



CORTES GENERALES

DIARIO DE SESIONES DEL

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Año 2017

XII LEGISLATURA

Núm. 182

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

PRESIDENCIA DE LA EXCMA. SRA. D.^a TEÓFILA MARTÍNEZ SAIZ

Sesión núm. 16

celebrada el martes 4 de abril de 2017

Página

ORDEN DEL DÍA:

Comparecencias. Por acuerdo de la Comisión de Educación y Deporte:

- De doña Inger Enkvist (hispanista, ensayista y pedagoga sueca), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000393) 2
- Del presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto (Ancaba) y consejero del Consejo Escolar del Estado (De Vicente Alguero), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000394) 11

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 2

Se abre la sesión a las nueve y treinta minutos de la mañana.

COMPARENCIAS. POR ACUERDO DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN Y DEPORTE:

— DE DOÑA INGER ENKVIST (HISPANISTA, ENSAYISTA Y PEDAGOGA SUECA), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000393).

La señora **PRESIDENTA**: Buenos días, señoras y señores diputados. Vamos a dar comienzo a la sesión de la Comisión de Educación y Deporte con la comparencia de doña Inger Enkvist, hispanista, ensayista y pedagoga sueca, que ha decidido muy amablemente aceptar la invitación de esta Comisión, a quien damos la más cordial bienvenida.

Doña Inger tiene unos 30 minutos para su primera intervención, a continuación los portavoces de los distintos grupos parlamentarios tendrán 5 minutos para plantearle las cuestiones que estimen oportunas, y por último la compareciente tendrá como mínimo 10 minutos para contestar a las preguntas que le hayan formulado.

Muchísimas gracias de nuevo, doña Inger Enkvist. Tiene la palabra.

La señora **INGER ENKVIST** (hispanista, ensayista y pedagoga sueca): Es un placer estar aquí y si he entendido bien entre profesores sobre todo, así que en familia prácticamente.

He trabajado sobre la comparación entre diferentes sistemas educativos y voy a hablar sobre tres sistemas, pero no para hacer una comparación sistemática, sino para destacar los elementos que podrían ser útiles en su trabajo de elaborar un pacto educativo en España; algunos puntos posiblemente puedan ser útiles para el trabajo de ustedes. Voy a hablar de Finlandia, un sistema muy conocido por el país vecino de Suecia; voy a mencionar algunos datos de Singapur quizá interesantes para su trabajo, y terminaré con algún apunte sobre lo que se ha hecho en Suecia. Voy a subrayar la relación entre la calidad del profesor y el éxito de un sistema educativo.

Empezaré con Finlandia e intentaré destacar a qué se debe el éxito. Voy a hablar un poco de la escuela obligatoria, del bachillerato y sobre todo de la formación de profesores, porque todo tiene relación. Diré que el motor del éxito finlandés es la calidad de los profesores y también se podría destacar su uso de la educación especial. Utilizan la educación especial en particular en dos momentos de la escolaridad del alumno; en el primer año, justo en el comienzo del aprendizaje de la lectoescritura —ese es el punto más importante— y después en la ESO para ayudar a los que han perdido un poco las ganas de estudiar para superar las dificultades. El punto primero es que no se permite —entre comillas— que no aprenda nadie a leer bien el primer año de escolarización —ahí es donde se insiste— con la ayuda de los profesores de educación especial.

Otro elemento quizá no tan destacado es la formación profesional de los finlandeses. Han dedicado mucho tiempo y esfuerzo y han convertido la formación profesional en algo tan atractivo que más o menos un 40% de los alumnos eligen formación profesional. Esa es una gran diferencia con otros muchos países, en particular del sur de Europa. ¿Cómo lo han hecho? Han añadido a las profesiones más tradicionales, como carpintero o fontanero, profesiones nuevas, atractivas para jóvenes, como el diseño de web, el diseño de ropa, cosas con los ordenadores en particular y quizá algo con la música. Profesiones atractivas y modernas que dan unos ingresos aceptables y que no son tan teóricas —que no huelen a escuela, entre comillas—; eso ayuda a los jóvenes de 14 o 15 años que están perdiendo un poco el interés por la escuela tradicional a superar esa etapa porque saben que después les espera la libertad. Esto hace que los alumnos que se dirigen al bachillerato más teórico saben ya, cuando tienen 14 o 15 años, que muy pronto estarán entre otros que también se interesan por las materias teóricas y que tendrán que ponerse las pilas en la escuela obligatoria para estar preparados para lo que viene. Como la etapa de la primera adolescencia es la más difícil, lo que hacen los finlandeses es la combinación de buenos profesores, educación especial, el atractivo de la formación profesional y el atractivo de un bachillerato con otros que también quieren estudiar fuerte. ¿Y los profesores? Para entender cómo han llegado a tener acceso a la buena voluntad de los mejores estudiantes, hay que decir dos palabras de su bachillerato. El bachillerato actual consiste en una serie de cursos, un número quizá ridículo de cursos pero que se pueden elegir en parte por el joven. Estudian esos cursos, unos obligatorios y otros no, y después hacen una reválida; no rechazan la reválida. Allí es obligatorio presentarse a cuatro asignaturas, que normalmente son el finés, el sueco, el inglés y las matemáticas. Es decir, lenguas y matemáticas, que son instrumentos de pensamiento.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 3

Después cada alumno añade lo que necesita para su futura profesión; si alguien va a ser ingeniero, estudiará física y química; si va a ser médico, estudiará biología; si quiere ser profesor de francés, estudiará latín, francés y quizá y español... Es decir, según los planes de cada uno, se pueden ir añadiendo asignaturas. ¿Y qué pasa con los futuros profesores? Después del bachillerato mandan los resultados de los cursos y de la reválida a una agencia central. Como los finlandeses pueden recibir diez solicitudes para cada plaza en la formación profesional, el primer paso es eliminar a la mitad de los solicitantes basándose en sus notas; después hay una prueba de lengua, matemáticas y resolución de problemas, donde se elimina otra mitad; y finalmente hay una entrevista. La selección es intelectual y el último paso es una entrevista para que el candidato muestre que sabe hablar de manera adecuada en una situación semiformal como es una entrevista en la universidad, porque dicen que si el candidato maneja el lenguaje de manera adecuada es una fuente de apoyo para los alumnos, que irán escuchando esa voz, y si es una voz culta aprenderán por la manera en que habla el profesor, además de la propia instrucción del mismo. Un profesor que ha pasado por esas etapas antes de entrar a la formación docente es probable que sea un buen profesor al final. Esto es muy importante. Quiero añadir una cosa más, y es que también los futuros profesores de primaria pasan por esa selección. Es decir, un alumno finlandés no encuentra nunca a un representante de la escuela y del conocimiento que no sea una persona culta. Esto es enormemente importante porque hace que desde el comienzo el alumno piense que un profesor es alguien respetable y es respetado. Uno no tiene que imponer reglas, sino que funciona automáticamente.

Cuando comparo diferentes sistemas educativos suelo trabajar con cuatro factores: lo que hacen los alumnos, lo que hacen los padres, lo que hacen los profesores y lo que hace el Estado. Una manera de explicar el éxito finlandés es decir que esos cuatro factores van todos en la misma dirección. Los alumnos estudian, los padres apoyan, los profesores trabajan bien y el Estado les da un marco adecuado para todo esto. Singapur lo hace de manera bastante diferente y están cambiando ligeramente e introduciendo retoques a su sistema. Hoy uno de sus eslóganes es que el alumno debe tener posibilidad de adquirir el nivel óptimo, por tanto, cada alumno debe tener la posibilidad de desarrollarse tanto como sea posible. Están diseñando su sistema educativo para que esto sea posible. Como seguramente saben ustedes, en Singapur se aceptan los exámenes, hay exámenes más o menos cada tres años y hay itinerarios al final de la secundaria, pero las personas en Singapur hablan de una educación flexible para que cada uno encuentre lo que quiere estudiar y cómo lo quiere estudiar. Quiero destacar aquí la selección de los profesores porque también en Singapur la calidad del profesor podría ser la pieza principal del sistema. Allí también al final del bachillerato los jóvenes solicitan su ingreso en la formación de profesores y entran solamente —otra vez— los mejores; los elegidos están entre el 20 % de los alumnos de bachillerato con mejores notas, los demás quedan por el camino. Algo interesante es que para obtener la solicitud de ingreso de esos estudiantes, Singapur paga a los futuros profesores durante su formación, que normalmente dura tres años o algo por el estilo. Esto es lo mismo que ocurre en Finlandia, que son tan buenos que antes de entrar a la formación docente es probable que ya sean buenos docentes por el método de selección. Después, cuando se forman como docentes y empiezan a trabajar, tienen derecho a un mentor que los sigue durante un tiempo. Algo muy importante también y que no se ve tanto en otros lugares es que, después de algunos años de desempeño, esos profesores —todos muy buenos, repito—, tienen la posibilidad de elegir una segunda carrera. Pueden convertirse en mentores de otros profesores —es decir, dedicarse a la formación docente—, pueden convertirse en autores de manuales para la escuela o pueden convertirse en expertos y empezar a trabajar en el Ministerio de Educación. En ese sentido, Singapur tiene algo que no he visto en ningún otro país y es que los profesores tienen una confianza bastante completa en las personas que trabajan en el Ministerio de Educación —hay que sonreír un poco—, porque son gente como ellos, han sido elegidos y los que trabajan en el Ministerio de Educación son los mejores. Conocen perfectamente el sistema porque son producto del mismo, así que la gente del ministerio confía en los profesores y los profesores confían en el ministerio. Esa es una situación envidiable y digna de imitar, si se puede.

Paso a aportar algunas ideas sobre Suecia. En este caso, Suecia sería un modelo más bien negativo porque empezamos con diferentes reformas en los años sesenta, cuando teníamos una situación de un alto nivel de educación, un alto nivel económico y una paz social que envidiaban muchos otros países. Lo que sucedió es que se intentó utilizar el sistema educativo para aumentar el igualitarismo pensando seguramente que ya que funcionaba tan bien no iba a dañar mucho la calidad del sistema. Lo que se hizo, en primer lugar, fue quitar los exámenes y quitar la exigencia, porque se dijo que esto era para todo el mundo; se insistió mucho en los métodos de trabajo y no tanto en el contenido de lo que iban a aprender

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 4

los alumnos. Los métodos eran más importantes que los contenidos y los futuros profesores suecos aprendieron una sigla, MAKIS, que era lo esencial en la tarea docente. La M era motivación; los profesores debían motivar a los alumnos. La A era actividad; los alumnos debían ser activos y eso se entendía casi como hacer algo con las manos, así que la actividad interior mental no contaba en ese sentido. La K, concreto en sueco —aquí sería una C—, porque gustaba pintar, dibujar, hacer modelos, hacer pequeñas representaciones teatrales. La I era la individualización; dentro del marco común cada alumno debía tener un trato individual. Finalmente, la S, en sueco, era colaboración. Como pueden apreciar, todos son métodos, no se menciona el contenido, no se habla del conocimiento en sí, sino que se piensa que los métodos van a llevar a los alumnos a desarrollar competencias, como se dijo más tarde, y que los contenidos no son tan importantes. Suecia puso mucho dinero en esto, ha sido una inversión muy importante, por eso, cuando empiezan a bajar los resultados, es una prueba, si se quiere, de que más inversión no ayuda si los principios de los que se parte no son los mejores. Además, eso no fue lo mejor para los alumnos con problemas, que fue la promesa; los mejores llegaron a conseguir algo quizá, pero estas medidas iban en beneficio de los alumnos con más problemas, y lo que vemos ahora es que tampoco ha ido en beneficio de los alumnos con problemas, porque los que no aprenden a leer bien, a trabajar bien durante los dos o tres primeros años no llegan al nivel de los demás. Yo creo que Suecia intentó un camino que se podría llamar el buenismo, que consiste en pensar que si queremos el bien, de alguna manera la realidad se va a adaptar a nuestro deseo. Se pensó que se podía sacrificar un poco la calidad —que era muy buena— porque se ganaría algo en igualdad, pero podemos decir que Finlandia y Singapur con sus sistemas han obtenido más igualdad poniendo el énfasis en el contenido; la voluntad de hacerlo bien es la misma en todas partes pero enfocando más el contenido han obtenido más conocimiento y más igualdad.

Para terminar con una conexión a lo español, he estado pensando con todo esto en don Quijote. Don Quijote tiene buena voluntad pero como no se preocupa de enterarse cómo es la realidad, no logra los buenos resultados con los que cuenta. En esto Suecia ha sido un poco quijotesca.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Enkvist.

Vamos a comenzar con el turno de los portavoces de los distintos grupos parlamentarios. Por el Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana, tiene la palabra el señor Olòriz.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Muchas gracias, señora Enkvist, por su intervención.

Comentaba hace poco con mis compañeros que no sé qué resultado tendrá esta subcomisión, pero sí que estamos aprendiendo mucho; los que estamos aquí somos unos privilegiados por conocer tantas y tan diversas apreciaciones sobre la educación, lo que demuestra lo difícil que es un pacto por la enorme diversidad de opiniones, que muchas de ellas pueden ser diametralmente diferentes pero todas interesantes y coherentes. Por tanto, este es un trabajo importante.

Usted nos propone tres modelos que tienen en común relativamente pocos habitantes, también tienen en común bastante homogeneidad, incluso cultural. A mí me ha sorprendido y a veces lo he explicado aquí, no sé si con demasiada fortuna, el hecho lingüístico de Finlandia, en el que los suecohablantes son el 5,9%, si no me equivoco, y en cambio el sueco es obligatorio en toda Finlandia. Imagínense que aquí hiciésemos algo parecido con el catalán, que es bastante más del 5,9. Es un hecho que se toma con una cierta tranquilidad porque es el resultado de acuerdos internacionales. A veces ayuda un poco el contexto para entender el texto.

Usted pone en primer plano el tema de la formación del profesorado. Es cierto que en Finlandia el procedimiento del que usted ha hablado es fundamental. Primera pregunta: ¿Qué ha pasado con la formación de profesorado de Suecia? Usted pone mucho énfasis en una cierta comprensividad, para mí mal entendida, de la educación, pero ¿hasta qué punto la formación del profesorado en Suecia no ha compensado relativamente esto que usted decía?

Segundo elemento: Singapur. En España nunca hemos tenido un Confucio, a ver si me explico. Hemos tenido Quijote, hemos tenido muchos Sancho Panza, pero no hemos tenido ningún Confucio. Ese método por el cual los gobernantes son los mejores como resultado de una extremada selectividad en las pruebas. El mandarinato es muy diferente a los virreyes en España, que eran grandes por familia, pero no por conocimientos. En China no es así, y en Singapur el 90%, si no me equivoco, son ciudadanos de origen chino, por tanto, con una formación y una información muy clara e interesante. ¿Quién no querría tener buen señor? Dice una frase en español. Si mis dirigentes en el ministerio son los mejores, qué

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 5

tranquilidad tendría. Hace unos días discrepaba con un antiguo ministro, el máximo dirigente, y teníamos diferencias sobre ser mejor o no. Por tanto, es un elemento importante a tener en cuenta.

