



2

PONENCIA



org

LA ORGANIZACIÓN DEL CENTRO ESCOLAR DEL SIGLO XXI

Alejandro Tiana Ferrer

Director General del Centro de Altos Estudios Universitarios, OEI

PRESENTA Y MODERA

María Luisa Pérez Pérez

Vicepresidenta del Consejo Escolar de Andalucía

[María Luisa Pérez Pérez¹]

Buenas tardes a todos y a todas. Vamos a comenzar la primera sesión de estas jornadas, que tienen una virtud que -como miembro de la comunidad educativa y representante en el Consejo Escolar de Andalucía- no he visto en otras convocatorias de este tipo; y es que concitan la atención de los principales implicados en el ámbito que nos ocupa, que es la educación. No he visto jamás un aforo como éste, que puede ser al mismo tiempo más comprometido, porque asisten gestores, profesores, padres, madres, responsables de educación en el ámbito nacional, en el ámbito autonómico, ámbito local... y, fundamentalmente, los que participan todos los días en la educación de nuestros niños y adolescentes. Todos ellos están en una medida u otra embarcados en un proyecto que se inició hace algunos años, fruto de la LOE y fruto de la Ley de Educación de Andalucía.

Hoy, afortunadamente, me compete presentar a una persona que va a tener que trasladar al ámbito de los centros un posible desarrollo del nuevo marco, tanto nacional como autonómico; tratará de trasladar y de marcar las ideas fundamentales para que, desde los propios centros, se haga la traslación a la realidad de un nuevo contexto de la educación. Estoy segura de que la mayoría de los que estamos aquí conocemos a Alejandro Tiana -recuerdo perfectamente cuando vino a explicarnos la Ley de Educación y en qué cambiaba el nuevo proyecto- y hoy disfrutamos de él aquí tratando de trasladar el desarrollo de la Ley a la realidad cotidiana de los centros.

Para mí es un inmenso placer, un orgullo y un honor hacer su presentación. Creo que casi todos lo conocemos de otros tiempos, los más jóvenes o los que se ha incorporado a este

¹ Transcripción de la intervención en las X Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía el día 2 de octubre de 2009

tipo de foros más recientemente también lo recuerdan. Por esa razón, su presentación siempre da casi pudor, porque casi todos lo conocemos y porque ha estado colaborando siempre con el Consejo Escolar, como un referente tanto intelectual como ideológico en el ámbito de la educación.

Alejandro Tiana cuenta con un reconocimiento de ámbito nacional, en primer lugar por las distintas responsabilidades públicas que ha asumido durante los últimos años. En el ámbito de la gestión ha pasado por múltiples cometidos, pero siempre desde una postura absolutamente honesta, crítica, comprometida y, desde luego ha sido uno de los mejores gestores que ha tenido nuestra Administración pública en el ámbito de la educación. Actualmente es Director del Centro de Altos Estudios Universitarios de la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Creo que antes de tener responsabilidades directas en el ejercicio de la gestión política, ya provenía también de ahí, pero –insisto- es un referente tanto en la educación preuniversitaria como en la universitaria. Ha sido maestro de maestros. Fue profesor en la Escuela de Magisterio, en el ámbito de Matemáticas, en EGB... Por tanto es una persona a la cual hemos conocido en el ámbito de la reflexión, de la educación y de la gestión. No voy a hablar de sus publicaciones, que ustedes seguramente conocen, libros en solitario, compartidos... publicaciones diversas sobre los retos de la educación actual. Pero todo eso casi es ocioso referirlo aquí, porque creo que lo que verdaderamente importa es que es un referente fundamental en cómo concretar en los centros educativos la LOE y la LEA. Y esta Comunidad Autónoma ha querido, y debe, porque así lo entiende, llevarlo a los centros mediante un proceso participativo. Para eso ha puesto su mirada en el Consejo Escolar de Andalucía, no por el Consejo en sí, sino por todos ustedes. Por tanto, creo que es un foro de reflexión ideal para ello y vamos a pedir una vez más a Alejandro Tiana que, al menos, plantee el debate y que a continuación haya posibilidad por parte de ustedes de plantear todas aquellas dudas y reflexiones que les suscite su intervención.

[Alejandro Tiana Ferrer¹]

Buenas tardes a todas y a todos. Quiero comenzar agradeciendo a la Consejera de Educación y al Presidente del Consejo Escolar de Andalucía, en representación de las organizaciones que lo componen, la invitación tan amable que me han hecho para estar hoy aquí con ustedes, invitación por la que me siento muy honrado y algo azorado incluso. Y cuando digo que me siento muy honrado no se trata de una afirmación protocolaria (pueden pensar que si me han invitado, qué otra cosa voy a decir), sino que es un sentimiento real, porque a lo largo de los cuatro años que estuve en el Ministerio de Educación, centrado en la elaboración y el desarrollo de la Ley Orgánica de Educación, tuve siempre una enorme cercanía con la Comunidad Autónoma de Andalucía -el Viceconsejero que está aquí sabe bien que es así- y, además, he seguido muy de cerca todos los desarrollos que se han hecho en la Comunidad para mejorar la educación. Como decía la Consejera en sus palabras introductorias, es una educación cuyas carencias ponen de manifiesto diversos testimonios. Estoy convencido de que la Comunidad de Andalucía ha sido valiente al participar en el estudio PISA de 2006 cuando sabía que, por las comunidades que lo hacían y las que decidían no hacerlo, iba a estar seguramente entre las que peores resultados tuvieran. Y sin embargo tuvo la valentía de hacerlo, a pesar de los ataques que pudiera recibir, porque entendían que hay que conocer a fondo la realidad para poder cambiarla. Es muy fácil negarse a conocerla y escudarse en otras disculpas.

