso también consideramos que nuestro sistema educativo demanda más calidad. Y, por supuesto, en esa calidad tenemos que plantearnos nuevos criterios a la hora de iniciar o de poner en marcha una nueva selección del profesorado; establecer un proceso de formación inicial mucho más amplio, completo y coherente; redefinir el papel de los centros de profesores, aunque ya hemos visto y leído que no se les va a tocar, y redefinir la carga horaria del profesorado, haciéndola más flexible y desburocratizada.

Nosotros consideramos que la atención a la diversidad, el fomento de métodos de enseñanza eficaces, la utilización de nuevas tecnologías y su aplicación a la enseñanza, la destreza para ofrecer una buena tutoría y los instrumentos suficientes para detectar cualquier tipo de carencia y necesidad también tienen que ser básicos y recogerse en este documento. Por eso nosotros hemos propuesto cuatro grandes bloques: un primer bloque se basa en recordar y en exponer aspectos generales que son fundamentales para que el profesor pueda desarrollar su trabajo en las mejores condiciones. Es importante seguir apostando por valores como el esfuerzo, la responsabilidad personal, el mérito a la exigencia, la disciplina, el respeto, la solidaridad y la colaboración.

El Informe PISA nos recomienda reforzar los contenidos de materias básicas instrumentales y de iniciación temprana de aprendizaje de la lectura, escritura y cálculo, y eso también tiene que constar en cualquier documento educativo que se precie porque esa es una de las bases de nuestro futuro en la educación. Y por eso tenemos que recuperar el peso específico de los claustros en la vida interna de los centros, retomando competencias académicas y decisiones ubicadas actualmente en otros ámbitos, que es otro de los aspectos que queremos nosotros y queríamos nosotros que se abordaran en este documento.

Un segundo bloque, señorías, apunta medidas específicas para mejorar la situación del profesorado en Andalucía, especialmente el reconocimiento como autoridad pública. Por supuesto, también, apostar por su prestigio social. El Estatuto Andaluz del Docente, que defina sus peticiones y reivindicaciones. Que, de alguna manera, contribuyamos también a la conciliación de la vida laboral y familiar del docente, mejorando los sistemas de aproximación laboral a su domicilio familiar. Y también, por qué no, reconocer la importancia que tienen las tutorías, mediante el oportuno incentivo a profesionales, económicos y laborales. Impulsar actuaciones destinadas a premiar la excelencia. Y ese estatuto, que tiene que recoger una serie de derechos y también de obligaciones que tiene el profesorado andaluz, como pueda ser un catálogo de enfermedades profesionales, condiciones de su jubilación, sus incentivos, sus retribuciones, los mecanismos de promoción y desarrollo profesional o la jornada laboral. Todo eso sería importante que se recogiera en este documento.

Un tercer bloque, señorías, tiene que ver y se basa en aspectos que son claves también en la formación inicial de los docentes. Nosotros entendemos —y no queda bastante bien sustanciado en el documento que se presenta— cuáles tienen que ser la corresponsabilidad y, sobre todo, los mecanismos, de acuerdo entre la Universidad y la Consejería, y por eso nosotros entendemos que esos mecanismos selectivos de acceso a los ingresos a las facultades de Ciencias de la Educación, elevar la nota de corte, tener en cuenta el expediente académico, revisar a fondo el currículum que se imparte en las facultades, los nuevos planes de estudios universitarios y la revisión y modificación de los másteres en educación

tienen que ser elementos fundamentales no solo como declaración de intenciones, sino, sobre todo, que veamos que hay acuerdos y que hay de verdad unos criterios acordes entre la Universidad y la Consejería de Educación.

Señorías, es importante también que analicemos la fórmula de acceso actual del profesorado en Andalucía. Nosotros creemos que hay mucho que hacer ahí y mucho que aportar. Así como ampliar el tiempo de formación y tutela de los docentes en prácticas, estableciendo un plazo mínimo de dos años. Y, por supuesto, realizar una oferta anual de acceso a la función pública docente acorde a las necesidades educativas básicas, como es ratio, estabilidad de plantillas y mejora del sistema educativo.