En el caso de Suecia me preocupa bastante contraponer procedimientos con contenidos porque en el siglo XXI —aquí se ha hablado de ello—, donde los contenidos cambian con una facilidad asombrosa, es decir, la capacidad de información que afecta a estos contenidos es enorme, solo podemos perseguirlos con unos procedimientos adecuados. La reválida o un tipo de prueba al final de la enseñanza siempre la ha habido. Siempre ha habido unas pruebas —nosotros teníamos las pruebas de acceso a la universidad—, pero el problema de ellas es la voluntad de clasificar y no la voluntad de mejorar a partir de los datos. Yo creo que lo más importante para el sistema es analizar sus fallos y, a partir de ahí, encontrar las soluciones adecuadas y no caer en la idea de que siempre habrá ricos y pobres, tontos e inteligentes y que la mejor manera de funcionar el país es clasificarlos, y que si los tenemos clasificados —buenas escuelas, medias escuelas, malas escuelas, buenos alumnos, malos alumnos— es una manera de que el sistema funcione. En Finlandia es muy claro. No nos puede contentar que haya malos resultados. En este caso hay que dar mucha importancia a las soluciones.

Un último elemento es la importancia de la educación infantil y primaria. En nuestro país y en muchas partes de Europa caemos en la idea decimonónica de que la cultura es como una pirámide: a más cultura, menos personas. Hemos dado más importancia, entre comillas, a un profesor de universidad que a un profesor o profesora de educación infantil, y yo diría que los mejores tendrían que estar en educación infantil puesto que ese profesorado es el que puede intervenir en el mejor momento que tienen los individuos, que es su infancia; el mejor momento intelectual, aunque a veces parezca lo contrario, curiosamente es la infancia. Mi tercera pregunta sería hasta qué punto el fallo está en menospreciar o tener una visión sesgada de la educación infantil respecto de otras etapas. Una última reflexión sería sobre los nexos, es decir, las transiciones entre una etapa educativa y otra; de infantil a primaria, de primaria a secundaria, de secundaria a universidad. En este sentido, se me ocurre una última pregunta: ¿Hasta qué punto la formación profesional no va ligada a un buen mercado de trabajo que tenga competencias? Les voy a contar una anécdota. Hace unos años, mis alumnos abandonaban el instituto para trabajar en la construcción o de camareros porque cobraban mucho dinero a destajo en aquel tiempo. ¿Hasta qué punto vale la pena la formación profesional si en la comarca, en la provincia, en el país, no hay trabajos cualificados que hagan que dicha formación profesional rinda? En Finlandia los hay; aquí, interrogante.

Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Ciudadanos, tiene la palabra la señora Martín Llaguno.

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Muchas gracias, señora presidenta.

Muchas gracias, doña Inger Enkvist, es un placer tenerla aquí. Es usted una referencia en el mundo de la docencia y de la educación y además tiene la experiencia de haber participado en procesos semejantes a los que nos ocupan hoy, por lo que no solamente podemos aprender de sus propuestas, sino también qué cosas debemos evitar a la hora de plantear un pacto nacional por la educación.

Su intervención ha sido muy interesante. Ha comparado tres modelos, dos que son imitables y uno que debemos evitar imitar en algunos puntos, y yo quería hacerle varias preguntas concretas sobre algunas cosas que ha dicho. Ha hablado de Finlandia y de la importancia de la educación especial en algunos puntos de su sistema. Me gustaría que nos explicara un poco más en qué consiste esa educación especial y cómo se trabaja con los niños, tanto en los cursos de primaria para que mejoren la lectoescritura, como después en la ESO para que alcancen el sistema. ¿Qué alternativa tienen los finlandeses a la repetición que tenemos los españoles? ¿Cómo solventan este problema?

Ha hablado también del proceso de selección finlandés para entrar en la universidad. Una vez que han sido seleccionados los futuros profesores y maestros, ¿cómo se realiza el proceso de formación del profesorado? ¿Cómo se hace en la universidad? ¿Cómo son las escuelas de magisterio? ¿Cuentan con un proceso de inmersión acompañado en los colegios y en los institutos, o simplemente, una vez hecha la selección intelectual, ahí acaba el papel del sistema? Ha mencionado también una cuestión que me parece importante, que es el ecosistema educativo en Finlandia, no solamente centrado en profesores y alumnos sino también en el papel de los padres y del Estado. Me gustaría saber qué papel juegan las escuelas en el contexto social y en qué medida hay un involucramiento más allá de la comunidad educativa *stricto sensu*, si participan otros elementos externos en el proceso educativo de los niños y niñas. También

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 6

quiero saber cómo se elabora el currículo en Finlandia. ¿Cómo lo hacen? ¿Lo hacen centralizadamente, el colegio aporta sus asignaturas...? ¿Cómo se elaboran los contenidos?

Ha hablado de Singapur y de la incorporación de los maestros a la elaboración de manuales. Me gustaría saber —a lo mejor le estoy preguntando cosas muy concretas— cómo está el currículo en dicho país y cómo se hacen los manuales. También quería preguntarle por la estructura del sistema. Sabe que nosotros hicimos un cambio en la Logse; nos llevamos a los institutos a alumnos de educación primaria y tenemos juntos a niños de once años con niños que tienen hasta dieciocho. ¿Cuál es su opinión sobre cómo debemos estructurar, incluso físicamente, el sistema educativo? Según su experiencia en sistemas comparados, ¿cuáles son los sistemas que mejor funcionan y que menos conflictividad generan? Me gustaría que nos aportase alguna idea —conocemos la intervención KIVA para el acoso escolar— sobre cómo mejorar la conflictividad en los colegios, porque aquí es un problema importante e incipiente.

Con relación a las reválidas de las que ha hablado, más allá del examen que es censal, me gustaría saber si esos exámenes tiene carácter académico o no, si suponen un freno para poder pasar a la siguiente etapa o no y cómo se utilizan los resultados de esos exámenes, quién los utiliza y cómo se manejan.

Tengo muchas más preguntas, pero como me gustaría poder tomarme un café con usted, podré formularselas.

Muchísimas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señora Martín Llaguno.

Por el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, el señor Mena tiene la palabra.

El señor **MENA ARCA**: Gracias, presidenta. Buenos días a todos y a todas.

Muchas gracias, señora Enkvist, por su comparecencia hoy y por lo interesante de sus reflexiones, las compartamos o no las compartamos. Yo me quería centrar sobre todo en el modelo finés, en el modelo de Finlandia. Seguramente de todos los que usted ha analizado es el que más en común puede tener con el modelo español, siempre y cuando tengamos en cuenta que España presenta una realidad plurinacional, seguramente una de las más ricas en el conjunto de la Unión Europea, que debería caracterizar al sistema educativo del Estado. Partía usted de una reflexión del informe McKinsey, que ya ha citado en algunos de sus trabajos, sobre que el profesorado es la clave para un buen sistema educativo. Hay dos elementos importantes cuando abordamos el tema del profesorado: el acceso a la carrera docente y el mantenimiento en el tiempo. En cuanto al primero, uno de los objetivos de esta Comisión que busca un pacto por la educación es analizar qué pasa, porque tenemos un sistema de acceso a la función docente muy alejado de lo esperado en un sistema educativo como el actual. Pero también me preocupa el segundo elemento, porque el Estado español por desgracia es uno de los Estados donde los profesionales de la educación tienen mayor precariedad laboral; y no hablo solamente de los profesores, porque entiendo que en la pedagogía interactúan diferentes perfiles profesionales. ¿Cómo analiza usted el impacto que puede tener la inestabilidad y el alto porcentaje de interinidad en los centros educativos? ¿De qué manera puede afectar la precariedad laboral a un sistema educativo que pretendemos mejorar?

En segundo lugar, usted decía que no siempre invertir más dinero implica mejores resultados —yo lo comparto, porque tiene mucho que ver cómo se invierte ese dinero—, pero creo que podemos estar de acuerdo con que una inversión insuficiente siempre genera un sistema educativo insuficiente. Aquí señalaría un dato que usted no ha mencionado, pero que siempre resaltamos del modelo educativo finés, que es el hecho de que en Finlandia el 98,2% de las escuelas son públicas, el resto son escuelas privadas, y no existen las escuelas concertadas que existen en España, que no son otra cosa que escuelas privadas que se sustentan con dinero público. Me gustaría que hiciera usted alguna reflexión sobre si el hecho de que la sociedad finesa haya apostado con muchísima contundencia por un modelo educativo claramente público —el 98,2% de las escuelas son públicas— tiene que ver con la importancia que le da la sociedad finesa a la educación y a tener ciudadanos y ciudadanas bien formados en el futuro.

En tercer lugar, lo que más me preocupa de la situación en España es que los informes dicen que la gran diferencia que hay en el alumnado en cuanto a los resultados tiene que ver con el origen socioeconómico de las familias; es decir, lo que condiciona si un alumno tendrá fracaso o éxito escolar en el futuro es por desgracia el nivel socioeconómico de la familia. Esto evidentemente genera desigualdades sociales y creo que la escuela debería ser una herramienta de Estado para corregirlas. Por eso me gustaría que nos explicara su experiencia con las escuelas especiales en Finlandia; si hay algún elemento

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 7

que me genera muchas dudas respecto al modelo finés es precisamente el nivel de segregación escolar que hay, y no solo en el ámbito educativo, porque ustedes tienen dos modelos de escuelas, las escuelas finesas y las escuelas suecas. Por ejemplo, en Cataluña se está analizando mucho el modelo de inmersión lingüística, y lo que garantiza es que no haya segregación por motivos de lengua, sino que los alumnos castellanoparlantes y los alumnos catalanoparlantes convivan en la misma aula. A mí me parece que ese es un paso muy importante como sociedad. Ahora bien se produce también esa segregación por necesidades escolares. Es decir, si al final apostamos por un sistema educativo donde la escuela especial es necesaria y no se integra y no apostamos por una escuela inclusiva, a lo mejor eso puede generar después ciertos grados de desigualdad social en nuestras sociedades.

Acabo con dos elementos —si me lo permite la presidenta— que me parecen importantes. El primero es la autonomía de los centros. En el Estado español y en esta Comisión hablamos mucho sobre si la autonomía de centro puede ser imprescindible para mejorar el resultado académico. Usted ha dicho en algunos de sus estudios que no es garantía de nada; me gustaría que reflexionara al respecto. Y termino con el siguiente elemento. Usted es hispanista y yo soy profesor, además licenciado en Filología Hispánica, con lo cual compartimos ese amor por las letras y por la lengua española. Me gustaría que nos hiciera una reflexión sobre el tratamiento de las humanidades en el currículum educativo. La Lomce, que es la última ley que se aprobó en España, expulsa prácticamente a las humanidades, es decir, a la filosofía y a la literatura, del sistema educativo. Decía un analista pedagogo español —del que no recuerdo ahora el nombre— que la diferencia fundamental entre el sistema educativo español y el finés es que las niñas y los niños fineses leen más que las niñas y los niños españoles. Si desde la escuela no apostamos por un modelo humanístico de tratamiento de la literatura, de qué manera podemos luego garantizar que el éxito escolar sea el que deseamos en estos momentos.

Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señor Mena.

Por el Grupo Parlamentario Socialista tiene la palabra el señor Díaz Trillo.

El señor **DÍAZ TRILLO**: Muchas gracias, señora presidenta.

Señora Enkvist, es un placer escucharla. Como suele ocurrirnos en esta Comisión, se nos adelantan con las cuestiones que también nosotros queríamos plantearle. En consideración a su formación esto me va a permitir hacer algunas reflexiones de tipo histórico o literario. No sé si es la primera vez que viene usted al Congreso. **(La señora Inger Enkvist: Físicamente sí, pero he hecho un tour turístico virtual.—Risas)**. Bueno, pues está usted en la sala Cánovas —que sabrá usted quién es—. Nosotros, como en aquel turno de partidos de la Restauración, unas veces nos reunimos aquí y otras en la de al lado, en Sagasta **(Risas)**, así vamos escorando a derecha o a izquierda. Viene esto a colación porque al final de la Restauración surge un movimiento en nuestro país que usted conocerá bien. Recuerdo también en la mañana de hoy aquella frase de Joaquín Costa de lo que necesitaba este país: España era la escuela y la despensa. En cuanto a la despensa creo que está Montoro entrando con los presupuestos, y la escuela está aquí en este debate. Es verdad que en aquellos tiempos también nace la Institución Libre de Enseñanza. Cuando la estaba escuchando también escuchaba cierto eco de lo que creo que fue un proyecto pedagógico interesantísimo para nuestro país, yo creo que todavía vigente, y desgraciadamente —como tantas veces nos pasó en nuestra historia— absolutamente quebrado por una guerra incivil y por una posterior dictadura, pero creo que ese espíritu en el que usted reivindica claramente la figura del profesor —también recordaba a Juan de Mairena, a Antonio Machado— y del alumno, que al final nos parece el eje central, usted habla de enseñar a pensar —esto le gusta mucho a nuestro portavoz, que por cierto es filósofo—, que parece el objetivo claro, y otro de nuestros portavoces en esta Comisión dice que quizá haya que enseñar menos para que se aprenda más. A partir de ese núcleo, que compartimos y que creo que hay que reivindicar, usted ha hablado del modelo finés, donde la formación del profesorado es fundamental en la carrera docente —aquí hemos hablado mucho de eso—. También es importante la consideración social del profesor. De esto no hemos hablado tanto, pero habrá que recuperar ese prestigio que seguramente hace décadas tenía el profesor o la profesora en nuestro sistema educativo. Pero aquí hay algunos elementos sobre los que yo le voy a pedir su opinión —teniendo muy clara esta cuestión—, y tienen que ver con el entorno, fundamentalmente las familias, la sociedad y la propia Administración. Me ha interesado mucho, ya que pertenezco también a la Administración educativa, mi puesto habitual es en la Administración educativa, y considero como usted que debe ser el último escalón de esa carrera formativa. En ese sentido queríamos saber cuál es ese papel en los distintos modelos educativos de las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 8

familias, de la sociedad, de la propia Administración, muy en la línea de lo que ha dicho también el anterior portavoz, de esos desencajes que aquí se producen, confundiendo a veces conceptos que creo que nosotros tenemos claros, como el del artículo 27 de nuestra Constitución, que es la libertad; y no es la libertad de elegir lo que uno quiera, sino que creo que tiene un sentido más amplio de la educación.

Quisiera terminar con una consideración literaria, aunque primero matizaré las palabras del portavoz de Esquerra. Quien dice «Oh, Dios mío, qué buen vasallo si hubiese buen señor» es el autor anónimo del poema del *Mío Cid*. Seguramente en este momento él lo piense en otra clave de país. Por otra parte, sobre la cita de don Quijote con la que usted termina, quisiera decir que hay en el Quijote —no tengo yo que explicárselo— algo que lo hace enormemente interesante y complejo, y es lo que llamó Madariaga la sanchificación de don Quijote y la quijotización de Sancho. Al final no son personajes planos, y usted bien sabe que quien finalmente recupera la cordura es don Quijote y quien se vuelve loco, benditamente loco, es Sancho Panza.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Díaz Trillo.

Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra la señora González Guinda.

La señora **GONZÁLEZ GUINDA**: Buenos días. Muchas gracias, señora presidenta.