Además, la primera ley de educación autonómica que se publicó, después de la aprobación de la Ley Orgánica de Educación, fue la de Andalucía. Después se han aprobado al menos dos más, la de Cantabria y la de Cataluña, pero la de Andalucía fue la primera. La Consejera ha dicho que le parece una buena ley y yo creo lo mismo: entiendo que es una ley avanzada, una ley que mira al futuro. Pero no voy a hacer aquí una lectura ni una interpretación detenida de la Ley de Educación de Andalucía porque no me compete hacerlo ahora y además mañana van a hablar de la organización de los centros desde esa perspectiva. Lo que voy a intentar es transmitirles un conjunto de reflexiones sobre la cuestión de la organización escolar en una coyuntura como la actual, en que asistimos a cambios importantes en nuestras sociedades y en nuestros sistemas educativos. También reflexionaré acerca de qué podemos esperar de los centros, qué pueden aportar para la mejora de la educación, qué debemos revisar de su funcionamiento, qué dificultades plantea el hecho de tal revisión y otros asuntos similares. Ese es el conjunto de reflexiones que querría transmitirles esta tarde.

¹ Transcripción de la intervención en las X Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía el día 2 de octubre de 2009

Para cerrar estas palabras introductorias, les puedo asegurar que me dieron absoluta carta blanca para plantear lo que quisiera en esta conferencia, así que me echan a mí la culpa de lo que no les guste, puesto que soy yo quien ha decidido cómo debía afrontarla.

Pienso que centrar unas jornadas en la organización de los centros educativos es muy oportuno, pues muchas veces el debate educativo se orienta en un sentido más general, más global, pero tenemos que aterrizar, hemos de pasar “de las musas al teatro”. Esa tarea no resulta sencilla, pero es necesario llevarla a cabo si queremos mejorar. Porque en el fondo –con esto no les descubro nada nuevo- es en los centros educativos donde todo el conjunto de discursos que hacemos sobre la educación, su calidad, el éxito escolar..., se convierten o no en realidad. Y digo que es en los centros, más que en las aulas, porque estas hay que verlas dentro de aquellos. La idea que a veces hemos transmitido los pedagogos acerca de la relación entre el profesor y el alumno como si fueran entidades aisladas no es real, porque los alumnos pasan por muchos profesores al cabo del día y de la semana, cada profesor o profesora atiende a muchos alumnos en su jornada laboral, y, por tanto, la relación que se establece no es una relación simplemente interindividual, como la que se da en la familia entre padres e hijos. Los profesores lo somos hoy de unos alumnos y mañana de otros, los alumnos pasan por unos y otros profesores... Por tanto, aunque la realidad educativa se dirima en última instancia en la sala de clase, es mucho más significativo lo que sucede en el centro y por ello el análisis de este último nos permite entender mejor la realidad. Estoy convencido de que el centro es la unidad principal de análisis, sin querer desvirtuar otras.

Por otra parte, los centros -no es ocioso repetirlo- tienen sentido en función de la misión que cumplen; no son entidades que tengan sentido en sí mismas al margen de cualquier otra consideración. No se puede pensar que la humanidad hubiese creado centros docentes en cualquier caso, sino que lo ha hecho precisamente para llevar a cabo tareas educativas. Por lo tanto, ese es el sentido del funcionamiento de los centros docentes. Y es algo que debemos tener siempre presente, porque en cualquier organización -y he pasado por muchas, desde centros escolares hasta ministerios y otras- tendemos a adoptar una perspectiva endogámica, desde dentro, desde nuestros problemas... y podemos llegar a pensar que las instituciones tienen sentido por sí mismas. No pretendo decir que no sea nunca el caso, pero la inmensa mayoría tiene un sentido instrumental, están al servicio de algo... y los centros están al servicio de la educación que damos a nuestros jóvenes. No debemos olvidarlo.

Nuestra sociedad, hace ya mucho tiempo, decidió sustituir los modos de aculturación puramente primarios que se dan de una manera natural en el seno de la familia y en el

seno de la tribu -como le gusta decir a José Antonio Marina- , y dedicó esfuerzos a crear instituciones que cumplen esa tarea de forma secundaria, como la institución escolar. De ahí proceden nuestros centros y por lo tanto es necesario reflexionar sobre ellos.

Los centros escolares, además, tienen una realidad cambiante. Los que hemos vivido siempre o casi siempre en el mundo educativo -yo terminé mi carrera en el año 1974, luego entré a trabajar en un colegio de EGB, y desde entonces no he dejado el mundo educativo, pasando de un lugar u otro - tendemos, incluso cuando hemos visto pasar tantas cosas delante de nuestros ojos, a tener una imagen un poco estática del mismo. Y, sin embargo, la realidad no es estática. Tengo la fortuna de ser profesor de historia de la educación, he enseñado una materia muy bonita que es la Historia de los Sistemas Educativos Contemporáneos, esto es, cómo se han creado los sistemas educativos, cómo se han desarrollado y cómo han ido evolucionando. Muchos de mis alumnos han sido maestros que terminaban sus estudios de Magisterio y venían a hacer la licenciatura en Pedagogía y algunos de ellos, con los que llegué a tener un contacto más cercano, me manifestaban el interés que tiene la mirada histórica para entender aspectos de nuestra vida cotidiana que no nos hemos detenido a analizar. Así que me van a permitir dedicar unos minutos a realizar algunas reflexiones de ese tipo -no les voy a aburrir, ni a darles una lección de historia de la educación- empezando por recordar algunas cosas que nos pueden ayudar a centrar el debate que afrontamos en este nuevo siglo.