Por supuesto que nosotros somos partidarios de la formación continua del profesorado, pero sobre piezas angulares básicas. Es necesario reformar los CEP. Creemos que necesitan una profunda renovación los centros del profesorado. Y, por supuesto, se necesita un plan de formación personalizado para los docentes que se incorporan a nuestro sistema educativo. Así como crear una red de centros piloto que pongan en marcha nuevas fórmulas de gestión, las cuales, una vez valoradas y analizadas, podrán ser trasladadas al resto de los centros educativos.

Por supuesto, señorías, en ese sentido y en este bloque, nosotros entendemos que es fundamental y es necesario realizar un esfuerzo especial en esa formación continua del profesorado, pero también ligado a la Formación Profesional y hacer extensibles todas las medidas planteadas a la enseñanza concertada, porque también creo que es importante el que este tipo de enseñanza tenga cabida en todas y cada una de las medidas que aquí se plantean. Y todo ello, señorías, debería estar acompañado de un impulso efectivo...

La señora COVES BOTELLA, PRESIDENTA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Señor Pérez, ruego a su señoría que vaya concluyendo. Gracias.

El señor PÉREZ LÓPEZ

—... de reformas legislativas —termino, señora Presidenta, en poco tiempo—, de las reformas legislativas y administrativas necesarias para que esto no quede en agua de borrajas y no sea un cúmulo de declaraciones de intenciones.

Señorías, finalizamos como comenzamos esta intervención. Respetamos opiniones, y, en ese respeto a las opiniones, a mí me gustaría que esos descalificativos que se hacen, por ejemplo, no conoce usted la ley..., como últimamente ha pasado con mi compañero Francisco Bonilla, no conoce usted la ley de autónomos, por ejemplo, ¿no? Oiga, un inspector de trabajo que lo desconozca, pues me parece a mí que esas descalificaciones quedan fuera de tono, especialmente cuando las hace alguien que no conoce el número de parados que hay en Andalucía.

Pero ese no es el motivo, ese no es el motivo. [*Aplausos.*] Aquí está el respeto, el respeto a la diversidad, a las opiniones, y cada grupo venimos a esta tribuna a exponer nuestros planteamientos y unos criterios que no quiere decir que sean los mejores, pero, desde luego, estamos convencidos de que, si se incorporan buena parte de los planteamientos que nosotros hacemos, seguro que ese documento va a verse mejorado, mejor tratado y mejor visto de cara al profesorado andaluz, que es de lo que se trata.

Nada más y muchas gracias.

[*Aplausos.*]

La señora COVES BOTELLA, PRESIDENTA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Muchas gracias, señor Pérez.

Continuamos, señorías, el turno de posicionamiento. Corresponde la palabra al Grupo Parlamentario Socialista, a la señora Carrillo Pérez.

Señora Carrillo, su señoría tiene la palabra.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Muchas gracias, señora Presidenta.

Señorías, hoy llegamos al debate final del dictamen del grupo de trabajo sobre formación del profesorado; dictamen que ya en la comisión extraordinaria de junio contó con los votos favorables del PSOE e Izquierda Unida y la abstención del Partido Popular.

Y, en primer lugar, en nombre del Grupo Socialista, quiero agradecer a las cerca de treinta instituciones, asociaciones, organismos, expertos que han comparecido o han hecho llegar sus aportaciones, agradecerles, como digo, sus reflexiones, su tiempo, y felicitarlos por los documentos tan serios, tan elaborados y trabajados. Eso demuestra el interés que siempre tienen, y el compromiso para con la educación andaluza. Agradecer también la disponibilidad de la Consejería de Educación por haber hecho posible que hayamos tenido la oportunidad de oír en sede parlamentaria a Andreas Schleicher, director de indicadores y análisis educativos de la OCDE, además de coordinador de PISA.