Señora Enkvist, muchas gracias por su presencia en esta Subcomisión de Educación. Agradecemos enormemente todas sus aportaciones, no lo dude. Esta Subcomisión, como muy bien sabe, está formada por representantes de todos los partidos políticos con representación en este Parlamento, y tiene encomendada la misión de llegar a un pacto educativo. Usted hoy aquí y en múltiples conferencias que me he molestado en seguir ha abogado por despolitizar la educación, y desde esa perspectiva creo que todos estamos de acuerdo, ya que muchos de los aquí presentes provenimos de la comunidad educativa. Ahora bien una de las funciones más importantes que tenemos como políticos, ya que tratamos de lograr un futuro pacto, es que se minimice esa influencia política en una ley educativa para así poder garantizar la estabilidad. Esa despolitización será positiva para la estabilidad, para que perdure la ley educativa. Es un reto especialmente apasionante que en ponencias como la de hoy se pone de manifiesto.

Usted se ha referido en múltiples ocasiones y hoy aquí a la escuela constructivista, que usted llama también igualitaria, y ha criticado en cierta medida ese igualitarismo y lo que trae consigo. Me he molestado en tomar nota de ciertas palabras —usted, como profesora de lengua, da la importancia que tiene a estas palabras— que he escuchando en muchas de las ponencias anteriores; muchas tienen esta vertiente constructivista y otras han sido más innovadoras —usted será conocedora de las nuevas tendencias de Kirsti Lonka, y la nueva escuela que se está poniendo en marcha—. Entre las palabras de la escuela igualitaria, como usted la llama, estarían la de ser integradora, la inclusiva, tender a la diversidad y a alumnos con dificultad —esto usted también nos lo ha nombrado—, que la orientación educativa ha de ser importante en todas las etapas, que ha de tener una promoción automática frente a la brecha de desigualdad, y se le da una gran importancia a competencias y también a la formación del profesorado. En cuanto al vocabulario que yo he podido extraer de su intervención están las palabras esfuerzo, trabajo de los alumnos, despolitización, flexibilidad —esta coincidiría también con la flexibilidad que se nombra en la escuela igualitaria—; también ha nombrado la educación especial, especialmente en las primeras etapas, que le parece fundamental en Finlandia, y la palabra conocimientos frente a competencias, así como el profesorado. Por tanto hay algunas en común, como el profesorado, del que luego hablaré, aunque ahora me quería centrar en los conocimientos, a los que usted ha hecho alusión.

Me he atrevido a tomar de su libro *Educación en peligro* una frase, que es la siguiente: Desde los setenta se viene educando en la convivencia y en la cohesión, mientras que se dejó la transmisión de conocimientos en segundo lugar. Quiero que me aclare esta afirmación suya. Por otra parte se opone al pensamiento de ciertos pedagogos que plantean que en esta sociedad de las nuevas tecnologías no es necesario que los alumnos adquieran conocimientos, sino simplemente que aprendan a buscarlos. De estas nuevas tendencias he extraído una frase en la que se dice que únicamente han de adquirir conocimientos que sean útiles y extrapolables. A mi esto me parece muy peligroso, porque, ¿qué se considera conocimientos útiles o no? A lo mejor algunos alumnos piensan que para qué les sirve el Latín o la Filosofía —y que me perdonen los compañeros— o viceversa, a lo mejor los que se van por letras piensan que la Física y la Química no les parece útil o extrapolable. Yo a mis alumnos siempre les pongo el ejemplo de que Einstein nunca hubiera llegado a emitir su teoría de la relatividad si no hubiera sido un gran conocedor de la mecánica clásica. Claro, yo les tengo que enseñar la mecánica clásica, de Newton,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 9

lógicamente se la tengo que hacer atractiva, y sin grandes conocimientos como herramienta; y como usted muy bien ha dicho las matemáticas y el lenguaje son dos herramientas de pensamiento, que efectivamente comparto.

Usted también ha hecho hincapié en la importancia del lenguaje en los profesores, de los que luego hablaré. Me ha parecido muy interesante, porque precisamente hace dos semanas acudí a un encuentro de primavera de Estalmat, que como muchos conocen es sobre el desarrollo del talento matemático, profesores que tiene jornadas semanales de matemáticas con alumnos que luego se preparan para las olimpiadas y que sacan muy buenos resultados, y me llamó la atención porque el conferenciante que llevaron era un profesor de matemáticas, y lo primero que les dijo a todos los chavales —que, eso sí, le atendían sin abrir la boca, muy expectantes y muy atentos— es que tenían que leer mucho, que leyeran tebeos, que leyeran novelas, que leyeran lo que quisieran, pero que tenían que leer mucho. Esto se lo decía a unos alumnos cuya pasión son las matemáticas, y esto me encantó.

En cuanto al profesorado al Partido Popular, y a todos en general, nos parece que es la clave en cualquier sistema educativo de calidad que se precie. En Finlandia los alumnos con mejores calificaciones son los que son atraídos a la docencia, y que eso en cierta manera haría que no fueran necesarios controles posteriores, puesto que su gran motivación, su gran preparación hace que se dé por sentado que esas evaluaciones no son necesarias para el propio profesorado. De esto extraigo mi primera pregunta. Usted es concedora del acceso de los profesores en el sistema español, y yo no creo que sea un acceso fácil. Yo como muchos de los que hemos accedido a la enseñanza pública lo hemos hecho a través del antiguo CAP. Es verdad que el antiguo CAP era un curso muy pequeñito, pero teníamos que hacer un examen muy importante; eso sí, de conocimientos, quizá ahí está el gran error...

La señora **PRESIDENTA**: Señora González, tiene que ir terminando.

La señora **GONZÁLEZ GUINDA**: Dos minutos, presidenta.

De ahí los cambios que se están planteando. Pero me gustaría saber qué opina sobre el «mir» español. La segunda pregunta —las digo rapidísimamente— está en relación con lo que usted ha dicho en alguna declaración: que ningún país con buen nivel educativo cuestiona tener reválidas o deberes. Aquí en España sí se cuestionan. De hecho se han presentado iniciativas para legislar los deberes. ¿Qué opina usted al respecto? La tercera pregunta es sobre las evaluaciones, pero como ya hizo la pregunta otra compañera lo dejo ahí. Y la cuarta pregunta es sobre la ampliación de la obligatoriedad en la enseñanza de los dieciséis a los dieciocho años, algo de lo que hemos hablado algunas veces, y me gustaría saber qué opina, habida cuenta de que tengo aquí una declaración suya que dice que no podemos caer en que nuestras escuelas se conviertan en guarderías para adolescentes, relacionándolo con su motivación o no para seguir y no dejarlo. También le quería preguntar sobre el cheque escolar sueco.

La señora **PRESIDENTA**: Señora González, tiene que terminar.

La señora **GONZÁLEZ GUINDA**: La última y termino ya.

Me gustaría saber qué opina sobre el fenómeno *learning*, que son estas novedades que se están implantando en los países nórdicos, las nuevas tendencias del profesor *coach*.

Muchísimas gracias, presidenta.

La señora **PRESIDENTA**: Una vez terminado el turno de los portavoces de los distintos grupos, la señora Enkvist tiene un cuarto de hora para contestar, aunque seremos flexibles.

La señora **INGER ENKVIST** (Hispanista, ensayista y pedagoga sueca): Gracias, pero son muchas preguntas para un cuarto de hora.

Una de las preguntas se refería a qué ha pasado con la formación de los profesores en Suecia. Lo que ha pasado es que ha decaído el nivel de las escuelas, que hay más desorden en los colegios, lo cual ya no atrae a los mejores estudiantes, que evitan la situación. Más o menos hasta finales de los años sesenta teníamos una situación similar a la de Finlandia. Por ejemplo, en mi propia universidad para ser profesora de inglés, sueco, francés o alemán había un promedio de 65 solicitantes con todos sus estudios universitarios terminados para 4 plazas. De ahí hemos pasado a que apenas se cubran las plazas, porque la situación en las escuelas ya no es atractiva.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 10

Hablando del modelo de Singapur, y a propósito de lo plurinacional, diré que allí hay un 75% de personas de etnia china, pero la suya es una sociedad plurinacional porque también hay tamiles y malayos, de forma que son tres lenguas, tres culturas, tres religiones. En definitiva una situación muy difícil que han superado trabajando en ello y tomando el inglés como lengua común en la educación. Por tanto tienen un montón de dificultades que han superado. Y al mismo tiempo que hablamos de lo plurinacional quiero referirme a Finlandia, donde hay escuelas en lengua sueca y en lengua finesa, y son los propios padres los que eligen la lengua que quieren. Nadie habla de ruptura social porque esto no supone un problema. Lo que puede ocurrir es que alguno de los fineshablantes ya no quieran aprender sueco en el colegio, sino que prefieran ir directamente al inglés. El finés no es una lengua indoeuropea y les cuesta horrores aprender tanto sueco como inglés, pero durante mucho tiempo les convino aprender sueco. La Unión Soviética suponía una amenaza para ellos, de manera que querían presentarse con una identidad escandinava, pertenecer a lo que se llamaba el norte, y todos hablaban sueco. Ahora ya no es tan necesario hablar sueco, ya que van directamente a Bruselas, por lo que la preferencia por el inglés es entre otras cosas por comodidad.

En cuanto a la educación infantil en Finlandia lo más importante es que los profesores de preescolar y primaria tengan el nivel del que he hablado. Respecto a la etapa anterior a la escolarización en Finlandia se dan diferentes variantes, por eso no me he referido a ella. Hay guarderías, pero también se apoya a las familias que quieran estar en casa con sus hijos. Tampoco se habla mucho en Finlandia ni en Suecia de los nexos entre las etapas; ese no es un gran tema de discusión.

A propósito de la educación especial una cosa notable es que sacan al alumno de la clase, lo enseñan de manera intensiva a leer y después lo reintegran otra vez en el sistema. Si alguien ha estado enfermo, etcétera, se hace lo mismo: se saca al niño durante un tiempo limitado para intentar recuperar lo que ha dejado de aprender y si puede ser se le reintegra. Esto no funciona con todos los alumnos, como sabemos bien, pero el modelo ideal es ese, mientras que en la etapa de la ESO lo que hacen es dar apoyo psicológico. Es decir, transmitirles que les van a ayudar, que estarán a su lado; empujar, apoyar y acompañar al alumno para que siga en el colegio.

¿Qué se hace en la formación docente? Cuando uno estudia el currículo de la formación docente no es tan diferente del de otros países, la diferencia es la calidad de las personas que están haciendo esta formación. Yo diría que una parte de la formación es estar con estos otros jóvenes que han elegido ser profesores. Es un gozo estar durante tres o cuatro años con otros que tienen los mismos intereses que tú y poder tener conversaciones interesantes con ellos en los pasillos. Tienen un mentor en sus prácticas, y muchas veces este mentor es un profesor con buen desempeño y hay dos o tres estudiantes de profesorado que le siguen, y esto es interesante porque así escuchan lo mismo y hablan entre ellos sobre qué es lo que funciona y qué es lo que no funciona. Es algo práctico, muy barato y tiene prestigio, porque el profesor mentor funciona bien.

También es interesante que los trabajos escritos que hacen sean muy prácticos, y por ejemplo un profesor de matemáticas podría estudiar cómo enseñar esta técnica o este método a los alumnos de doce años cuando tienen a su disposición diez horas. Insisto en que es muy práctico. Muchas veces al nuevo profesor le dan el trabajo hecho en otro año por otro profesor para que monte su propia experiencia y compare los resultados. Es muy práctico para ver cómo mejorar en esa situación concreta.

En cuanto a los currículos en Singapur lo más interesante es la atención a que esto salga bien y la disposición a cambiar lo que no funciona de manera óptima; eso es admirable. Por eso es muy difícil decir exactamente cómo es el sistema en Singapur, porque podrían haber cambiado algo, dado que se hacen retoques constantemente.

En relación con los edificios creo que no es bueno mezclar a los niños de once años con los de diecinueve. Son muy diferentes y si un niño de dieciséis o diecisiete años tiene problemas es fácil que elija a alguien más joven como su víctima. Creo que agruparlos en los edificios por franjas más o menos de tres años es muy adecuado para evitar crear situaciones en las que pudiera haber acoso social. Es mejor prevenir.

Se ha hablado de las reválidas y de su función para clasificar a los alumnos, pero más importante desde un punto de vista pedagógico es que funcionan como estímulos. Si sé que voy a pasar por una prueba de reválida me preparo y así aprendo mucho más. Tienen una función de estructurar y de estimular el aprendizaje.

Lo socioeconómico es algo que se discute mucho en educación y puedo contarles ejemplos de mi propio país. Cuando funcionaba bien la educación era menos importante el nivel socioeconómico del

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 11

alumno; con un buen profesor y el esfuerzo del alumno este podía ir mucho más lejos de lo que habían llegado sus padres. Desde que ha bajado la calidad de la educación y de los profesores esto ya no sucede, sobre todo porque tampoco se pone énfasis a la necesidad de esforzarse. Lo repito porque es muy importante: si baja la calidad del profesor y si no hay exigencias claras —por ejemplo de reválidas— el alumno que venga de un nivel socioeconómico más bajo, sin padres educados, no tendrá el suficiente estímulo para hacer el esfuerzo para salir de esa situación. En Suecia el número de personas que han subido de categoría social por la educación ha bajado debido a la inversión que hemos destinado. ¿En Finlandia leen? Sí, leen, probablemente más que en España, pero ellos se quejan ahora, porque en Finlandia también existen los juegos electrónicos así como todo tipo de tentaciones y, por tanto, hay tendencia a leer un poco menos. Como siempre, los chicos se sienten más tentados por los juegos que las chicas, así que ahí se abre una brecha en ese sentido.

Lo que pasa con las humanidades es un problema y es muy lamentable. Estamos cometiendo un error —esto sucede en muchos países europeos— porque vamos a lo útil. Lo que estamos haciendo es convertir una educación que iba dirigida a la persona en algo que es más bien formación profesional, en algo útil. Les decimos a los alumnos que se consideren como instrumentos de sí mismos, instrumentos del país, instrumentos para el mercado laboral del país, y eso es un error.

Prolongar la escolaridad hasta los dieciocho años también es un error. De todos modos, casi todos van a seguir, pero si se impone la obligatoriedad, los que por algún motivo no pueden o no quieren seguir estarán marcados con la idea del fracaso, así que es mejor que no ocurra esto. Hasta diría que sería bueno tener a la edad de dieciséis años, como ocurre hasta ahora, diferentes certificados para que todos los alumnos salgan con uno en la mano; que el contenido sea diferente es menos importante que salir con un certificado escolar terminado e ir a otra etapa.

El cheque escolar en Suecia funciona así. Para que funcione bien un cheque escolar se ha de tener un sistema educativo muy claro y con reválidas objetivas al final porque, si hay reválidas objetivas, la manera de evaluar a los diferentes centros escolares podría ser el mismo. Ahora, en mi país, esto no funciona de manera ideal, así que hay que tomarlo con cuidado.

Ha sido un placer escuchar sus preguntas. Estamos viviendo en el mismo mundo, en el norte de Europa y en el sur, y los problemas de la educación son más o menos los mismos, así como las preguntas, las dificultades y las preocupaciones. Muchas gracias por invitarme. **(Aplausos)**.

La señora **PRESIDENTA**: Señora Enkvist, muchísimas gracias a usted. Estamos muy agradecidos por su presencia, por el contenido de su intervención y sus respuestas. Si cree que nos puede añadir por escrito algún documento, se lo agradeceremos igualmente. **(Pausa)**.

— DEL PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO (ANCABA) Y CONSEJERO DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (DE VICENTE ALGUERÓ), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000394).