Lo primero que hay que decir es que el modelo escolar actual, sobre el que tanto discutimos, es una creación relativamente reciente en términos históricos, aunque no lo sea en relación con la duración de la vida de una persona. Y es relativamente reciente, porque nuestro modelo escolar -no me refiero a la educación en cuanto actividad, sino al modelo escolar- está asociado prácticamente con la constitución de los sistemas educativos contemporáneos, que se remonta a finales del siglo XVIII y comienzos del siglo XIX, a la Revolución Francesa, si quieren ponerle una fecha más clara o un hito que de algún modo lo ejemplifique. En última instancia, la génesis de los sistemas educativos tiene que ver con la constitución del Estado moderno.

Sin querer entrar en profundidades, conviene recordar que nuestro modelo escolar actual procede de dos realidades anteriores, muy diferentes a las actuales pero también entre si. Por un lado, procede del modelo de la escuela elemental, que se fue estableciendo a finales del siglo XVIII o comienzos del siglo XIX, aunque tardara en generalizarse – si bien se universalizó en algunos países a finales del siglo XIX, en otros, como España, hubo que esperar casi un siglo más para que tal universalización fuese una realidad. Se trataba de un modelo inicialmente indiferenciado, con vigencia del método individual, en el que el



maestro enseñaba a un grupo de alumnos de manera individual, llevando a cabo cada uno a su propio ritmo el aprendizaje de las diferentes áreas básicas - leer, escribir, contar, doctrina cristiana.

Y, por otra parte, existía el modelo de la segunda enseñanza, que daría lugar a la creación de los modernos Institutos de Bachillerato en la primera mitad del siglo XIX. En realidad, los primeros institutos se organizaron a partir de la experiencia de la Universidad, como facultades menores que preparaban a los jóvenes para entrar en los estudios superiores. La segunda enseñanza tradicional se centró fundamentalmente en el aprendizaje del latín y la gramática, que resultaban indispensables para estudiar en la universidad cuando esa era la lengua que en ellas se hablaba. No debe extrañar por lo tanto su denominación en España de Estudios de Latinidad y Escuelas de Gramática y en Inglaterra de Grammar Schools, denominación que se conserva en la actualidad para hacer referencia a las instituciones que proceden de aquellas que enseñaban gramática para ir a la Universidad. Por tanto, aquellos institutos, muy pocos y con poco alumnado, procedían de otra tradición cultural, cual era la tradición universitaria.

A partir de esa doble experiencia se desarrollaría en el siglo XIX el proceso de construcción de un nuevo modelo escolar. En algunos países, como es el caso de España, el proceso fue lento y sufrió retrasos. De manera paulatina se fueron desarrollando los nuevos métodos, como el mutuo, monitorial o lancasteriano, en que los alumnos más aventajados actuaban como monitores de los que menos sabían, y sobre todo el método simultáneo, que determinó la progresiva constitución de grupos homogéneos de alumnos y acabaría desembocando en la escuela graduada.

Pero este modelo que nos parece hoy tan normal, tardó casi un siglo en desarrollarse: a finales del siglo XIX el método simultáneo, siendo el más extendido, todavía no estaba generalizado. Y, además, el maestro o la maestra -la mayoría eran varones, pues no estaba aún tan feminizada la profesión - enseñaba a grupos de tamaño mucho mayor que los actuales. Cuando hoy pensamos en la profesión docente como algo sofisticado, habría que imaginar lo que significaba gestionar aquellas escuelas y grupos de alumnos que nos describen los documentos históricos. Porque era frecuente que el maestro se encontrase ante un centenar de alumnos, a veces contando con la ayuda de algún auxiliar con escasa formación. Los alumnos se organizaban en secciones, aunque no todos ellos estudiaban todas las materias: casi todos se matriculaban de lectura y de historia sagrada, algunos menos de escritura y aritmética y en mucha menor proporción de las restantes materias. Los alumnos se organizaban en cuatro o cinco secciones para algunas materias y en menos en otras. Así, un alumno podía situarse en distintas secciones para cada una de las materias,

lo que hacía muy difícil trabajar con grupos homogéneos. Visto desde la actualidad, no podemos por menos de reconocer la gran complejidad de tal modelo organizativo, que sin embargo era el habitual en las escuelas primarias.

El modelo de centro que hoy conocemos es mucho más cercano en el tiempo. En realidad procede del gran proceso que tiene lugar en España y en muchos otros países en el tránsito del siglo XIX al XX, y que puede caracterizarse como la construcción del modelo de la escuela graduada. En aquella escuela antigua, el maestro estaba solo, no había director escolar: era el único profesional, el director, el profesor, el limpiador muchas veces y el que hacía todo lo necesario para desarrollar la actividad educativa.

La introducción de la escuela graduada supuso un cambio muy importante. El principio de enseñar simultáneamente a los que tienen un nivel equivalente empieza a desarrollarse en la segunda mitad del siglo XIX y tiene importantes consecuencias. Se comienzan a crear cursos escolares propiamente dichos, los denominados grados escolares. No eran idénticos a los nuestros actuales, pero suponen una nueva organización basada en la graduación escolar. La primera escuela graduada que se edifica en España se construye en Cartagena en el año 1900. Y cuando llega la II República, pese al impulso de la política de construcciones escolares del periodo de la Dictadura de Primo de Rivera, todavía la mayoría del alumnado está escolarizada en escuelas unitarias. Sería en la Segunda República, y ya después, en la época franquista, cuando el modelo de grupos escolares se difundiese, consagrándose totalmente con la Ley General de Educación de 1970.