Agradecer también a mi compañero, el señor Gracia, por haberme suplido en algunas sesiones. Y aprovechar también para dar la bienvenida a algunos de los comparecientes que hoy han querido acompañarnos en este debate. Muchas gracias en nombre del Grupo Socialista.

Antes de posicionarme, porque le toca al Grupo Socialista posicionarse sobre los votos particulares, creo que hay que recordar el origen de este grupo de trabajo. Su origen, una vez más, está en la apuesta constante por la educación del Presidente Griñán y la invitación permanente a una alianza por ella, por la educación. Apuesta, por otro lado, muy criticada por el Partido Popular y por el señor Arenas, y paradójicamente han sido los dirigentes del Partido Popular, al establecer la hoja de ruta en educación, las que han evidenciado esa importante apuesta del Presidente Griñán.

Hoy la hoja de ruta es de recortes en profesorado, de eliminación de centros de profesores, de eliminación de años sabáticos para la formación, de quitar dinero de la escuela pública para dárselo a la enseñanza privada, donde la escuela pública es un gasto y no la inversión. Hoja de ruta que ha dejado muy claros, por si había alguna duda, los dos modelos: la apuesta por la privatización del PP, del señor Arenas, y la apuesta por la escuela pública por el PSOE del Presidente Griñán.

Decía «apuesta y búsqueda de alianza del Presidente Griñán», primero con el grupo de trabajo de convergencia educativa, que ya está dando sus frutos, y ahora con este grupo de formación del profesorado.

Todos los comparecientes han reconocido el gran avance que ha experimentado el sistema educativo andaluz. En treinta años hemos universalizado el acceso. Incluso Andreas Schleicher reconoció que habíamos avanzado mucho y en pocos años. Si bien se ha avanzado mucho y en poco tiempo, también resalta —y lo comparten el Gobierno andaluz y el Grupo Socialista— que nos toca ahora enfrentarnos al reto de la calidad en educación, y todos coinciden también en que, en ese reto, el profesorado, su formación, desempeña un papel decisivo.

A pesar de lo mucho que queda por hacer, también manifestaron que en Andalucía vamos por buen camino; camino sin recortes a pesar de la crisis; camino en el que el profesorado debe ser la apuesta importante.

El principal objeto del grupo de trabajo era muy concreto: la formación del profesorado. Señor Pérez López, el grupo de trabajo no era para hablar ni de plantillas, ni de ratios, ni de Formación Profesional, ni de autonomía, ni de autoridad magistral y académica del profesorado, ni de reconocimiento social ni de porcentaje del número de interinos. Ustedes tuvieron la oportunidad, y la tuvimos todos, en la convergencia educativa. Ustedes, por lo menos, no han querido verlo.

El principal objetivo del grupo de trabajo, como digo, más concreto era la formación del profesorado. El Grupo Socialista cree que el objetivo se ha cumplido y que entre todos, comparecientes y grupos políticos, también el Partido Popular, hemos sido capaces de plasmar las aportaciones y reflexiones en el documento «La formación del profesorado del siglo XXI», un resumen muy bien hecho por el señor García, y, entre las características de este documento, es que se recogen medidas concretas referidas al objeto del grupo de trabajo, que, al igual que el documento de convergencia educativa, es un documento de todos, no es ni del Gobierno, ni de Izquierda Unida, ni del PSOE, ni del PP, sino de los comparecientes y de todos los grupos políticos. Y un documento que va a servir no solo al sistema educativo andaluz, sino que también me atrevo a decir que va a marcar las pautas para elevar la calidad del sistema educativo español. Otra vez Andalucía, otra vez este Parlamento, hemos tomado la iniciativa en materia de educación.

El documento consta de 92 recomendaciones. Izquierda Unida hizo 43. Creo que han sido 40 las aceptadas o las transaccionadas. El PP presentó 43 medidas, si bien 20 de ellas no eran objeto del grupo de trabajo. Después de la intervención del señor Pérez López, me da que pensar que tal vez presentaron esas 20 propuestas como excusa para no apoyar el dictamen —tal vez—, y de las 23 restantes que son objeto, que el PP presentó, objeto de este grupo de trabajo, se han recogido, señor Pérez López, 17, 17 en 19 medidas, y seis de ellas textualmente.