La señora **PRESIDENTA**: Vamos a dar comienzo a la segunda comparecencia de la sesión de esta mañana. Está con nosotros don Felipe José de Vicente Algueró, presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto (Ancaba) y consejero del Consejo Escolar del Estado, al que damos la bienvenida y las gracias por haber aceptado esta invitación para comparecer ante esta Comisión.

Como ya le han comunicado, tiene treinta minutos para su primera intervención, a continuación los grupos parlamentarios tienen cinco minutos para plantearle las cuestiones que crean conveniente y posteriormente, dependiendo del tiempo que hayamos utilizado, tendrá entre diez minutos y un cuarto de hora para contestar. Si considera que debe contestar a alguna cuestión por escrito, estamos a su disposición para recibirla en la Mesa de la Comisión. Muchísimas gracias también por la documentación que nos ha presentado y que haremos llegar a los distintos portavoces de los grupos parlamentarios.

Don Felipe José de Vicente Algueró, tiene la palabra.

El señor **DEL PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO, ANCABA** (De Vicente Algueró): Muchas gracias, señora presidenta. Muchas gracias también a ustedes por permitirme el honor de estar hoy aquí, en la subcomisión del pacto educativo del Congreso de los Diputados.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 12

Vengo aquí fundamentalmente a compartir con ustedes unas ideas, unas sugerencias que he estructurado —porque así me lo pedía el documento que me envió la subcomisión— en diagnóstico, conclusiones y recomendaciones; pero vengo fundamentalmente a compartir unas ideas, ideas que tampoco son mías y que se centran en un aspecto muy concreto que podríamos definir como políticas de profesorado. Son ideas que hemos ido elaborando en la asociación desde hace ya mucho tiempo y que hemos contrastado con profesores, con algunos sindicatos de enseñanza secundaria, con personas del mundo de la educación. Entendemos que son unas ideas que les pueden ser útiles, ni más ni menos que otras, y que atendiendo a su amable invitación voy a presentarles a ustedes.

En primer lugar querría hacer una primera reflexión general; va a ser la única general que haga en esta intervención. Yo creo que tienen ustedes una tarea que no es nada fácil; alcanzar un pacto en educación es algo bastante complejo. Pero en mi modesta opinión, si sirve de algo, si nos centramos en las cuestiones técnicas, en los problemas reales que tiene la educación española planteados, si tenemos en cuenta la realidad, la propia experiencia pedagógica española, el contexto internacional, los múltiples datos empíricos que hoy podemos recoger de Eurydice, de la OCDE, etcétera, creo que es relativamente fácil llegar a acuerdos. Cuando el tema educativo se plantea en términos quizá metaeducativos, que son más de modelo de sociedad, que son más ideológicos, si de lo que se trata es de una especie de transmisión del programa político de un partido sobre la educación y entramos en aquello de los rivales de bien, que decía Rawls, en este caso en ciertos modelos rivales de cómo ha de ser la escuela, entonces se hace muy difícil. Yo soy historiador, así que les voy a poner un ejemplo histórico. A finales del siglo XIX Francia impuso un determinado modelo educativo único que excluía a todos los demás. Ese modelo se tuvo que rectificar. En 1959, la llamada Ley Debré supuso para Francia un pacto educativo, se terminó el modelo iniciado por las leyes de Combes a finales del XIX y siguientes y no hubo más remedio que llegar a un cierto pacto escolar que fue la Ley Debré. Yo creo modestamente que aquí el equivalente a la Ley Debré es el artículo 27 de la Constitución, que es un pacto social. Y en la medida en que se respete eso —que evidentemente puede cambiar, pero eso ya no es cuestión nuestra sino de la sociedad—, si entramos en las cuestiones reales, se puede avanzar. Los franceses desde el año 1959 han tenido muchos Gobiernos de muchos signos y ninguno, ni uno solo, ha modificado la Ley Debré. Es decir, las reformas en Francia —que no ha sido muchas, porque los países reforman la educación de manera más sosegada, no tan deprisa— se han referido a cuestiones más bien técnicas, a problemas reales en la educación, pero el pacto social de 1959 se mantiene en vigor. Ese es su modelo, pero hay otros también.

Hecha esta reflexión general y como yo creo que los problemas técnicos son los que realmente hay que abordar, voy a referirme a una cuestión técnica. La LOE establece en su artículo 1.º como principio del sistema educativo español la calidad en la educación. Estamos todos de acuerdo. Y luego el mismo artículo, un poquito más abajo, vincula esa calidad a la calidad del profesorado. La función docente como factor esencial de la calidad: esencial. No dice como un factor más; es decir, cuanto más calidad tenga el profesorado, más calidad tiene la educación. Creo que es un principio en el que todos estamos de acuerdo. La cuestión es cómo implementamos políticas que tengan como finalidad la calidad del profesorado, esta es la cuestión, ahí es donde entraríamos en las divergencias. Por lo tanto, yo voy a referirme a un punto, a la carrera, o si quieren utilizar una palabra un poco más *light*, al desarrollo personal del docente como factor esencial de la calidad. En la medida en que hagamos políticas que favorezcan el desarrollo profesional del docente mejoraremos su calidad, y en la medida en que mejoremos la calidad del profesorado contribuiremos a la mejora del sistema. No es el único factor, por supuesto, hay muchos más, pero yo me voy a referir solo a este.

Empiezo por el diagnóstico de la situación. El diagnóstico podría ser de otro tipo, pero yo he traído aquí unos cuantos datos por si les son útiles a ustedes. Aquí hay un cuadrito que es muy famoso (**Muestra una gráfica en la pantalla**), muy reproducido, el de Hattie, sobre la influencia de diversos factores en el rendimiento de los alumnos; supongo que lo conocen. Evidentemente, el primer factor es el alumno. Si el alumno no se esfuerza, no hay nada que hacer, eso los profesores lo sabemos. Con el alumno que no se esfuerza ya podemos hacer el pino, vestirnos de payaso, hacer educación por proyectos, por competencias, por lo que ustedes quieran, que no sirve de nada. Por qué no se esfuerza ya es otro problema, pero el 30% es el profesorado. En cambio, la dirección es un 5%, cuando sí se han hecho últimamente políticas de dirección importantes en mejora de la profesionalización de la dirección. En cambio, de profesorado no se han hecho prácticamente. Aquí hay una aportación muy reciente de dos profesores de la Universidad de Barcelona, es un estudio muy detallado sobre el papel de la calidad del profesorado en un aspecto muy concreto, la mejora de la comprensión lectora, son las pruebas PIRLS. Las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 13

pruebas PIRLS son una especie de PISA sobre comprensión lectora. Aquí hay un cuadrado un poco complicado, se lo voy a resumir. Viene a decir lo siguiente: en la medida en que nos desviamos hacia arriba y mejoramos un ítem más la calidad del profesorado, los alumnos aumentan 25,29 puntos en las pruebas PIRLS. Es un estudio que está en Internet, luego les voy a dejar todos estos datos, se puede leer ahí. Es muy interesante, es demasiado matemático porque los profesores autores no son pedagogos sino economistas, pero es un estudio bastante interesante que relaciona muy bien la calidad del profesorado de lengua en este caso —y en este punto incido en la importancia de la especialidad— en la mejora de los resultados de las pruebas PIRLS.

Ahora vamos a ver otro asunto en mi opinión muy interesante. Las fuentes están todas aquí y luego las podrán ustedes consultar, todas están en Internet. ¿Qué prestigio creen los profesores que ha de tener la profesión docente en una escala del 1 al 5? El 4,5. ¿Qué prestigio creen ellos que tienen? El 2,3. En cambio, la sociedad les da un 3,7. Aquí tenemos un problema de autoestima o como quieran ustedes llamarlo. Algo pasa ahí que el profesor piensa que no está suficientemente dignificada y valorada su profesión. Debería serlo mucho más pero ellos piensan que no. Hay varios estudios, este no es el único pero es el más reciente. Hay más, hay uno de la Comunidad de Madrid muy interesante también que da prácticamente el mismo resultado, muy bajo. Algo pasa, algo estamos haciendo en políticas de profesorado que incide ahí. Pero fíjense qué profesorado más bueno tenemos. A la pregunta de qué probabilidad tienen de dejar su profesión en cinco años para dedicarse a otra, en una escala del 1 al 5 el 70 % dice que ninguna. Pensarán ustedes que ninguna porque a lo mejor no encuentran otra profesión mejor, pero miren el siguiente cuadrado. ¿Qué haría si tuviera la oportunidad de volver a elegir trabajo? El 85%, continuar en la enseñanza. Esto, permítanme que les diga, es una encuesta a profesores de la Comunidad de Madrid pero creo que es extrapolable. No creo que los profesores de la Comunidad de Madrid sean muy distintos a los de Murcia, Barcelona o La Coruña en este sentido. Les gusta su trabajo, es más, en estos momentos la educación en España en gran medida está funcionando por los profesores, que están viendo cómo cambian las leyes, cómo están inundados de burocracia, cómo tienen que capear como pueden la última moda pedagógica, el último invento. Ellos van al aula con mucha entrega.

Grado de satisfacción en sus relaciones con los demás profesores. Muy alta, es muy alta, casi el 90% dan un 4 o un 5. En la comunidad educativa, en la microsituación, en los centros, las relaciones entre el profesorado son muy buenas. Ahí no nos peleamos sobre el modelo de escuela, si ha de haber esto o lo otro, no. ¿Saben por qué no nos peleamos por esto? Porque vamos a problemas concretos del día a día, a la realidad del aula; ahí estamos. Puede haber excepciones, evidentemente. He sido director y lo he comprobado pero son excepciones. Fíjense, en cuanto a las relaciones con la dirección del centro el 82 % le dan un 4 o un 5. Son buenas en general, no tienen por qué ser malas. En los centros estamos con ganas de hacer las cosas bien y con mucha voluntad de hacerlas. Pero consideramos que deberíamos tener algo más. De ese algo más he venido a hablarles a ustedes hoy aquí. Incluso, aunque pueda parecer extraño, con los alumnos la relación en general es muy buena, no son malas las relaciones con los alumnos. La comunidad educativa en la vida diaria del centro se desarrolla, hablando con terminología de patio, con buen rollo. Hay excepciones, por supuesto que las hay. Podría contar algunas por mi experiencia profesional, pero he sido director y en general he tenido una buena relación con los profesores y los profesores la tienen entre sí. Pueden tener sus rencillas, como en toda comunidad humana, pero en general en los claustros las intervenciones de los profesores son sobre qué podemos hacer para que esto vaya mejor.

Pero hay problemas. Ahora vamos a pasar a los problemas. Estimación del porcentaje de sus alumnos que tiene una actitud de rechazo o desafío a las normas escolares. En torno al 33 % de los profesores tienen entre dos y tres alumnos en clase con conductas disruptivas y el 71 % tiene al menos alguno. Eso es mucho. Tener dos alumnos con conductas disruptivas —hay alumnos que pueden tener otro tipo de problemas pero no son conductas disruptivas, luego si me preguntan les podré algún ejemplo— hace imposible que el profesor pueda dar su clase. He tenido en mi despacho de director a profesores que venían llorando porque no podían dar la clase. Luego el alumno está muy sobreprotegido en ese sentido. ¿Eso a quién perjudica? A los que sí quieren estar, esto perjudica al derecho a la educación de los que quieren estar. Este otro cuadrado que tienen aquí dice que el 54% tiene entre seis y quince alumnos que no se esfuerzan, al menos en su asignatura no tienen ningún interés. La respuesta a esa falta de esfuerzo puede ser muy variable, puede ser pasiva o puede ser más activa. Eso ya nos lleva colateralmente a otra cuestión que no es de mi incumbencia —no es de lo que venía a hablar aquí— que es la cuestión del exceso de comprensividad del sistema español. Estos problemas que ustedes ven aquí se dan

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 14

fundamentalmente en los últimos cursos de la ESO, en 4.º de la ESO es donde más hay. Tienes alumnos mayores, con dieciséis o diecisiete años —muchos, porque han repetido algún curso—, que no quieren pero han de estar. Es el problema de establecer antes, a los quince años, por ejemplo, alguna salida. Este es un tema que en España ha sido muy debatido, excesivamente controvertido a veces, con descalificaciones un poco fuertes hacia quienes hemos defendido los posibles itinerarios a los quince años, pero es lo habitual en muchos países. ¿Por qué las pruebas PISA son a los quince años y no a los dieciséis? Porque a los quince la mayor parte de los países termina la comprensividad; bastantes, por cierto, antes de los quince, por ejemplo en Italia, Alemania y Austria. Tener a todos haciendo lo mismo hasta los dieciséis es técnicamente muy difícil, a no ser que se duplique el presupuesto en educación y vayamos a profesor por alumno. Hay que buscar una solución, algún tipo de itinerarios a partir de los quince con salidas y con entradas, un sistema muy poroso del que se pueda salir y entrar otra vez. Esa sí es una posible solución y es un tema que hay que abordar. Lo dejo aquí apuntado.

Miren ahora: calificación global del sistema educativo español. El 45 % le da un suspenso y el 48 % un aprobado justito. El sistema educativo falla en opinión de los propios profesores, hay algo que hay que arreglar. El sistema tiene problemas. El que he mencionado antes es uno, probablemente el más grave en estos momentos en las aulas, el problema de la comprensividad, de la disciplina y la autoridad del profesor. Hay más, esta es una realidad y, para mí, de todos los datos es el más triste. Tal como transcurren las cosas en la enseñanza en España, sobre la motivación de los profesores el 75% dice que mal, que va a peor, y eso no puede ser. Aquí tenemos un problema, un grave problema: el problema de la incentivación, el problema de la motivación, el problema, si me permiten, de ofrecer al profesorado una carrera profesional, un desarrollo profesional atractivo y realista, y luego diré por qué utilizo la palabra realista. Pero hay que hacer algo, hay que motivar de alguna manera.

El informe McKinsey —que es muy citado— cuando habla de los profesores eficientes establece tres características del docente: ser consciente de sus propias limitaciones, estar informado y, tercera, estar motivado. Un profesor que no está motivado es un profesor que hará las cosas a veces con buena voluntad como hemos visto, porque es un profesorado muy bueno el que tenemos —tenemos un material humano, unos recursos humanos excelentes en el sistema— pero, claro, los profesores no son hermanitos de La Salle, si hubieran querido dedicarse a la educación vocacionalmente, a lo mejor se hubieran hecho hermanitos de La Salle, pero no lo hemos sido, no lo somos, somos profesionales y como los demás profesionales queremos tener incentivos, como los demás, exactamente igual que los demás, y creo que esa es una de las cosas que fallan en el sistema español.

Esa encuesta que tengo aquí es muy reciente, se publicó en el periódico *Magisterio* hace una semana me parece. ¿Hay mucho estrés en la docencia? El 90% dice que sí. Tómenselo en serio. Puede estar exagerado, puede haber errores, pero el 90% es mucho; el 80% si quieren, pero sigue siendo mucho. Claro, cómo no va a estar estresado el profesorado, que tiene que dar veinte horas de clase, que tiene que dar clase a muchos grupos, etcétera. Como el currículo español es muy diversificado y hay asignaturas de una hora o de dos horas, hay que dar a muchos grupos, a muchos alumnos, con una burocracia que te ahoga, realmente te ahoga entre papeles y más papeles. Aquí cuando hay un problema parece que se resuelve llenando un papel, hay un problema y entonces te dice la Administración: oiga, haga este plan individualizado, y hay que rellenar un papel. Venga papeles y papeles, parece que todo se arregla con papeles.