De forma paralela, es cuando comienza a organizarse el currículo en grados y aplicando un esquema cíclico. Hasta entonces se trataba de un currículo escasamente diferenciado. Ese modelo de organización curricular influyó decisivamente sobre la elaboración y publicación de manuales escolares, ya que se comienzan a publicar libros organizados por grados, se extienden las series cíclicas y se difunden las enciclopedias, en las que muchos de nosotros llegamos todavía a estudiar –por ejemplo, las enciclopedias Álvarez de los años sesenta- y que desaparecen en los años setenta. El cambio también tiene importantes consecuencias sobre la arquitectura escolar, pues cambia la distribución del espacio escolar: ya no basta con tener una sala de clase, eventualmente alguna sala adicional y una vivienda para el maestro o la maestra, sino que se empiezan a necesitar espacios nuevos para los diferentes grupos, para los diferentes grados, para la dirección. También cambia la estructura jerárquica de la escuela y aparece la figura del director escolar, al ser necesario gestionar un grupo escolar con cuatro, cinco, seis, siete, ocho, hasta nueve unidades a veces. Como vemos, la génesis de ese modelo que hoy tenemos tan interiorizado -es el modelo que todos hemos experimentado como alumnos y como profesores y el que seguimos viviendo- es

relativamente reciente. En España sus orígenes apenas tienen un siglo de existencia, pero su generalización es mucho más reciente. Y, por tanto, si lo que hoy nos parece consolidado es el resultado de un proceso de cambio tan cercano en el tiempo, la pregunta que nos surge es: ¿y ese modelo que ahora conocemos va seguir siendo siempre igual o no? En mi opinión, la transformación social y pedagógica va a inducir su cambio. Me atrevo a anticipar que sí, que va a tener que cambiar.

Como me han pedido que hable de la organización de los centros escolares del siglo XXI y no soy adivino ni tengo una bola de cristal, sólo puedo limitarme a analizar algunas de las tendencias actuales y esbozar las líneas fundamentales que probablemente tendrán lugar en el futuro. Pero teniendo en cuenta que la experiencia histórica es la de un cambio continuo -querámoslo o no, las organizaciones cambian, la educación cambia y los centros educativos cambian-, tenemos que reflexionar para procurar situarnos en buena posición ante el futuro, porque si no el cambio nos va a llevar por delante. Es mejor intentar conducirlo que no ir a remolque suyo.

Con la intención de reflexionar sobre ese futuro previsible -qué escuelas y con qué organización para el siglo XXI- lo primero que hice fue acudir a algunas fuentes internacionales relevantes para ver lo que hoy se piensa sobre ello y qué tendencias se adivinan para el futuro. Se ha escrito mucho al respecto y por estas jornadas van a pasar expertos muy reconocidos, que harán análisis más completos que los míos. Por mi parte, he consultado diversos informes de organizaciones como la OCDE, que desarrolló durante los años noventa un programa de trabajo muy interesante denominado *Schooling for the Future*. Su planteamiento consistió precisamente en analizar los procesos que tienen lugar en los centros escolares y en los sistemas educativos, con intención de identificar algunas tendencias de futuro.

De ese conjunto de estudios, cuyas referencias se encuentran sin dificultad en Internet, se puede concluir que quizás el rasgo fundamental de nuestras escuelas de comienzos del siglo XXI sea que están en pleno proceso de evolución. No se puede decir que dicho proceso se haya completado, sino que se encuentra en desarrollo, en transición desde un modelo organizativo que podríamos denominar taylorista, basado en una división del trabajo de ese estilo, a otro basado en un paradigma más novedoso, que es el de la gestión del conocimiento. La cuestión que entonces se plantea consiste en cómo pueden las escuelas transformarse en organizaciones capaces de aprender y no quedarse simplemente en ser organizaciones que llevan a cabo una división eficaz del trabajo. Este es un aspecto importante y que tiene muchas implicaciones, a algunas de las cuales aludiré con posterioridad.

Cuando nos fijamos en los estilos de gestión de los centros y de los sistemas educativos, la producción internacional también viene a decir que estamos asistiendo a un cambio desde modelos de gestión que podríamos llamar uniformadores -iba a decir centralizados, pero no me gusta el término por lo que luego diré- y generalmente centrados en el control de los procesos escolares, hacia otros modelos más autonomistas y centrados principalmente en el control de los resultados.

Permítanme que me extienda un poco más en esta reflexión, porque se trata de un asunto muy discutido y sobre el que aún se sigue debatiendo y que requiere atención. Los modelos de gestión educativa que se fueron creando en ese tránsito histórico que les resumía antes muy brevemente pusieron generalmente el énfasis en la aplicación de un servicio educativo igual para todos los ciudadanos, en un marco uniforme.

Dicho modelo de gestión escolar consistía básicamente en elaborar normas de distinto alcance y jerarquía, regular detenidamente cómo debía desarrollarse la actividad educativa y establecer mecanismos de control de su cumplimiento. Traducido a otros términos, consistía en establecer instrucciones precisas acerca de aspectos tales como las condiciones que debe cumplir el profesorado, los programas que se deben desarrollar, los libros de texto que hay que utilizar, la distribución precisa del tiempo escolar, la organización de las clases, la distribución de los alumnos en grupos, etc.

Ese era el modelo de control que en los sistemas educativos venía dándose hasta bien avanzado el siglo XX. De hecho, la mayor parte de nuestras normas del siglo XIX y del siglo XX, si ustedes las revisan, regulan detalladamente cuáles son los programas escolares, quién elige los libros y cómo, sean o no obligatorios, cómo se distribuyen los grupos escolares, cómo se distribuye el tiempo escolar, etc.