En cuanto a los votos particulares, comenzaré con el de Izquierda Unida.

En primer lugar, señor García, a pesar de ese pequeño voto, casi insignificante, en cuanto al número de medidas, tengo que felicitarle. Una vez más usted ha estado a la altura de lo que necesita nuestro sistema educativo andaluz. Lo hizo con la Ley de Educación de Andalucía, lo hizo con la convergencia, y, a pesar de su abstención cuando se creó este grupo de trabajo, lo ha hecho también en el grupo de trabajo de formación del profesorado.

En cuanto al voto particular del Partido Popular, señor Pérez López, la verdad es que no me ha quedado claro cuál es su posicionamiento. En este momento no sé si el Partido Popular va a votar sí, va a votar no o se va a abstener. Me gustaría saberlo, aunque sí es verdad —y ya le adelanto— que seguramente, hagan lo que hagan, lo que harán siempre en clave electoral. Porque, si se abstienen, ni sí ni no, creo que tratan de engañar a los andaluces sobre su verdadero modelo; si dicen sí y lo apoyan, tengo que decirle que, como han trabajado, por las propuestas que han hecho, muchas de ellas sin ser objeto de este grupo, y por la actitud que han tenido, sin modificar ningún documento, que este voto es solo..., va a ser un voto mediático, propio de la campaña electoral, porque todas sus manifestaciones, sus silencios, solo evidencian un modelo: el del derribo de la escuela pública y el desprestigio del profesorado.

Ustedes, siempre en clave electoral. Si hay crisis, una oportunidad para llegar al poder. Votar a favor del grupo de trabajo ahora puede ser también un nuevo trampolín para alcanzar el poder, porque su voto —y lo tengo que decir, señor Pérez López— es un nuevo ejemplo de cinismo. Cinismo porque el PP, el señor Arenas, va de gran defensor del profesorado andaluz, y, cuando tiene la oportunidad de proponer expertos para comparecer, no encuentra ninguno. Entre los miles de profesores y profesoras de Andalucía, señoría, que tienen, ninguno era válido para traérselo el Partido Popular como experto a este grupo de trabajo, y tuvo que traérselo de la Comunidad de Madrid. Cinismo del señor Arenas cuando acepta y defiende la hoja de ruta de la señora Cospedal y de la señora Aguirre; hojas de ruta donde les aumenta las horas al profesorado, despiden a miles de interinos —en Andalucía el señor Arenas llevaría al paro a 4.580 jóvenes y padres y madres de familia—; quitan centros de profesores, señor Pérez López, no los reforman —ustedes los quitan, como los han quitado en Castilla-La Mancha—, y, además, cuando

protestan, hacen declaraciones poniendo bajo sospecha su trabajo y restándole méritos al mismo. Los profesores, los docentes, trabajamos poco y somos unos privilegiados.

Y lo más grave no es la subida de las horas, sino lo que se ha dicho del profesorado de la escuela pública. El Partido Popular ha desautorizado con esas declaraciones al profesorado. Y es verdad, ahora ya lo entiendo: que el profesorado trabaje poco y somos unos privilegiados creo que tal vez es uno de los artículos de esa tan cacareada ley de autoridad que tiene el señor Arenas y que todavía no ha traído a esta Cámara. No ha quedado dirigente del Partido Popular —como el señor Pons, la señora Cospedal, la señora Aguirre y el que pretende ser Presidente de todos los españoles, el señor Rajoy— que no haya realizado una afrenta a los andaluces, a nuestro sistema educativo, mintiendo. No ha quedado dirigente que no haya mentido sobre Andalucía, y el señor Arenas ha guardado silencio. Arenas ha guardado silencio cuando Pons, Aguirre, [...], Cospedal y Rajoy han mentido interesadamente sobre los recortes en Andalucía. Ha guardado silencio cuando ha arremetido contra el sistema educativo andaluz, para desprestigiarlo por toda España, para justificar lo que el PP llama austeridad y que son auténticos recortes y tijeretazos a algo que al Partido Popular, al señor Arenas, le produce urticaria, y es la escuela pública, porque, si los servicios son públicos, no hay negocios para los amiguetes del Partido Popular.