Otro elemento: ¿debería haber una carrera docente? El 87% dice que sí, ligada a lo salarial, pero fíjense que el 67% —abajo casi— dice que ligada a la formación. Este dato es del último informe del sistema educativo que se aprobó hace muy poco en el Consejo Escolar del Estado sobre la edad del profesorado. Se lo voy a resumir. De 200.000 docentes de enseñanza secundaria que hay en España, y me estoy refiriendo fundamentalmente a la enseñanza secundaria, que es el ámbito en el que nos movemos en la Asociación de Catedráticos, 70.000 se van a jubilar en los próximos diez años, 70.000; es decir, estamos ante una oportunidad histórica. O la aprovechan ahora o el tren pasa. Ahora es el gran momento de mejorar el acceso, la carrera profesional; es la gran oportunidad porque van a entrar 70.000 profesores nuevos en los próximos años. Aprovechemos la oportunidad. Aprovéchenla, si no, la historia les pedirá cuentas; a mí no, a quienes gobernaban el país y tenían posibilidades de hacerlo sí. Es una oportunidad; hay que hacerlo de una manera u otra, digo yo. Mejor dicho, sugiero yo. Perdonen si utilizo algún verbo en imperativo, no me gustan. He dicho: hay que hacer. Pues no: sugiero, creo, sería muy oportuno hacerlo por el momento histórico que se presenta a continuación.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 15

Paso ahora a algunas conclusiones referidas a lo que llamaríamos carrera profesional en la enseñanza secundaria pública, fíjense si ya concreto. Primero está el tema del acceso; segundo, el de la formación y evaluación del profesorado, y formación en un sentido muy amplio, no solamente formación pedagógica sino también formación en la propia especialidad. Si un profesor ha obtenido el doctorado, si un profesor ha realizado estudios de mejora de su especialidad, etcétera; es decir, un profesor de química no puede estar enseñando la química que aprendió en la facultad hace diez, quince o veinte años, también tiene que formarse en su especialidad, por supuesto. A veces pensamos que la formación del profesorado ha de ser solo pedagógica; en ciertos niveles inferiores sí, pero estamos hablando de profesorado a niveles más altos. Oigan, yo no puedo dar mis clases de historia como me la han enseñado en la facultad hace treinta años, tengo que estar al corriente de las novedades historiográficas; no puedo enfocar los temas exactamente igual, no lo puedo hacer; por mucha pedagogía que ponga, por mucho dominio que tenga de las TIC, no puedo explicar la Revolución francesa con los parámetros ideológicos o historiográficos de hace treinta años, y muchos otros temas, sobre todo muchos temas de historia económica, por ejemplo, ya que hay datos nuevos.

En tercer lugar vendría la carrera profesional, el desarrollo de una carrera profesional, llámenlo como ustedes quieran. Aquí está el tema del acceso, que pongo entre interrogantes: oposiciones o MIR docente. En principio, las oposiciones por definición no son malas, las oposiciones han servido y han sido un sistema de selección que en principio no es malo si las oposiciones se han hecho realmente libres y rigurosas. A veces, mediante una disposición transitoria de alguna ley la oposición ha enmascarado una manera de reducir el profesorado interino. El profesorado interino entra en un instituto sin ninguna selección y hay profesores interinos muy buenos y profesores interinos menos buenos pero no es seleccionado previamente. Si hubiera una selección previa, no habría ningún problema; al no haberla, el simple hecho de estar tampoco garantiza la calidad, si el objetivo es la calidad; si el objetivo político es otro, eso ya no me toca a mí decirlo.

Del 'MIR' se ha hablado aquí y no voy a incidir más, es una buena solución pero tengan en cuenta una cuestión: primero, en el caso del «mir» sanitario el médico o el farmacéutico van a adquirir la especialidad; en el caso de la docencia no sería así porque el profesor de secundaria ya tiene la especialidad, ya ha hecho una carrera de historia, de filosofía, de física, de química. Es otra cosa; el modelo puede servir, pero habrá que hacer muchas adaptaciones porque no es lo mismo. Luego hay problema anejo que dejo aquí planteado, y es que en estos momentos es posible el acceso del cuerpo de maestros a secundaria mediante unos requisitos, si lo reducimos todo al MIR cortamos esa vía de acceso que existe, que está en la ley y que no es una mala vía; es una vía de carrera profesional si la carrera profesional la entendemos, en el conjunto de toda la función docente, desde primaria; el acceso de los maestros es importante. ¿Cómo solucionamos eso? Todo tiene solución; yo lo dejo aquí apuntado.

Ese cuadrito del informe del sistema educativo (**Señalando la pantalla**) refleja una cosa muy simple, la demanda de cursos *on line* organizados por el Ministerio de Educación, y se ve que a partir de 2010 la demanda cae en picado. ¿Por qué? Porque muchos profesores se preguntan: ¿para qué hago un curso si no me sirve de nada? Se han acabado los accesos a cátedras, ya no hay licencias por estudio, ¿para qué lo hago? Y eso no solamente en los cursos *on line* sino también en los presenciales. Desde hace muchísimos años yo todos los veranos doy un curso en Barcelona en una escuela de verano y de unos seis o siete años para acá la oferta de cursos se ha reducido a más de la mitad. ¿Por qué? Porque no hay incentivos, la mayoría de los que asisten son fundamentalmente interinos porque piensan que eso les puede servir para unas oposiciones futuras, pero el profesor que ya tiene la plaza consolidada dice: ¿para qué lo voy a hacer? Para traslados es para lo único que me sirve, pero como ya estoy bien en mi plaza... Es triste.

Ahora voy a entrar más en detalle en lo que podría ser una carrera profesional en la enseñanza secundaria pública, por concretar un poco. En mi opinión, podría tener dos orientaciones: una orientación hacia la gestión y una orientación hacia la docencia. Eso con más o menos diferencias existe en todas partes, hay una orientación más vertical, hacia arriba —dirección y gestión del sistema—, y otra más horizontal, que no sales del sistema, incluso del centro. Hay profesores que se forman más en la gestión y otros a los que les gusta más la enseñanza directa, teniendo en cuenta que ambas cosas no son contradictorias y por eso hablo de orientación. Y ahora entro en un nivel de concreción más detallado, en lo que sería la carrera profesional, empezando por el profesor en prácticas, a través del MIR o a través de las propias oposiciones, porque al terminar la oposición el opositor que la ha ganado tiene que hacer un año de prácticas, un puro trámite que no sirve para nada. Podemos cambiarlo y hacerlo más eficaz, pero

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 16

este es el primer escalón. Después pasamos al profesor o profesora de enseñanza secundaria, con la cuestión, muy ligada, de las especialidades. Hay que tener en cuenta que en secundaria son muy importantes —importantísimas— las especialidades. Y luego he añadido un punto más: los perfiles, algo que también hay que plantearse. No es lo mismo el profesor que da clases a niños de doce años que el que da clases a los de bachillerato, y no digamos ya a la formación profesional, al ciclo superior. Son perfiles distintos en muchos aspectos. Incluso hay muchos sistemas en Europa que tienen dos cuerpos de secundaria, dos categorías: profesor de secundaria de nivel inferior y profesor de secundaria de nivel superior. Lo dejo apuntado, pero es un tema que también hay que plantear.

Orientación hacia la gestión, hacia cargos directivos. Indudablemente, la dirección ya se ha profesionalizado mucho más. Es el gran nivel y luego está —el formador de profesores lo dejo para explicarlo después con más detenimiento— el paso a la inspección. En mi opinión, el acceso a la inspección debería estar restringido a directores. Constituiría un desarrollo profesional basado en la gestión. En la orientación a la docencia el acceso sería a catedrático. Esta es la única alusión que voy a hacer a mi cuerpo, el de catedráticos, uno de los más antiguos y prestigiosos de España, que ha dado excelentes profesionales en todos los sentidos. Hace pocos años el Ayuntamiento de Madrid dedicó una calle a uno de mis antecesores en el cargo de presidente de la Asociación de Catedráticos, don Manuel Montero, ya fallecido, probablemente uno de los mejores conocedores del Madrid medieval. Fue un excelente catedrático y director de instituto, de un instituto además difícil. Se trata de un cuerpo que creo que se ha de mantener y al que se ha de dotar de más contenido. Y después está el formador de profesores —ahora lo explicaré—, que debería ser la culminación del itinerario. Existe en todos los sistemas con muchos nombres: supervisor, tutor, mentor. Ser formador de profesores es la culminación del itinerario profesional; es decir, después de haber acreditado unos méritos y una capacidad tienes el reconocimiento de poder formar a otros profesores. En mi opinión, esto es fundamental.

Al escuchar esto ustedes pueden pensar que vengo aquí con un montón de cosas, un lío, pero todo esto existe. Ahora bien, existe de una manera desordenada, yuxtapuesta, deslavazada. Hay una ley para el cuerpo de catedráticos, otra que dice que hay estadios docentes, pero eso no está ligado a lo demás, y otra para los directores. En relación con la formación de profesores, en el decreto que establece el máster de secundaria hay una frase que dice que estos profesores serán tutorizados por profesores experimentados. ¿Y quiénes son? ¿Los define? ¿Cómo son? ¿Quiénes son? No lo dice, puede ser cualquiera. ¿Cómo es en la práctica? El director dice: tú harás de... ¿Y por qué este y yo no? ¿Qué méritos tiene? Se trata entonces de coger todo esto y darle una coherencia interna, una lógica realista, una forma que sea atractiva dentro del itinerario de una carrera profesional.

Eurydice habla de incentivos para alentar al profesorado de secundaria, CINE 2. En prácticamente todos los países se ligan incentivos a ascensos relacionados con algún tipo de ocupación, es decir, a la realización de ciertas funciones más cualificadas. Ese igualitarismo de que todos sirven para tutor de profesores y para dirigir un departamento no es así. En la medicina no existe, evidentemente; hay residentes, jefes de servicio, jefes de departamento y jefes de área que realizan funciones más cualificadas. Eso no es nada raro, no es una jerarquización de ningún tipo, sino que simplemente se reconoce a las personas su itinerario y la mejora en su cualificación. Es algo que tienen bien asumido los sistemas. Las siglas DPC, son desarrollo personal continuo. Es un eufemismo de carrera profesional.

Todo lo que he expuesto aquí no excluye otros incentivos, no vayan a pensar que elimina otros que hay que mantener, como mejoras salariales, reducción de horas lectivas, licencias por estudios o estancias lectivas en el extranjero. Pero todo eso puede estar perfectamente ligado. Por ejemplo, el sistema de estadios docentes que hay ahora, desligado del resto, puede estar perfectamente ligado a la carrera profesional. Un requisito para acceder al cuerpo de catedráticos es tener adquiridos algunos estadios y lo mismo para acceder a director o a formador de profesores. Se liga algo que ya existe a la carrera profesional y no como ahora, que está desligado.

Permítanme que me detenga —ya termino, señora presidenta— en una cuestión muy importante: el formador de profesores. He dicho antes que es la culminación del itinerario. Puede serlo y lo es aquí, lo es prácticamente en todos los sistemas. Tienen que ser docentes en activo. En España se da la circunstancia curiosa de que el futuro profesor de matemáticas va a recibir clases de didáctica de matemáticas a una facultad de Pedagogía y tiene un profesor honorabilísimo, respetabilísimo, que es profesor titular de didáctica de las matemáticas. Pero este señor no está en el aula y a lo mejor no ha estado nunca. Eso no pasa en ningún sitio. ¿Cuál es el mejor profesor de didáctica de matemáticas? El

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 17

mejor profesor de matemáticas. Han de ser ellos. Por aquí hay que ir. Ya sé que hay un problema muy grave, un corporativismo —permítanme que lo diga con estas palabras— universitario. Es así. La experiencia inglesa es muy interesante. Hacen *clústeres* entre centros para implementar la formación de los profesores en prácticas. Hay profesores experimentados, porque allí tienen también su carrera profesional, pero las facultades de Pedagogía no tienen nada que ver. En algunas asignaturas, como psicología del adolescente, de acuerdo, pero ¿quién ha de enseñar didáctica de la historia o de las matemáticas o de la lengua? ¿Quién? En muchos sistemas —termino enseguida— el profesor ha de ser un docente titulado para esa etapa concreta, y es lógico.

En relación con los mayores de sesenta años —con esto termino de verdad—, he de decir que se están marchando despavoridos. Están huyendo del sistema personas con una gran experiencia profesional a los sesenta años, huyendo realmente, por ejemplo por estrés. No aguantan y hay que hacer algo para retener esa experiencia. No podemos permitir que se vayan de esta manera tantos y tantos profesores a los sesenta años. Hay que aprovechar su experiencia y para ello habrá que reducir la carga lectiva, pero no dos horitas, como se hace ahora en algunos sitios, sino que tiene que ser una reducción potente, al menos de un tercio. También se puede crear la figura del profesor emérito en secundaria. Se está haciendo en Cataluña y es una experiencia muy interesante y muy buena. El profesor que se jubila puede colaborar en el centro en algunas cosas puntuales, no cubriendo una plaza evidentemente. Algo hay que hacer con esos profesores.

Recomendaciones pocas. Es conveniente implementar una política de profesorado motivadora. Es un tema complejo; poner todo esto en orden es complejo. Yo sugiero lo que se ha hecho en otros ámbitos de la actividad política, que una comisión de expertos de la educación no universitaria elabore, en función de las directrices que emanen de ustedes, un proyecto de carrera profesional que luego pueda servir para lo último, para que haya un estatuto de la función docente, pública y no pública, un estatuto que incluya una carrera profesional que sea atractiva y con seguridad jurídica. Cada año el Consejo Escolar del Estado recomienda —lo pone aquí al final— que se convoquen plazas a los cuerpos de catedráticos, pero ninguna Administración hace caso. Alguna Administración no ha convocado jamás, como por ejemplo Castilla y León. En Castilla y León se están jubilando profesores que nunca han tenido la oportunidad de acceder, en cambio en otras comunidades sí se ha hecho. Hay que dar seguridad jurídica. Si se hace una carrera profesional, hay que decirle al profesor que vamos a hacer eso, y no cuando a mí me parezca o no cuando el consejero de turno diga que se va a hacer, no, hay que hacer un estatuto del profesorado que obligue a la Administración a implementar esas medidas de incentivación y que el profesor sepa que si adquiere esos méritos, si se forma, si es evaluado, podrá realmente desarrollar una carrera profesional; es decir, hacer atractiva la profesión docente.

Nada más. Yo les dejo a ustedes este documento con los datos. También les dejo una especie de manifiesto que hemos elaborado un grupo de profesores de secundaria y de la universidad, así como algunos intelectuales conocidos. Me han pedido que se lo haga llegar a la Comisión, así que se lo entrego a la señora presidenta junto a estas diapositivas, porque ahí están los datos y las fuentes, por si ustedes quieren consultarlas. Muchas gracias por haberme dado la oportunidad de compartir estas ideas con ustedes.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor De Vicente.

Turno de portavoces. Por el Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana, tiene la palabra el señor Olòriz.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Muchas gracias, don Felipe José, por su intervención.