Según avanza el siglo XX los sistemas educativos van adquiriendo una amplitud considerable, al acoger cada vez a más jóvenes y ampliarse además la edad de escolarización obligatoria. Recordemos, por ejemplo que la obligatoriedad escolar, que en España se promulga con la Ley Moyano de 1857, comprendía inicialmente sólo desde los seis hasta los nueve años de edad. En 1901 Romanones la amplía hasta los doce años, en 1964 se amplía hasta los catorce, la Ley General de Educación lo hace hasta los dieciséis (aunque la EGB sólo cubre ocho cursos), y finalmente la LOGSE la consagra hasta los dieciséis. Pero habría que esperar hasta el curso 1984-85 para conseguir tener escolarizada a toda la población de las edades consideradas obligatorias. Nunca en el siglo XIX estuvo escolarizada toda la población de seis a nueve años, nunca antes de 1964 se tuvo escolarizada a toda la población hasta los doce años y sólo se tuvo la de catorce años veinte años después de

su extensión. A medida que se van incorporando nuevos tramos de edad, los sistemas educativos se encuentran con nuevas dificultades. Tanto más cuanto que algunos sistemas educativos relevantes -no todos, porque existe discusión al respecto- deciden además dar una formación comprensiva, no idéntica pero básicamente común, a todos los jóvenes, como hacen Inglaterra en los años 60 y 70, Francia en los años 80, los Países Escandinavos en los años 50 y 60 y España en las leyes de 1970 y 1990.

Por tanto, ante esa diversidad de alumnado que los sistemas educativos tienen que acoger en su seno, los sistemas educativos se ven obligados a actuar de un modo diferente. Y es así como, a partir de los años 90, comienzan a producirse cambios notables en la gestión de los centros escolares. La transformación consiste básicamente en conceder mayor autonomía a los centros educativos, para que puedan hacer frente a las situaciones complejas a que se enfrentan, y a cambio se aumenta el control de los resultados que obtienen. Es un cambio muy importante al que estamos asistiendo en la actualidad.

Aunque la transformación ha planteado debate y generado discusión, se trata de una tendencia visible en los sistemas educativos de los países más avanzados. En efecto, se ha difundido la convicción de que resulta cada vez más difícil gestionar de modo uniforme los centros educativos. Incluso hay quien considera que es absurdo gestionarlos de esa manera porque los centros se enfrentan a situaciones muy diferentes. Al mismo tiempo, estamos invirtiendo muchos recursos en educación, entendiendo por recursos dinero, personas e incluso expectativas. El sistema educativo español tiene más de siete millones de alumnos en los niveles no universitarios y unos seiscientos cincuenta mil profesores, lo que supone abundantes expectativas, esperanzas que la gente pone en la educación de sus hijos, de sus alumnos, de los ciudadanos. Por ese motivo, no se puede simplemente aumentar la autonomía de los centros sin preguntarse a cambio qué están logrando.

Y es así como comienza a extenderse el modelo que se ha dado en llamar de gestión por resultados, igual que pasa en otras esferas de la Administración pública o en otros servicios públicos. Supone un cambio importante en el estilo de gestión, que puede generar tensión y dificultades. El antiguo modelo uniformador y controlador de los recursos y procesos va dejando paso, no sin dudas y vacilaciones, a otro de autonomía y flexibilidad escolar y con mayor control de los resultados y rendición de cuentas.

Hay que reconocer que algunos términos tales como rendición de cuentas, pilotaje por resultados u otros similares son muy controvertidos. Ello se debe sobre todo a los usos que se han hecho de ellos en algunas ocasiones. Personalmente, soy crítico con determinados modelos que se aplican con el nombre de devolución de responsabilidades o control de los

resultados, porque en ocasiones derivan en políticas educativas contrarias al principio del derecho de todos a la educación. Lo que debemos discutir es de qué modo se presta mejor ese servicio, en vez de pretender eliminar o atenuar su cumplimiento. Y es que algunos de dichos modelos se han aplicado de una forma que, al final, conduce al debilitamiento del servicio público de la educación. Es el caso de la introducción de mecanismos de competencia entre los centros por medio de la publicación de ranking o clasificaciones, o de la asignación de alumnado y de dinero en función de dichos ranking. Está bien estudiado que la adopción de políticas de mercado o cuasi-mercado en materia de educación acaba creando segmentaciones dentro del propio sistema educativo sin conseguir mejorar los resultados globales. Por tanto, no creo que deba adoptarse tal estilo de gestión, dado que al final debilita la prestación del servicio público de la educación.

A pesar de dicho excesos, creo que el modelo de gestión mencionado, que combina autonomía de centros y rendición de cuentas, es hacia el que nos encaminamos, y no tiene vuelta atrás. Podemos debatir cuánta autonomía debemos conceder a los centros docentes, en qué áreas debe aplicarse, o en qué condiciones un exceso de autonomía acabaría desvertebrando el sistema educativo, reflexión que resulta sin duda imprescindible. Podemos debatir también qué significa que el centro tenga flexibilidad de organización, hasta dónde debe llegar dicha flexibilidad y cuál debe ser el marco común. Creo que el centro no es autorreferente, es una institución que cumple una función dentro de un conjunto; necesita autonomía, pero eso no quiere decir que sea una república independiente ni un reino de taifas. Por lo tanto, podemos y debemos discutir acerca de cómo debe ser esa autonomía o qué significa valorar los resultados logrados. Debemos discutir acerca de cómo evaluar estos últimos. ¿No será más justo tener en cuenta la diversidad de situaciones de partida, las dificultades que cada uno enfrenta, o como dicen los técnicos en evaluación, el valor añadido por los centros escolares? No tenemos derecho a sacar los colores a centros que parten de situaciones muy desventajosas o, al revés, ensalzarlos porque obtiene unos buenos resultados que se deben a las características de su alumnado y no al esfuerzo que realizan.