[Aplausos.]

El señor Arenas calla, desprestigiando y atacando con ello a la escuela pública andaluza y sobre todo a su profesorado. Silencio ha guardado el PP de Andalucía, el señor Arenas, ante esta falta de respeto y desprestigio de la labor y la figura de los docentes de la escuela pública. Ya lo he dicho en más de una ocasión, y lo recogen los documentos de las FAES: el profesorado de la escuela pública le estorbamos, somos hueso duro de roer para llevar a cabo su verdadero modelo educativo. A pesar de su postura —no sé todavía si va a ser sí, no o abstención—, de todas formas, sí le digo que creo que hemos estado a la altura de lo que esperaban de nosotros los comparecientes. Al igual que con el documento para la convergencia educativa, con este documento me parece que no los vamos a defraudar. Por eso merecía, creo, el apoyo unánime de todos los grupos políticos. Esta Cámara, con este documento, de nuevo va a ser el altavoz de una reflexión colectiva de toda la sociedad andaluza. Este Parlamento va a tener el honor y la dignidad de corresponder, una vez más —ya lo hizo en la convergencia educativa—, a lo que la sociedad andaluza demanda, que es la preocupación...

La señora COVES BOTELLA, PRESIDENTA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Señora Carrillo, ruego a su señoría que vaya concluyendo.

Gracias.

La señora CARRILLO PÉREZ

—Acabo, señora Presidenta.

... que es la preocupación y el interés por el sistema educativo, por su profesorado. Ojalá todos los grupos de esta Cámara participáramos de la defensa de la escuela pública y del prestigio de la profesión docente. Pero no sé lo que hará el Partido Popular. Haga lo que haga, creo que, tal vez, demuestra una vez más que el silencio —si se abstiene— es una estrategia de derribo del modelo de la escuela pública. No tienen —si se abstienen—, no tienen la valentía de decir que no. Pero sabemos —si se abstienen— que detrás de esta abstención solo hay un «no» al avance del sistema educativo andaluz, o lo que es lo mismo un «sí» a los recortes en la educación pública. Educación pública que ha sido y seguirá siendo siempre la gran apuesta del Partido Socialista, del Gobierno andaluz y de su Presidente Griñán.

[Aplausos.]

La señora COVES BOTELLA, PRESIDENTA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Muchas gracias, señora Carrillo.

Vamos, señorías, a proceder a la votación...

Perdón, señor Consejero.

El señor ÁLVAREZ DE LA CHICA, CONSEJERO DE EDUCACIÓN

—Muchas gracias, señora Presidenta.

Con total brevedad, para agradecer a los grupos políticos de la Cámara —al Grupo Popular, al Grupo de Izquierda Unida y al Grupo Socialista— el intenso trabajo y el notable debate al que han conducido durante los pasados meses en relación con un asunto tan relevante como este. Hacerlo también a todos los que han comparecido, representantes de las universidades, de todas las asociaciones y federaciones relacionadas con la enseñanza, a las organizaciones sindicales especialmente, y a todos los expertos nacionales e internacionales que nos han dado luz y que han permitido que hoy concluya, a mi juicio, un trabajo de muy alto nivel, con visiones muy profundas sobre lo que hay que hacer en los próximos años.