Ha sido una intervención muy focalizada en el profesorado, y en concreto en el profesorado de secundaria. Me parece útil tener intervenciones más generalistas y otras más concretas para este puzzle que hemos de hacer en esta Comisión, que no es un pacto por la educación, es un dictamen —me refiero a lo que podemos hacer nosotros—. En principio se nos ha pedido un dictamen y supongo que próximamente se nos explicará cómo se circunscribe este dictamen en el conjunto del pacto por la educación, que ha de ser más amplio y se nos tendrá que explicar un poco el itinerario y para cuándo es, si es que alguna vez se puede hacer, porque usted ha dicho que es muy complejo y es cierto.

Usted me habla del profesorado de secundaria. Yo tengo un poco el perfil que usted ha dicho, pues soy catedrático de secundaria, doctor y jubilado a los sesenta años, y no por no tener ganas de dar clase, sino porque quería darlas en mejores condiciones. Es cierto que la edad no perdona y que tener veinte horas lectivas de clase, además de todo lo que significa tener una gran cantidad de grupos —más de un

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 18

centenar de alumnos— es mucho; lo que no puede ser no puede ser y me era imposible hacer el seguimiento que se ha de hacer. He sido jefe de estudios, director, jefe de seminario, de departamento; es decir, conozco un poco este proyecto. Pero yo he visto un elemento que va más allá del profesorado de secundaria, entiendo que es fundamental un cambio de modelo del profesorado en general para el conjunto de la educación.

A veces tenemos un modelo de profesorado del siglo XIX para una enseñanza del siglo XXI. Cuando yo entré, alrededor de 1980, en un instituto nadie me había enseñado a dar clase, nadie, ni preocupada a la Administración, solo preocupaba que supiese los puntos del temario y saqué la nota suficiente para tener un destino razonable para mi edad, pero nadie de la Administración me pidió que supiese enseñar, y eso no puede ser. Por tanto, el tiempo pasado no fue mejor. Aprendí de mis compañeros y de un movimiento de renovación pedagógica en Cataluña, en los ochenta, que funcionaba muy bien y que daba muchos medios para dar clase. Ahora bien, yo me acuerdo de que cuando hacía 4.º de bachillerato —en aquel tiempo 4.º y reválida— la mayor parte de mis compañeras entró en Magisterio —repito, con 4.º y reválida en Magisterio—, porque se entendía que dar clase a los niños —y más a las niñas— era un tema menor, no se necesitaban muchos estudios. Y de esos polvos, estos lodos. Yo pienso que no hemos entendido que en todas partes donde se necesita mejor profesorado es en infantil y en primaria y que buena parte de los problemas que tenemos los profesores de secundaria no los tendríamos —lectoescritura por ejemplo— si hubiésemos dedicado todo el esfuerzo para los mejores profesores y profesoras de primaria y de infantil. Me parece que en esta Comisión nos vamos dando cuenta todos —si es que no lo sabíamos antes— de que esto es fundamental. En ese sentido, la categorización del profesorado no es la más adecuada. Yo, por unas oposiciones, era un catedrático mucho más joven que todos los agregados con más experiencia. Esto tampoco era lo mejor. Es decir, una cátedra como la que usted explica ya me parece mejor, como una etapa de la carrera docente, porque si no podemos llegar a pensar que el título o la oposición dan la autoridad y no, la autoridad la da la actuación, el trabajo. Este es uno de los problemas. Yo estoy de acuerdo en que uno de los problemas es la autoridad y la disciplina, pero yo pienso que es la consecuencia, no la causa. A veces no entendemos que no solo los profesores son agentes activos de la educación. El otro día lo decía un compareciente, puede que en cuanto a profesores tengamos una ratio parecida a la de Europa, pero no la tenemos en una amplia cantidad de especialistas, imprescindibles para alumnos con problemas. El alumno con problemas debe ser atendido por el especialista adecuado, no sé si me explico. Que el profesor que saque al alumno con problemas del aula no debe ser el profesor de guardia. Es decir, siendo profesor de química te puede tocar la guardia y tener que llevarte a un alumno que a veces ni te conoce, cuando debe ser un especialista el que ayude a situar en la vía correcta a aquel alumno que ha podido descarrilar por causas muy diversas. Por tanto, para mí es muy importante el equipo docente; por ejemplo, en la carrera docente es fundamental el tutor, el que lleva el equipo docente. Este es un elemento muy importante. Cuando era director en mi instituto los catedráticos decidimos dejar parte de nuestras horas a los tutores de primero de ESO. Como la Administración no nos daba más horas, pensamos que para el objetivo concreto era más importante que aquel tutor tuviese una o dos horas menos de docencia para que el equipo docente trabajase. Estos son elementos que sí vale la pena que la Administración entienda. Es decir, que dar clase no es un profesor en una clase y punto. A veces altos responsables políticos, por ejemplo de la Comunidad de Madrid, pensaban que dar clase eran solo las horas lectivas, pensaban que los profesores tenían dieciocho o veinte horas de trabajo a la semana y ya está. Pero no, dar clase es mucho más, es preparar, es corregir, es trabajar en equipo, y la jornada laboral es de treinta y cinco horas en algunos sitios, cuarenta o más.

Por tanto, me gustaría que me hablase un poco más sobre la formación inicial, que es clave. Usted también ha hablado de la formación permanente, que es muy importante pero, ¿quién propone la formación permanente? Para mí debería ser el instituto o la escuela. Es decir, no tendría que ser el colegio de licenciados o la Administración...

La señora **PRESIDENTA**: Señor Olòriz, tiene que ir terminando.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Con esto acabo.

... sino que tendría que ser la escuela, que tuviese su diseño de plan de formación a partir de sus necesidades y en todo caso cubrir estas necesidades con estos elementos.

Muchas gracias.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 19

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señor Olòriz.

Por el Grupo Parlamentario Ciudadanos, tiene la palabra la señora Martín Llaguno.

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Muchas gracias, señora presidenta.

Muchas gracias, don Felipe José de Vicente, por la exposición que nos ha hecho. Antes de formularle el conjunto de preguntas que tengo, me gustaría hacer una consideración sobre un concepto que ha puesto encima de la mesa y que no coincide con el concepto que nosotros tenemos.

Usted ha hablado, desde un punto de vista disyuntivo, del «mir» docente o las oposiciones y, por lo menos desde mi grupo político, no es una cuestión disyuntiva sino una cuestión conjuntiva. Es decir, nosotros no planteamos el «mir» docente como sustitutivo de las oposiciones. Ni siquiera planteamos que tenga que ser exclusivo de los docentes de la función pública, sino que entendemos que el «mir» docente es un paso previo para la acreditación para poder dar clase. Por tanto, una vez que tengas esa acreditación que te habilita para poder dar clase con unas características determinadas, el maestro, el docente, elige un camino ulterior que puede ser entrar a formar parte de la función pública, irse a la escuela concertada, irse a la escuela privada, montar una academia o irse a su casa. Es decir, es una cuestión que no tiene nada que ver con las oposiciones.

Quiero dejar esto bien claro, porque creo que cuando se mezclan las dos cosas a veces se generan conflictos o contraposiciones porque unos están a favor del NAD y otros a favor del «mir», y creo que no son cuestiones excluyentes, sino todo lo contrario, son complementarias. No sé si el resto de los grupos coincide con esta visión, pero sí que quería dejar claro cuál es la postura o la visión que tiene Ciudadanos sobre el «mir» docente que planteamos, que tiene que ver con la formación, una vez hecho el acceso a la Universidad, de los profesores y maestros.

Dicho esto, usted ha hablado de unas cuestiones que me han llamado la atención y que me gustaría que concretara. Usted ha señalado que el sistema, en algunos puntos, peca de compresibilidad y que esto está generando conflictos, no solamente de convivencia escolar, sino de motivación en los docentes y en los discentes. No sé si a usted le parecería que una alternativa sería emular o copiar algunos sistemas, como el británico, que tiene distintos tipos de certificaciones y que permite tener diferentes niveles para distintos grados o distintos cursos; o incluso, alternativas semejantes a las que tuvimos en algún momento en este país, cuando estaba la EGB, con la vía de dar los certificados frente al graduado. No sé si han pensado ustedes en alguna solución, si esta podría ser una vía y si cree, de alguna manera, que esto contribuiría a eliminar esos alumnos disruptivos que no quieren estar pero que tiene que estar porque no se les deja escapar, entre comillas, del sistema.

Yo soy también docente universitaria, y he vivido en mis propias carnes el incremento brutal de la burocracia que hemos tenido que experimentar en aras a la adquisición de la calidad, que yo creo que no tiene nada que ver la burocracia con la calidad, sino todo lo contrario. En este sentido, me gustaría saber cuál es su visión sobre la propuesta de autonomía de los centros también en la gestión. Ha planteado usted también la necesidad de la articulación de una carrera docente que permitiera —y ha dicho algo que a mí me parece muy importante— no solamente el mantenimiento o la actualización en todo lo que tiene que ver con contenidos pedagógicos, sino también con los contenidos propios de cada especialidad. No sé si ustedes son favorables a algunas alternativas, que algunos otros ponentes nos han dicho, de tratar de articular la escuela secundaria con la universidad, con estas vías de intercambio entre los profesores de instituto y los profesores universitarios. En mi campo tengo muchos compañeros que proceden de la enseñanza secundaria y a veces han comentado que deberíamos intentar articular una vía que uniera las dos etapas. No sé si tienen alguna alternativa.

En cuanto a la carrera docente, yo le estaba escuchando y usted planteaba la idea de los perfiles y de los cuerpos, porque el cuerpo de catedráticos sigue siendo un cuerpo y el cuerpo de directores también. Me ha gustado mucho la idea de que haya un sistema que habilite a los tutores —yo estaba pensando en el «mir»— que vayan a formar a los futuros profesores, pero en el tema de la gestión no sé si cree usted que sería pertinente crear un cuerpo de directores de instituto —que algunas asociaciones de los propios directores no quieren— o cómo podríamos articular el tema de la habilitación para la gobernanza de los centros. Es cierto que estar habilitado para ser un docente no te habilita para ser un buen gestor, y quería saber qué alternativas tienen.

Muchas gracias y espero que demos respuesta a sus aspiraciones.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 20

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señora Martín Llaguno.

Por el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea el señor Mena tiene la palabra.

El señor **MENA ARCA**: Gracias, presidenta.

Gracias al señor De Vicente por su comparecencia y por lo interesante de sus reflexiones. Yo, que comparto una parte fundamental de lo que expresaba el portavoz de Esquerra, el señor Olóriz, seguramente iría un paso más allá. Él decía que tenemos un profesorado del siglo XIX para unas necesidades del siglo XXI. Yo creo que tenemos un profesorado del siglo XIX, un modelo educativo del siglo XX para unas necesidades del siglo XXI, y se trataría de poder ajustar todos estos elementos. Hay dos grandes bloques sobre los que yo le quería preguntar. En primer lugar es en el que usted ha centrado la intervención, que es el profesorado; y, en segundo lugar, otro elemento que para nosotros es el centro de interés o el centro nuclear de lo que debiera ser esta subcomisión, que es el alumnado; cómo hacemos que el alumnado acabe los estudios con la formación que se necesita.

En cuanto al profesorado hay tres elementos fundamentales, que usted trataba: el acceso a la función docente; yo hablaría también de la función de la formación permanente; y lo que usted llamaba la carrera docente o la promoción dentro de la función docente. Cuando hablamos del acceso, yo entiendo que tenemos un modelo universitario que forma en especialidad —en este caso, hablando de profesores de secundaria, que yo también lo soy— de forma adecuada, pero en lo pedagógico hay un vacío que llevamos muchos años pagando. Anteriormente, en algunos se sustituía con el CAP, con el curso de aptitudes pedagógicas; luego fue sustituido por algo un poco más prolongado en el tiempo, pero que tampoco solucionaba las necesidades. Comparto lo que usted planteaba sobre que deberíamos regular un sistema que evalúe las prácticas. Es verdad que lo tenemos; es verdad que después de las oposiciones hay un año de prácticas, pero también es cierto que el déficit de inspección educativa que tenemos en el Estado español hace que en la realidad eso no se ejerza, con lo cual, si lo que tenemos acordado se hubiera desarrollado en los últimos años, ahora partiríamos de una base diferente para abordar el futuro.

Usted planteaba que seguramente un profesor universitario, que nunca ha pisado una escuela de secundaria, es difícil que pueda formar al futuro profesorado. Yo entiendo, y me gustaría que contestara a esta pregunta, que es diferente la formación teórica de la formación práctica, con lo cual de qué manera podríamos conjugar que teóricamente tengan que ser profesionales formados para formar a otros profesores y, después, cómo, aplicadamente, esa formación teórica se concrete en el aula. Entiendo que esos son elementos que no deberían ser incompatibles, sino que se debería buscar su compatibilidad.

En cuanto a la formación permanente, no sé si la gráfica que usted nos enseñaba —y sería seguramente un elemento interesante para analizar lo que pasa— sobre cómo han disminuido los cursos *on line* y los cursos de formación permanente del profesorado, a lo mejor, coincide con la época en que los profesores interinos y sustitutos estaban obligados en algunas comunidades a hacer cursos de formación en julio para poder cobrar, tal y como les debiera corresponder por derecho laboral, los meses de julio y agosto. Por tanto, debemos ver cómo la formación tiene que ser un elemento de actualización y de reciclaje de la formación académica y pedagógica —que tampoco es incompatible— del profesorado, y no simplemente como una motivación salarial, cuando el derecho de cobrar las vacaciones debiera de estar puramente establecido y tiene que ser inalienable al conjunto de los trabajadores.

También quería saber qué propuestas tiene usted para conseguir que esos cursos de formación permanente sean cursos orientados a los objetivos. Y no hablaría tanto de determinadas escuelas o centros educativos porque podemos caer en la malsana competitividad entre unos centros y otros, pero a lo mejor si lo enfocamos por zonas educativas o por comunidades de interés podemos ver que no nos puede servir el mismo curso de formación para el profesorado en un entorno industrial que en un entorno rural, que en uno que depende de la pesca o en un entorno de una gran ciudad del centro de la Península.

Usted hablaba también de la carrera docente, y la duda que tengo en el sistema que usted planteaba —que evidentemente, como todo, debemos analizarlo— es si no caemos en la trampa de un sistema jerarquizado en el que las direcciones prácticamente son cuerpos profesionalizados y alejados de la docencia. Usted decía que no puede ser que un profesor de universidad sea el único que forma a los profesores que están en el aula. Yo tampoco entiendo que una persona que nunca ha pisado un centro educativo como docente —como pasa en algunos sistemas educativos como, por ejemplo, el inglés, que tiene un sistema de direcciones jerarquizado— sea el que organice el día a día de un aula. Eso aleja también la democracia interna dentro de los centros educativos, es decir que debería ser el propio

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 21

profesorado —como siempre se ha hecho, con los claustros y con votaciones democráticas— quien decida quién es la persona que en esos momentos transitoriamente debe ejercer una función de gestión.

Y acabo con el bloque del tratamiento del alumnado. Entiendo que uno de los retos que tenemos es cómo se consigue el tratamiento a la diversidad. A mí no me gusta hablar de alumnos disruptivos —como usted decía—, seguramente son alumnos con necesidades educativas especiales, unos motivados por unos elementos y otros por otros. Estoy convencido de que usted comparte conmigo que, cuando tenemos un alumno que presenta un conflicto dentro del aula, si existe la posibilidad de rascar qué hay detrás, suele haber un conflicto familiar, del entorno, del propio individuo o del motivo que sea. ¿Cómo garantizamos —y acabo, presidenta— las necesidades educativas especiales dentro del aula, incorporando otros perfiles que no tienen que ser profesores sino profesionales como educadores que interactúan dentro del aula? ¿Cómo garantizamos y blindamos las tutorías, que se están perdiendo y que ejercen una función fundamental? ¿Y cómo garantizamos la coordinación entre los equipos del centro educativo, que debido a la supresión de horas también se están perdiendo?