Como señalaba antes, creo que esa combinación de autonomía y control de resultados es inevitable. Y también considero que existen razones suficientemente sólidas para defender esa posición. Son muchos los sistemas educativos que están adoptando ese estilo de gestión, en países con gobiernos de un signo y de otro, de unos continentes y de otros. Creo que se trata de una cuestión de fondo que debemos afrontar.

En los estudios mencionados de la OCDE se señalan tres grandes desafíos que no me resisto a señalar. El primero es -ya lo he mencionado- el incremento de la flexibilidad,

cómo aumentar y controlar la flexibilidad de los centros educativos. Es un tema clave en el que no voy a insistir más. El segundo consiste en conectar los modelos de gestión educativa con los modelos generales de gestión de los servicios públicos. En efecto, algunos servicios públicos como la sanidad afrontan procesos similares, con establecimiento de objetivos, delimitación de responsabilidades, identificación y obtención de la información necesaria para el seguimiento, evaluación, y establecimiento de incentivos, aunque sea con características diferentes. Y el tercer desafío consiste precisamente en la orientación hacia la gestión del conocimiento. ¿Qué quiero decir con esto? Aún no lo he mencionado y voy a comentar algo al respecto.

Si hablamos de un contexto en el cual los centros han de tener más flexibilidad y mayor autonomía para cumplir su función del mejor modo posible, el interrogante es cómo establecer un sistema que permita a los centros no quedarse sólo en sus propios prejuicios y preconcepciones, en sus prácticas tradicionales, o como decimos los historiadores de la educación, en su propia cultura escolar, que muchas veces es una cultura empírica transmitida de generación en generación pero no sometida a crítica. El principal desafío consiste en cómo hacer para que el centro educativo pueda progresar, aprender y desarrollarse. Debemos pasar así de un modelo tradicional de formación docente inicial y continua a otro en que la capacidad de aprendizaje y de innovación es realmente un componente del centro y no una especie de aditamento. Es un componente que tiene relación con la necesidad de concebir el trabajo docente como un trabajo en equipo y no quedarse solamente en una concepción puramente individual del trabajo docente. Si de organizaciones capaces de aprender se trata, hay que aprender con otros para poder aplicar el conocimiento adquirido. De acuerdo con esta concepción, nos surgen desafíos importantes.

Si no queremos fijarnos solamente en qué nos dicen los expertos, podemos obtener alguna luz echando una mirada a nuestros propios objetivos educativos, que han quedado claramente recogidos en la Ley Orgánica de Educación. Hay cuatro grandes objetivos irrenunciables para nuestro sistema educativo, y debemos tenerlos en cuenta porque afectan al modo en que organizamos nuestros centros educativos.

El primer objetivo consiste en conseguir el éxito escolar de todos. Lo ha señalado antes la Consejera de Educación y se trata de un tema crucial. No son aceptables, en el caso español, unas tasas de fracaso escolar tan elevadas como las que tenemos. Dejando al margen la realidad de que no sabemos exactamente cuál es su magnitud, porque las estadísticas existentes no siempre coinciden y las tasas de fracaso o de éxito escolar procedentes de la EPA no concuerdan con las procedentes de las estadísticas educativas o con los

índices de titulados en Educación Secundaria superior que da la OCDE, lo cierto es que los ciudadanos españoles que han completado el Bachillerato o la Formación Profesional de grado medio u obtenido una titulación equivalente no son tantos como quisiéramos. Estamos hablando de un déficit importante que exige actuar. Por lo tanto, el éxito escolar de todos es un objetivo irrenunciable. Podemos discutir qué significa, cómo lo afrontamos o cuánto tardaremos en conseguirlo -no se logrará de un día para otro- pero el objetivo es irrenunciable. Me parece que es fundamental y que debe estar presente en cualquier discusión que tengamos sobre nuestros centros y su organización, porque todo lo que hablamos debe estar al servicio del logro de dicho objetivo.

El segundo objetivo consiste en la mejora de la calidad de la educación de todos los jóvenes. Debemos recordar que la Constitución española establece que la educación básica es obligatoria y gratuita, en una afirmación en la cual *básica* es el calificativo central. Como parece desprenderse del término castellano, la educación básica debe considerarse la base de la vida profesional, académica y ciudadana posterior. Además, podemos argumentar que, dado que obligamos a todos los jóvenes a estar escolarizados hasta el final de esa etapa, tenemos la obligación de llevarles al éxito. Si al final resulta que todos los esfuerzos realizados han sido baldíos para un porcentaje importante de la población, deberíamos replantearnos que algo no va bien. Si lo tomamos como algo natural, hay algo que no funciona.

Así pues, el segundo objetivo consiste en la mejora de la calidad con equidad. ¿Por qué debemos considerarlo así? Porque es evidente que nuestro sistema educativo ha hecho un esfuerzo enorme por integrar a todos los que se quedaban fuera. Cuando yo daba clase en EGB, algunos de mis alumnos, que no eran siempre fáciles, tenían amigos que estaban fuera del aula y les venían a buscar a la salida; eran de su misma edad, del mismo barrio, pero no estaban escolarizados. Yo procuraba trabajar con ellos lo que podía, a ver si conseguíamos alguna cosa, pero no siempre era sencillo. Los homólogos de aquellos chicos están hoy en clase, lo que representa un gran avance del sistema educativo. Pero esa conquista no nos puede dejar tranquilos, pues ya la hemos hecho. El reto siguiente consiste en mejorar la calidad de la educación que reciben. No basta con tenerlos en las aulas. Ya sabemos que eso incrementa las dificultades, que nuestra vida se ha hecho más compleja y difícil, pero sabemos que debe ser así; por eso lo hacemos, porque profesionalmente no podemos decir que no a una tarea de tanta importancia social. Pero no es suficiente para quedarnos tranquilos: el paso siguiente es el de plantearnos cómo les llevamos más allá, cómo conseguimos que aprendan más, cómo conseguimos que más alumnos avancen más y obtengan una titulación superior, porque les va a dar a ellos mismos más posibilidades para el futuro y también a nosotros como país. Por tanto, no se trata de hacerlo solamente