Es verdad, señorías, que otra vez Andalucía produce una reflexión colectiva al servicio del interés general de nuestra tierra, pero también de España. Y lo hace sobre un aspecto clave y esencial de presente y de futuro, como señalan los más avalados estudios internacionales. Hoy el debate sobre la formación inicial del profesorado, su selección y su formación permanente es inequívocamente generalizado en el conjunto del sistema educativo español. Es verdad, señorías, que los objetivos son complejos y de largo recorrido; pero, a buen seguro, podrían quedar resumidos, después del trabajo de sus señorías, en tres: cómo conseguir que los mejores estudiantes se dediquen a enseñar, cómo hacer que la vocación y la más alta cualificación sean los ingredientes imprescindibles para el desempeño docente, cómo hacer para seleccionar de la manera más eficiente a los mejores y cómo ayudar a los docentes en ejercicio a hacer mejor su trabajo cada día con una mejor formación permanente. Dicho en pocas palabras, traerán mucho trabajo en los próximos años a todos los que tengan la posibilidad de decidir y ayudar a la mejora del sistema educativo.

Señorías, muchísimas gracias. Creo que han prestado un grandísimo servicio a un debate estructural que se cuele en todos los sistemas educativos avanzados del mundo. Pueden decir bien alto y bien claro que Andalucía ha puesto un importante grano de arena para ello.

Muchas gracias.

[Aplausos.]

La señora COVES BOTELLA, PRESIDENTA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Muchas gracias, señor Consejero.

Ahora ya sí, señorías, procedemos a la votación, en primer lugar, del voto particular formulado por el Grupo Parlamentario Popular.

Señorías, Se inicia la votación.

Señor Ramos Aznar, ¿cuál es el sentido del voto delegado?

El señor RAMOS AZNAR

—Sí.

La señora COVES BOTELLA, PRESIDENTA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Señor Mesa.

El señor MESA CIRIZA

—No.

La señora COVES BOTELLA, PRESIDENTA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—El resultado de la votación es el siguiente: ha sido rechazado al haber obtenido 45 votos a favor, 57 votos en contra, ninguna abstención.

Votamos a continuación el voto particular sostenido por el Grupo Parlamentario de Izquierda Unida-Los Verdes Convocatoria por Andalucía.

Señorías, Se inicia la votación.

Señor Ramos Aznar, ¿cuál es el sentido del voto delegado?

El señor RAMOS AZNAR

—Abstención.

La señora COVES BOTELLA, PRESIDENTA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Señor Mesa.

El señor MESA CIRIZA

—No.

La señora COVES BOTELLA, PRESIDENTA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—El resultado de la votación es el siguiente: ha sido rechazado al haber obtenido 3 votos a favor, 56 votos en contra, 44 abstenciones.

Votamos, finalmente, el dictamen de la comisión.

Señorías, se inicia la votación.

Señor Ramos Aznar, ¿cuál es el sentido del voto delegado?

El señor RAMOS AZNAR

—Abstención.

La señora COVES BOTELLA, PRESIDENTA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—Señor Mesa.

El señor MESA CIRIZA

—Sí.

La señora COVES BOTELLA, PRESIDENTA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

—El resultado de la votación es el siguiente: ha sido aprobado al haber obtenido 60 votos a favor, ningún voto en contra, 43 abstenciones.

Queda por tanto aprobado el dictamen de la Comisión de Educación relativo a la formación del profesorado en Andalucía.

[Aplausos.]

2.14. APROBACIÓN DEL DICTAMEN POR EL PLENO DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

(BOPA NÚM. 762, DE 14 DE OCTUBRE DE 2011)

PRESIDENCIA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

El Pleno del Parlamento, el día 28 de septiembre de 2011, en el transcurso de la sesión celebrada los días 28 y 29 del mismo mes y año, ha aprobado el Dictamen de la Comisión de Educación 8-11/DEC-000006, en relación con el Informe del Grupo de trabajo relativo a la formación del profesorado de Andalucía (publicado en el BOPA núm. 711, de 4 de julio de 2011), sin introducir modificaciones en el mismo.

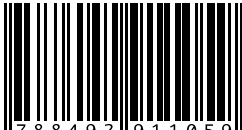
Lo que se publica para general conocimiento.

Sevilla, 4 de octubre de 2011.

El Letrado Mayor del Parlamento de Andalucía,
José Antonio Víboras Jiménez.



ISBN 978-84-92911-05-9



9 788492 911059



PARLAMENTO DE ANDALUCIA