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Mena.

Por el Grupo Parlamentario Socialista tiene la palabra el señor Jiménez Tortosa.

El señor **JIMÉNEZ TORTOSA**: Muchas gracias, presidenta.

Por supuesto quiero agradecer desde mi grupo la comparecencia del señor De Vicente. Nos han parecido interesantes todos los datos que nos ha dado. Compartimos algunos y otros, algo menos, por lo que vamos a ver cómo podemos aclarar esto. Sin duda estamos en una situación sumamente compleja, pero la mayor parte de los compañeros y compañeras de la subcomisión y de la Comisión de Educación somos docentes y tenemos experiencia previa.

Me tengo que referir también a la comparecencia anterior porque creo que sus intervenciones se han completado en el sentido de que estamos poniendo el énfasis en que donde más se debe insistir para tener unos mejores resultados del sistema educativo es en la carrera del profesional, en el docente, que a lo mejor ha sido algo olvidado. Nosotros comparamos y se está ofreciendo el «mir» como una de las soluciones, pero, atendiendo a datos que se han dado esta mañana, en el «mir» la selección se hace ya en el inicio, o sea, aquí los mejores alumnos de bachiller son los que van a medicina mientras que en Finlandia los mejores alumnos de bachiller son los que van a la docencia. A lo mejor se podría tener en cuenta que el punto de partida no es igual, deberíamos ver qué pasa ahí. Sin duda, el profesor, cuando se tiene que enfrentar a la clase, muchas veces tiene una ignorancia muy grande; puede estar muy bien preparado en física, en matemáticas, en lengua, pero no en la docencia.

En cuanto a la carrera docente, en relación con lo que ha planteado, la carrera del catedrático ha ido más a la gestión que a la docencia. El perfil profesional por el que se accede al cuerpo de catedráticos y al cuerpo de agregados se basa en funciones más burocráticas que docentes. La última parte de su intervención —ahora me referiré a ella— ha ido por ahí. En la carrera docente se ha premiado más la parte burocrática y de gestión, que engloba la jefatura del departamento, las posibilidades para participar en concursos de traslados para la dirección y para la inspección, y esto lo que hacía era alejarles cada vez más de la función docente. Con lo cual ahí se ha perdido una gran función que podían tener estos catedráticos, la del asesoramiento. La segunda parte de su intervención es la que sería posiblemente más interesante.

De acuerdo con ese perfil que usted ha dejado ver en esta segunda parte de su intervención, un buen catedrático o un buen profesor con una experiencia docente buena y satisfactoria por supuesto que podría ser un buen asesor para los profesores que llegan al centro y podría servirles de apoyo o de mentor —como hemos dicho antes— para que sus experiencias fueran cada vez lo más positivas posible. Esta carrera docente sería mejor siguiendo el camino que ha mencionado en la segunda parte de su intervención. Por ejemplo, el catedrático podría dedicar tres días a una función docente y dos días a una función asesora.

En cuanto al asesoramiento que tenemos en los institutos o incluso en los colegios de primaria, se ha abandonado muchísimo la función docente en relación con los alumnos —yo también les llamaría de necesidades educativas especiales más que disruptivos, porque por detrás puede haber muchas circunstancias—. Se tenían que haber atajado los problemas en los primeros años de escolaridad, que es cuando se puede intervenir muchísimo mejor y quitar las diferencias, es cuando la escuela puede hacer esa función social de igualar, no en el sentido de tratar igual a todos sino que todos terminen en una situación más igualitaria porque se les ha ayudado de forma distinta a lo largo de sus ciclos educativos.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 22

En el nivel de secundaria —como usted ha dicho— veo necesario que no se vayan esas personas que han sido muy buenos docentes, que se mantengan y que en su último año sean asesores del profesorado que llega. La convivencia en los departamentos, en los pasillos, el intercambio de experiencias de una persona que llega a un instituto con un catedrático —en el sentido de catedrático que debemos entender— pueden ser muy ilustrativos para esas personas. Entiendo que este asesoramiento que ha existido en los centros por parte de inspectores que pueden llevar veinte años en la inspección sin pisar un centro y van a asesorar a un instituto pese a que han perdido todo contacto con la realidad escolar, no sirve para nada. Veo mejor su segunda versión.

Para terminar quería hacerle unas preguntas en cuanto a la selección del profesorado. ¿Cómo vería usted la opción de seleccionar algo más en el inicio a las personas que se van a dedicar a la profesión docente? Porque, haciendo referencia a unos datos suyos, hay algo que es difícil de entender: el 70% está a gusto con su profesión y repetirían si tuvieran que volver a escoger, pero el resto no están motivados. Si estuvieran motivados, ya sería el 100%. En ese sentido, cómo se haría la selección en el inicio.

En relación con la educación obligatoria y comprensiva e inclusiva, que yo considero que es fundamental incluso hasta los dieciséis años, cuando usted plantea esos distintos caminos a partir de los quince años, ¿cómo se podría mejorar esa situación para que no fueran siempre los mismos alumnos los que van hacia un sitio y lo que van para otro?

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Jiménez Tortosa.
Por el Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra la señora Moneo.

La señora **MONEO DÍEZ**: Gracias, señora presidenta.

Señor De Vicente, quiero darle la bienvenida en nombre del Grupo Parlamentario Popular a esta Comisión y agradecerle muy sinceramente su intervención. Su exposición viene a coincidir con una de las mayores preocupaciones que tiene esta Comisión. Muchos de los intervinientes que le han precedido en el uso de la palabra así lo han reflejado. Es todo lo referente a la situación del profesorado. Mi Grupo lo ha afirmado en diferentes ocasiones y yo quiero reiterarlo. Somos plenamente conscientes de que si no acertamos con relación a las medidas que tenemos que adoptar referentes al profesorado, habremos fracasado en todo lo demás. Un pacto, sin un acierto con relación al sistema de selección, formación y carrera docente del profesorado, no sería un pacto o dejaría fuera un pilar fundamental para la mejora del sistema educativo. Si de lo que estamos hablando es de calidad, no ya el informe McKinsey sino todos los indicadores nacionales e internacionales establecen muy claro que el profesorado es el factor crítico con relación a la calidad del sistema. La señora Enkvist, que le ha precedido en el uso de la palabra, ha hecho referencia a ello. Nosotros, además del profesorado, creemos que el acuerdo que surja de esta Comisión tiene que fundamentarse en algo a lo que usted también ha hecho referencia, en acuerdos ya consolidados. El artículo 27 de la Constitución española no solo fue un pacto político, efectivamente, fue un pacto social, y como tal tenemos que valorarlo y reforzarlo y sobre él construir la educación del futuro.

Hay algo que también nos preocupa, que es la igualdad de oportunidades. Tenemos un sistema educativo que a día de hoy no garantiza la igualdad de oportunidades, que no es lo mismo que igualdad de resultados. Cuando hablo de igualdad de oportunidades me estoy refiriendo a padres, profesores y alumnos. La situación del profesorado —usted lo sabe bien— no es la misma en una comunidad autónoma que en otra. Las exigencias con relación al acceso no son las mismas en una comunidad que en otra. Los profesores transitan por diferentes comunidades autónomas en busca de su puesto de trabajo y creo con toda sinceridad que tenemos que abordar esta cuestión de una vez por todas. Usted sabe que mi grupo es firme defensor de lo que se ha llamado el «mir» docente, que evidentemente no puede corresponder a lo que es un mir sanitario. Estamos hablando de la función docente, que tiene sus especificidades y sus especialidades, y lógicamente tendremos que abordarlo, pero sí creemos que tiene que haber un sistema de selección de ámbito nacional que responda a los criterios de mérito y de capacidad y que garantice esa igualdad de oportunidades para el profesorado.

Usted ha diseñado aquí una carrera docente —es decir, ha profundizado— muy interesante. Hay dos patas, una la referente a la gestión y otra la referente a la docencia. Creo que es algo que tenemos que tener en cuenta. Me gustaría que abordase el hecho de que hay determinadas personas que quieren dar un salto respecto a una de las dos vías. ¿Cómo podemos abordarlo? ¿La gestión es una carrera por sí misma? ¿La docencia por otro lado? ¿Entiendo que la gestión tiene su culmen en la inspección y la docencia en la formación de formadores? A nosotros nos parece vital la formación de formadores. También

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 23

querría que hiciese referencia a la formación inicial. Cuando hablamos de formación inicial creo que con sinceridad tenemos que abordar la formación que estamos dando en estos momentos a los estudiantes, es decir, si el actual título de grado responde a las necesidades del modelo educativo, no ya al actual, sino al modelo educativo que necesitan los profesores y los alumnos del futuro.

Ha hecho referencia a la falta de motivación. Sin duda. Nosotros creemos que es difícilmente motivable alguien que accede a la docencia a los veintipocos años y que tiene una perspectiva de trabajo muy limitada a lo largo de toda su vida. Me gustaría que profundizase con relación al papel que tiene que jugar la formación. Usted ha hecho referencia a que la formación tiene que estar íntimamente relacionada con la promoción. ¿Cómo podemos articular esa formación? ¿A través de la formación permanente? ¿De quién depende esa formación permanente? ¿Quién tiene que ofrecerla? ¿Ofrecemos o no un reconocimiento, una titulación, etcétera?

El esfuerzo. ¡La gran batalla el esfuerzo! Yo creo que en casi todas las intervenciones de esta Comisión se ha hablado del esfuerzo, pero eso exige también un cambio de modelo. ¿Hacia dónde debemos dirigir el cambio de modelo? Me gustaría que nos diese su opinión con relación a la ordenación académica, que aquí también se ha abordado, y creemos que un pacto tiene que ser valiente. La ordenación académica actual no responde a las necesidades y muchos profesores nos dicen en público y en privado —acabo, señora presidenta— que tiene un exceso de asignaturas y que quizá no hay que abordar tantas asignaturas o tantos conocimientos, sino centrarse en conocimientos esenciales, en las materias instrumentales y en otras. Me gustaría que abordase esta cuestión.

Por último, la autonomía del centro como factor de calidad. Usted ha hablado de alumnos disruptivos. Yo le voy a dar mi opinión. Yo creo que no podemos englobar como alumnos con necesidades educativas especiales a todo tipo de alumnos. No es lo mismo un alumno que tiene dificultades de aprendizaje, que tiene detección de determinadas cuestiones —de PDH, dislexia, etcétera—, no es lo mismo un alumno con una discapacidad que un alumno disruptivo, aunque hay que analizar el origen de la situación respecto a ese alumno. Eso también es una función del sistema educativo. Me gustaría que sobre esta cuestión nos dé su opinión.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señora Moneo.

Para contestar a las cuestiones planteadas, señor De Vicente, tiene quince minutos.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTOS, ANCABA** (De Vicente Algueró): Señora presidenta, le voy a tener que pedir que sea indulgente conmigo porque me han hecho muchísimas preguntas todos los intervinientes y todas muy interesantes. Yo creo que desde que hice las oposiciones no me han hecho tantas preguntas a la vez y todas, repito, francamente interesantes. Intentaré, si usted es un poco indulgente, no dejar a nadie sin contestar, porque me sabría muy mal.

Le agradezco, señor Olóriz, que se presente como colega. Es magnífico tener aquí un colega y que podamos entendernos en muchas cosas. Es verdad que yo hice oposiciones libres, venía de la calle. Yo cuando era catedrático aterricé en un instituto y era jefe. Eso afortunadamente ha cambiado y ya no es así. Esas referencias son puramente históricas, eso ya no existe. Es verdad también que en aquella época éramos mucho más jóvenes y teníamos mucho interés por la profesión. Había muchos cursos y reuniones, incluso la Administración iba menos por la burocracia y más por fomentar ese tipo de reuniones. Yo recuerdo reuniones con el inspector, que entonces era de especialidad, cosa muy buena, para ver qué podíamos hacer para mejorar la docencia de esa especialidad.

Yo no me he referido a infantil y primaria porque tenía media hora y tenía que centrarme en un punto. Es verdad que en el momento de diseñar una carrera profesional completa tiene que haber de todo. Yo he traído una cosita muy concreta, una pastillita, una parte del puzzle, pero falta lo demás, y es muy importante el tema de infantil y primaria.

En cuanto a lo de tutor, yo no considero que tutor sea parte de la carrera profesional, y tampoco lo considera la LOE entre las funciones del profesorado. La tutoría es función docente. Es como decir que es carrera profesional impartir determinada asignatura en 4º de la ESO. No, usted tiene obligación de hacerlo. La tutoría es función docente, todo el mundo ha de ser tutor en algún momento. Es su función docente. Igual que tiene que impartir su materia tiene que ser tutor. Eso está en la LOE, es función docente. Las otras cosas ya no son función docente, son funciones de gestión o coordinación que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 24

distingue la ley, docentes y de coordinación. Jefe de departamento es la función de coordinación, pero la tutoría no. La tutoría es función docente y es muy importante.

En cuanto al tema de la formación inicial, que ha salido aquí muchas veces, es esencial. En el caso de la enseñanza secundaria esta formación inicial tiene que equilibrar el dominio de la especialidad con el dominio de la didáctica de esa especialidad, además lógicamente de tener conocimientos ya de lo que es un centro, etcétera. Eso que usted decía que llegabas a un centro y nadie te decía qué era aquello era así; afortunadamente, eso está cambiando, pero hay que conocer lo que es un centro. No sé si queda alguna cosa más por contestarle.