por ellos, sino también por todos: es una cuestión hasta de egoísmo colectivo si ustedes quieren. ¡Ah!, pero se trata de lograrlo sin perder la equidad, no retrocediendo a modelos en los cuales la calidad de unos se conseguía a costa de la ausencia de otros; esa etapa ya pasó y el reto está en cómo combinar ambos propósitos. No es una tarea sencilla, pero ese es nuestro segundo objetivo.

El tercer objetivo deriva del anterior y lo expresa la LOE de manera muy clara en su artículo 4: se trata de hacer real la atención a la diversidad. Porque, si de todo lo anterior sacamos alguna conclusión, es que debemos llevar a todos al éxito y además con calidad y equidad. Eso obliga a atender de manera diferenciada a los diferentes para que todos puedan llegar a una situación equivalente. Y esa es una de las principales novedades que la LOE introduce: la atención a la diversidad como principio fundamental y general del sistema educativo.

En otros países lo han llamado de modo diferente. El actual ministro de Asuntos Exteriores inglés, David Miliband, al que conocí como Secretario de Estado de Educación, hace unos cuantos años puso en boga en el Reino Unido una expresión diferente: “la enseñanza personalizada”, el aprendizaje personalizado, expresión que luego la Unión Europea adoptó en varios documentos. Nosotros preferimos hablar de atención a la diversidad, que es un término con algo más de historia en España, pero en el fondo es lo mismo, es decir, cómo prestamos este servicio público educativo a los ciudadanos adaptándolo a las circunstancias de cada cual. Nuevamente vuelvo a decirlo, no se trata de una tendencia exclusiva del ámbito educativo, pues se plantea por ejemplo en relación con la elección individualizada de médico. Por tanto, el tercer desafío es la atención a la diversidad.

Y el cuarto objetivo es el aprendizaje a lo largo de la vida, expresión que quiere decir que no concebimos la educación como si se redujese a la etapa básica, a los años jóvenes, sino que eso es sólo el inicio de un proceso de aprendizaje que no tiene punto final. Es un cambio reciente al que hoy asistimos. En consecuencia, debemos pensar en nuestros centros como lugares donde los jóvenes reciben la formación inicial que necesitan para poder seguir desarrollándose después. Por ese motivo la LOE adopta otras decisiones, como por ejemplo la incorporación de las competencias básicas. No voy a entrar ahora en esta cuestión, que requeriría un tratamiento específico, pero lo que en el fondo se plantea es qué debemos enseñar y cómo enseñamos a todos de manera diferenciada para que puedan seguir aprendiendo a lo largo de la vida. La educación básica, por ello, ha de proporcionar un conjunto de competencias básicas que permitan seguir progresando en los estudios, en la vida personal y ciudadana, en la vida profesional, cada uno en el campo que sea, más allá del final de su educación básica.

Por tanto, ante todos estos desafíos ¿qué necesitamos de nuestros centros educativos? Me van a perdonar que sea reiterativo: necesitamos centros más flexibles, porque tienen que dar una respuesta adaptada a necesidades, demandas y circunstancias muy diversas. Y hay que reconocer que esa flexibilidad no forma parte de nuestra cultura. Estamos acostumbrados a un sistema que está muy regulado en general, donde se nos ha dicho cómo debíamos hacer prácticamente casi todo y donde nos costaba un gran esfuerzo convencer a los inspectores de que se podían introducir algunos cambios, porque las normas estaban muy estrictamente fijadas. Por lo tanto, creo que efectivamente no es esa nuestra cultura, lo que nos provoca dificultades e inseguridades. Pero estimo que no hay otra opción; es decir, si queremos dar esa respuesta adaptada a la diversidad de alumnos y de circunstancias que tenemos, hemos de afrontar dicha flexibilización. ¿Qué tiene que ver un centro de una población rural con un centro de la periferia de Sevilla, o con los centros históricos del centro de Granada? Tienen algunas cosas en común pero en otras son muy diferentes. Y, por tanto, ¿por qué se tienen que regular del mismo modo? ¿Por qué tienen que actuar o se tienen que organizar del mismo modo?

Los centros tienen que ser organizaciones capaces de aprender, lo que nos obliga a plantearnos los modelos de formación continua que hemos ido probando a lo largo del tiempo. Hemos pasado desde la oferta de diversos cursos y cursillos al intento de implantar modelos de formación en centros, que han dado resultados variables. Lo que realmente necesitamos es incorporar la formación continua no como algo externo a la tarea docente sino como una de sus principales componentes. No fue otra la motivación que llevó a incorporar algún módulo específico sobre investigación e innovación en los nuevos planes de formación del profesorado, aunque sólo fuera para despertar una cierta sensibilidad en los estudiantes que se van a dedicar a la docencia acerca de la importancia de este tipo de tareas y su posible aportación a la función docente.

Y, finalmente, esos desafíos también plantean necesariamente la cuestión de la apertura de los centros docentes a su entorno. En efecto, otro de los cambios que se están produciendo es que ya no concebimos la educación sólo como escolarización, y por lo tanto es muy difícil que un centro educativo pueda vivir completamente al margen de lo que ocurre a su alrededor. A José Antonio Marina le gusta esa frase de que “para educar a un joven hace falta una tribu entera”; fórmulenla como quieran, pero ese es el planteamiento. Hoy en día – aunque se viva de manera diferente en las ciudades y en los pueblos más pequeños- es muy difícil separar completamente las tareas educativas que el centro realiza de las que tienen lugar en determinados ámbitos de los municipios, como las que desarrollan las asociaciones ciudadanas de distinto tipo, las bibliotecas municipales, los centros deportivos, el uso conjunto de instalaciones, etc.