Señora Martín, quizás no lo he aclarado bien en esa diapositiva que hablaba de oposiciones y «mir». No, evidentemente, no. Esa divergencia la he puesto en referencia a la diapositiva anterior que hablaba de la oportunidad histórica de que tenemos 70.000 vacantes que se van a producir. La cuestión es, ¿seguimos con el modelo de oposiciones? Ahora se va a seguir, se van a convocar, según lo acaba de anunciar el Gobierno, miles de plazas que se cubrirán por oposición. Si queremos implementar la cuestión «mir» hay que hacerlo cuanto antes; si no, en los próximos años entraran miles de profesores por la vía de la oposición. Esa divergencia era por el momento histórico. Por supuesto, hay que hacer el «mir» porque es formación práctica y después, el que quiera acceder a la docencia pública, tendrá que hacer una oposición. Igual que en mundo sanitario, no le garantiza posteriormente una plaza. En ese sentido, tiene usted toda la razón. Me ha preguntado sobre la comprensividad. Este es un tema complicado. En la Asociación de Catedráticos desde el año 1990, es decir, desde la Logse, hemos hablado de itinerarios. Entre otras razones porque eso es lo que hay en muchos sistemas, no en todos, es verdad, en los nórdicos hay una comprensividad hasta los dieciséis pero la comprensividad en los nórdicos a los dieciséis la compensan con un bachillerato de tres años. El modelo 4+2 que hay en España es un modelo extraño en Europa, pues lo tienen muy pocos países. O vamos al modelo 4+3, compensamos una escuela comprensiva más generalista y más orientada a toda la población con un bachillerato más exigente y, por tanto, de tres años o, si no queremos hacer, eso que supone un gasto importante, de alguna manera a partir de un momento hay que empezar a hacer algún tipo de diversificación. En muchísimos sistemas es a los quince; en Francia el bachillerato empieza a los quince, que es el más próximo; en Italia creo que es a los catorce, en Alemania es antes pero parece que los quince es una edad en la que se puede diversificar. Eso sí, siempre y cuando haya entradas y salidas, por ejemplo, el modelo alemán no solo tiene itinerarios diferentes, sino que tiene escuelas diferentes —está el Gymnasium, Realschule, Hauptschule, etcétera—, pero hay grandes puentes entre todas. Creo que la comprensividad se puede cerrar antes. Además, había un cierto consenso en eso. En la Ley de Economía Sostenible había una disposición transitoria que ya autorizaba hacer diversificaciones en 4.º de la ESO, y el ministro Gabilondo intentó con un decreto introducir unos itinerarios en 4º de la ESO. Luego la Lomce los ha metido, luego ahí ya había un consenso en cuanto a hacer itinerarios en 4.º de la ESO. Voy a decir una de las pocas cosas positivas de la Lomce, de las pocas que podría decir, y es que la formación profesional básica es una buena idea, francamente. Que a los quince años algunos alumnos puedan iniciar una formación profesional que les permita tener un título y luego no solamente volver a la ESO, sino acceder a los ciclos de grado medio, que alguien me convenza de que eso no es mejor que los programas que existían con los modelos Logse o LOE. Creo que esto es mejor. Les aseguro que muchos profesores opinan que eso es mejor. Otras cosas no estarán tan bien, pero esta sí.

En cuanto a los modelos de certificados como el inglés, los conozco un poco y están bien. No sé si usted se refiere al del final de la secundaria básica o el bachillerato, el *Sixth-form*, que es el bachillerato inglés. Sin embargo, el modelo inglés es muy diferente porque, primero, en el bachillerato el alumno escoge muy pocas asignaturas, las que quiere, cuatro, cinco, seis, dos, las que quiere. Las pruebas para las famosas letras A, B, C no las organiza el Ministerio de Educación, sino que las organizan unas agencias privadas —porque en Inglaterra hasta las elecciones las organiza una agencia privada, no el Ministerio del Interior—. Además, hay más de una agencia y el centro puede elegir que da el tipo. Eso es un salto complicado. Certificar al acabar la ESO veo que es un buen sistema, no digo que tenga que venir una agencia, pero sí que certifiques un itinerario que ha seguido el alumno. En el bachillerato soy partidario de que haya una prueba externa general, porque eso lo hay en todas partes.

El modelo de la selectividad viene del año 1970, es de las pocas cosas que quedan de la época franquista, y existe en todas partes de Europa. Al final el título de bachiller o equivalente existe en Francia, y es el BAC; el Abitur en Alemania, etcétera. ¿Cómo han de ser las pruebas? Esa es otra cuestión. ¿Que no puede ser un test de 300 preguntas? Eso es evidente. También me ha hablado de la autonomía. ¿En

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 25

qué? Hay gente que dice que hay que dar autonomía para que, por ejemplo, los directores puedan contratar profesores. ¿Eso da mejores resultados que el sistema de oposición? Demuéstrémelo. Sin embargo, no está demostrado. Respecto del sistema español hay un estudio muy bueno de Carabaña sobre los resultados en las pruebas PISA que indica que, si desagregas el factor socioeconómico, los resultados de los alumnos de los centros concertados y de los públicos son iguales, incluso mejores los de la enseñanza pública. Y recuerden que en los colegios concertados los profesores son contratados directamente por el director o por la entidad titular. No está científicamente demostrado que este grado de autonomía hasta la posibilidad de contratar profesores dé mejores resultados que un sistema de selección, oposición o 'mir', realizado por la Administración. No está demostrado.

¿Cómo articula secundaria y universidad? De una manera muy sencilla, que los profesores de Didáctica de las facultades de pedagogía sean todos profesores de institutos, es decir, profesores asociados; de tal manera que se les reduzca su carga lectiva en el instituto y otra parte de la carga lectiva la desarrollen en la facultad siendo profesores de Didáctica. Incluso tampoco hace falta porque el sistema inglés, por ejemplo, en estos momentos está orientándose a formar clusters de centros para la formación en los que la formación —y con eso empalmo con otra pregunta que se ha hecho— está más orientada a la zona, al clúster, y la universidad queda lejos. ¿Cuerpo de directores? Hay países que lo tienen, en Francia el *Proviseur* y Alemania también. En Alemania no hay inspectores, el director es inspector, es el modelo horizontal puro; acceder a la dirección es todo, eres director, inspector, etcétera. Hay unos supervisores de los Länder, porque la gestión de la educación está en manos de los Länder, pero no hay inspectores, el director lo es todo. Me inclino más por el modelo español que es bueno —nos fijamos en lo de fuera, pero aquí hay un modelo bueno—, es cada vez más profesionalizado. Hay que mejorar la selección de la dirección y hacerla más profesionalizada. Yo he sido director e impartía clases, pocas, por lo que conocía la realidad, y es bueno que el director imparta alguna clase. También es verdad que la dirección absorbe muchísimo, por lo que no hay que cargar al director.

Señor Mena, ha empezado diciendo que tenemos un profesorado del siglo XIX y perdóneme que no esté de acuerdo. No, no tenemos un profesorado del siglo XIX, de ninguna de las maneras. Tenemos un profesorado del siglo XXI, un profesorado excelente, muy vocacional. Lo que pasa es que es un profesorado poco incentivado y muy poco motivado, pero es un profesorado que, en este momento en el que estamos aquí reunidos, está intentando dar una clase en la que, a lo mejor tiene un alumno disruptivo. ¿Qué es verdad que la disrupción puede ser por muchas razones? Y tanto, dígamelo a mí que me he encontrado con casos muy extraños. Ahora, eso no quita para que no se pueda impartir la clase. Esa es una realidad, y si usted es profesor vaya a los centros y pregunte. ¿Cómo lo solucionamos? Es muy complicado y no se lo voy a contestar ahora en un minuto, porque necesitaríamos mucho tiempo, pero que existe y hay que buscar una solución. Resulta que a lo mejor hay ahí un alumno disruptivo por la razón que sea que hay que analizar y resolver, pero a lo mejor hay 29 o 30 alumnos que sí quieren estar en el aula. Lo que no se puede hacer es dejar a todos sin clase porque haya uno disruptivo y eso pasa.

Sobre el acceso, por supuesto que hay que mejorarlo. ¿El «mir» docente mejora el actual? Por supuesto que lo mejora. ¿Mejora el máster en secundaria? ¡Por supuesto! Si en el caso del 'mir' docente los formadores de profesores son profesores en activo, solo por eso ya vale la pena cambiar el modelo actual. Pero, claro, el máster, ¿dónde se hace?: en las facultades en Pedagogía, alejadas de la realidad.

Teoría y práctica. Sí, es verdad que hay algunas materias más teóricas que sí se pueden impartir en las facultades de Pedagogía, por supuesto. Ahora, las relacionadas con la docencia directa, ha de ser el formador de profesores, que ha de ser una categoría profesional. Usted ha hablado de la jerarquización. Permita que yo ahí me detenga un momentito. Vamos a ver: depende de lo que se entienda por jerarquización. En todos los ámbitos de la vida hay algún tipo de jerarquía. Aquí hay una presidenta, si no, no nos entenderíamos. Tiene que haber algún tipo de jerarquización, ¿de acuerdo? Tiene que haberla, sobre todo, en las funciones más calificadas. El principio de que todos valen para todo, que ha sido el sistema que ha imperado en España —después del franquismo, que era el modelo de ordeno y mando, pasamos al otro extremo y el péndulo cayó del otro extremo—; eso lo he vivido yo: todos servimos para todos. Eso fue un caos. Pues no, tenemos que procurar que determinadas funciones más cualificadas las realice, no aquella persona que nombra a dedo el director —que es lo que está pasando ahora—, sino una persona ligada a una carrera profesional: porque ha demostrado que tiene capacidad para hacer eso. Si la jerarquización es ordeno y mando, no. Rotundamente no. Esa idea no. Por cierto, que el modelo de director ordeno y mando está abriéndose camino en alguna comunidad autónoma; en la mía por ejemplo. Pues bien, no se puede hacer eso. Es liderazgo, es un modelo de liderazgo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 26

El señor Jiménez hablaba del catedrático, del jefe de departamento. La función de jefe de departamento —dice usted— que casi se ha hecho burocrática. ¡Claro que se ha hecho burocrática! Porque nos inundan de papeles. ¿Sabe usted la cantidad de cosas que nos piden?: oiga, su programación, traiga la programación; en la página 18 usted no ha hablado de la competencia lectora, ¿cómo es que usted no ha hablado de la competencia lectora?; le falta a usted tal cosa... Hoy la inspección es eso, a ver si le falta una palabra o le falta otra. La figura del jefe del departamento, la figura de formador de profesores, es decir, esa jerarquía de la que usted hablaba, esa categorización de las funciones docentes y de coordinación ha de ser de liderazgo, de auténtico liderazgo sobre otros profesores; me refiero a liderazgo pedagógico. En cuanto a ordeno y mando, ¡ni hablar! Y, además, ya cada vez hay menos.

Ha preguntado el señor Jiménez cómo atraer a los mejores. Oiga, si se hace una carrera profesional atractiva, se atraerá a los mejores y, si no hay carrera profesional atractiva, no. Ya le he contestado a lo de la gestión. Gracias por lo que ha dicho de los catedráticos, se lo agradezco mucho; sobre todo, lo de que nos dediquemos tres días a la enseñanza y dos a otras funciones. No sabe usted cómo se lo agradeceremos. Si usted se fija en lo que dice la LOE sobre los catedráticos, se ve que es la función de jefe de departamento, pero hay más: la de formación de profesores en prácticas, la de dirección de programas de investigación en los centros. Lo que pasa es que eso no se cumple. Estamos en unas administraciones al que al catedrático le pagan más, pero no le dan ningún encargo. Y a pesar de lo que usted ha dicho, que tiene toda la razón, hay que replantearse muy en serio el acceso al cuerpo de catedráticos. No puede ser un acceso basado en la antigüedad; tiene que ser un acceso en función de lo que he dicho en la primera diapositiva que puse: carrera docente, formación y evaluación; formación en la propia especialidad, formación pedagógica y didáctica y evaluación. Y como consecuencia de esa evaluación y de esa formación, se alcanza un nivel de liderazgo superior. —Llamémosle así—. Y entre los mejores catedráticos, los formadores y profesores en las didácticas; y entre los mejores directores, los formadores de profesores en gestión. A eso iba.

Respecto a los mayores de sesenta años, claro que pueden hacer cosas de tutores y de profesores, claro que pueden hacerlo. Me ha preguntado usted si educación comprensiva hasta los dieciséis años. Ya le he contestado antes. Yo creo que a los quince hay que hacer algún tipo de diversificación, estoy convencido. Y además la realidad que nos rodea va por ahí y es mejor no negarse a eso.

Contestando a la señora Moneo sobre cómo se coordinan las dos vías, las dos orientaciones, yo creo que el director no tiene que dejar de ser un docente. Ya lo he dicho al principio, ¡claro que tiene que serlo! Pero también es verdad que la dirección requiere una formación muy específica, por tanto, es una orientación. Si uno quiere dedicarse bien a la gestión, sobre todo ahora que uno no es director solo por cuatro años, como antes, sino que puede seguir siéndolo —por cierto: es evaluado para continuar—, tiene que formarse muy bien para la gestión y eso siempre implica que de alguna manera tienes que dejar de lado tu materia. No puedes llegar a todo. Y, al revés, si te gusta la enseñanza de esa asignatura y quieres mejorar en los conocimientos de tu asignatura, la gestión de un centro es un poquito más difícil; lo cual no implica que no puedas hacerlo; pero yo entiendo que en esa doble orientación están interrelacionadas. Y hay una cosa bien clara, ya he dicho antes que hay que ligar, por ejemplo, el sistema de estadios a la carrera profesional. Para acceder a la dirección, yo exigiría tener al menos un mínimo de dos estadios docentes, y para conseguir dos estadios docentes te han tenido que evaluar y ver qué formación has tenido.

¿Quién ha de dar la formación? Por supuesto coordinan las administraciones. Entrar en eso nos alargaría mucho, pero tiene que ser muy plural. Yo creo que la formación tiene que ser muy plural tiene que ser muy amplia, en el sentido de que hay que ofrecer muchas cosas a los profesores, porque ahí están las necesidades y las aficiones del profesorado —porque también es importante la afición, si a uno le gusta más un aspecto que otro—. Ahora no está mal el sistema, están los colegios de licenciados, las universidades, centros reconocidos, etcétera. Hablaba usted del esfuerzo. Pues evidentemente que el esfuerzo, en una Hattie; ya lo ve usted, es la mitad.

Ordenación académica. En la Asociación de Catedráticos, desde el año 1990, hemos pedido un bachillerato de tres años. Usted lo sabe muy bien; incluso el Partido Popular en un momento determinado parecía que se inclinaba por el bachillerato de tres años y luego dio marcha atrás. Porque tenemos un bachillerato que es imposible que cumpla sus finalidades en dos años, y con la cantidad de asignaturas que están allí metidas no se forma para la universidad. No se forma, es imposible. Hay que ir a un bachillerato de tres años, de una manera o de otra. Esa es mi opinión. ¿Que hay muchas asignaturas? Por supuesto. Ahora, ¡recorte usted! Si usted recorta una, mañana tiene delante del ministerio a los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 182

4 de abril de 2017

Pág. 27

profesores afectados por la asignatura que les han recortado preguntando: ¿qué pasa con mi asignatura, que es fundamental y es esencial? O a los otros, a las asociaciones profesionales. Eso es muy difícil, es algo que habrá que replantearse. Hay un sistema de recortar asignaturas que es el de abrir más la opcionalidad, que es el sistema británico. Se ofertan muchas materias en el sistema británico, pero el alumno elige; ahora a la asignatura que elige igual le echa cuatro o cinco horas de clase a la semana, más mucho trabajo personal. Allí es durillo. La enseñanza básica digamos que es más *light*, pero el *Sixth form*, el bachillerato, es bastante duro. Eso permite no cercenar nada y establecer un currículum básico de lengua en inglés, en matemáticas, pero luego hay que abrir un poco la optatividad, pero no esa optatividad que tenemos aquí de dos horitas de una cosa o dos de otra, sino de más horas. Esa sería una fórmula, la del modelo inglés, pero el modelo inglés tampoco me parece que sea el ejemplar; tampoco lo mitifiquemos aquí.

No sé si he contestado a todo lo que me han preguntado ustedes. He intentado hacerlo con toda mi buena fe. Y otra vez muchísimas gracias por invitarme a esta subcomisión.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor de Vicente, por su intervención, por las contestaciones y por la documentación que nos ha aportado en esta Comisión, que remitiremos a los portavoces de los distintos grupos para luego tener mejores elementos a nuestra disposición para tomar las decisiones que hayan de tomarse.

Antes de levantar la sesión, les recuerdo que Mesa y portavoces seguimos reunidos.

Gracias.

Se levanta la sesión.

Eran las doce y treinta minutos del mediodía.

cve: DSCD-12-CO-182