Voy concluyendo. Tras todo lo que hasta aquí se ha dicho -que son reflexiones generales basadas en distintos tipos de soportes y de fuentes- voy a intentar explicar cómo se ha traducido esto en la Ley Orgánica de Educación. No voy a entrar en los planteamientos de la Ley de Educación de Andalucía, pero sí en los de la Ley Orgánica de Educación. He de señalar que muchas de sus aportaciones son el resultado de numerosos debates que mantuvimos, en el seno del equipo que la elaboró y la negoció, con las Comunidades Autónomas, con un gran número de organizaciones y asociaciones, con los consejos escolares autonómicos y con muy diversos agentes. Tales preocupaciones se concretaron de una manera al mismo tiempo abierta y modesta, términos estos que requieren alguna explicación.

Es abierta porque teníamos la idea de que la Ley Orgánica de Educación debía abrir puertas hacia el futuro, aunque no recogiese cómo se iban a desarrollar exactamente todas ellas: en unos casos, porque una ley estatal no tiene por qué llegar hasta sus últimas consecuencias en todos los aspectos y, en otros casos, porque había elementos que teníamos la intención de desarrollar, pero todavía había que analizar con mayor detalle cómo hacerlo. Las cuestiones relativas a los centros escolares pertenecen a ese primer grupo, pues se trata de asuntos sobre los que el Estado no tiene competencia absoluta para su regulación. Cuestiones como la acreditación de la experiencia adquirida o el desarrollo de las competencias básicas pertenecen al segundo grupo. Cuando se elaboraba la ley todavía no había un modelo muy claro acerca de cómo habían de desarrollarse, pero sí la conciencia de la dirección que señalaban y la puerta que convenía dejar abierta, porque en el futuro podía resultar más difícil abrirla.

Y es modesta, porque una ley es una ley, por muy importante que sea, y no una varita mágica capaz de resolver cualquier problema. Éramos conscientes de que podíamos trazar las líneas y las vías que se debían transitar, pero eso no cambia necesariamente la realidad al día siguiente. Creer en la magia del Boletín Oficial del Estado o de la Comunidad Autónoma como factor transformador de la realidad es una idea que conviene rechazar lo antes posible, porque no se adecua a la realidad. Una ley es un marco que facilita o dificulta las cosas, pero no otra cosa.

La Ley Orgánica de Educación planteó, por ejemplo, el principio de la flexibilidad organizativa de los centros escolares. El propio preámbulo de la Ley lo decía con toda claridad:

“La flexibilidad del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los centros docentes. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado,

teniendo al mismo tiempo en cuenta la diversidad de sus intereses, características y situaciones personales, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento. Aunque las Administraciones deban establecer el marco general en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita adecuar su actuación a sus circunstancias concretas y a las características de su alumnado, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes. Los responsables de la educación deben proporcionar a los centros los recursos y los medios que necesitan para desarrollar su actividad y alcanzar tal objetivo, mientras que éstos deben utilizarlos con rigor y eficiencia para cumplir su cometido del mejor modo posible. Es necesario que la normativa combine ambos aspectos, estableciendo las normas comunes que todos tienen que respetar, así como el espacio de autonomía que se ha de conceder a los centros docentes”.

El texto lo deja bien claro: los centros escolares necesitan más autonomía de la que hoy poseen. Uno de los indicadores de la educación de la OCDE recogía los niveles de descentralización de los sistemas educativos, reflejando qué decisiones se tomaban en cada uno de sus cuatro niveles de gestión: el nivel del Estado, el regional, correspondiente en España a las Comunidades Autónomas, el que podríamos llamar local, y el del propio centro educativo. Según ese indicador, España se situaba junto a los países en que el segundo nivel de responsabilidad, el correspondiente a nuestras Comunidades Autónomas, toma un importante conjunto de decisiones. El Estado toma algunas decisiones importantes, pero otras muchas son competencia de otros niveles de gestión. No es el caso de todos los países. En Francia, por ejemplo, el Estado toma un mayor porcentaje de decisiones, dado que es un país muy centralizado. Sin embargo, la proporción de decisiones que toman los centros educativos franceses es mucho mayor que en el caso de los centros españoles. Así, aunque tenemos la idea de que Francia tiene un modelo muy centralista, sin embargo sus centros tienen más autonomía que los nuestros. De acuerdo con este indicador internacional, los centros españoles son de los que menos autonomía poseen. Tanto es así, que Antonio Viñao, catedrático de la universidad de Murcia y analista muy respetado, afirma que el sistema español, más que un sistema descentralizado, es un sistema policéntrico.

Aquí tienen ustedes un debate interesante, que merece la pena realizar. Por lo que sé, Andalucía ha optado por reforzar la autonomía escolar. Es una buena decisión, que la LOE ya planteó. Así, la ley de 2006 puso sobre la mesa la cuestión de los diversos modelos de centro, permitiendo a las Administraciones educativas crear centros de distintas etapas,

conjuntos o no. ¿Por qué los centros públicos no pueden ser como los concertados, de 0 a 18 años, al menos en determinadas circunstancias? Las leyes no lo permitían y ahora lo permiten. Es una reflexión interesante. En última instancia, implica plantearse qué es lo más adecuado para determinado territorio, decidir qué configuraciones de centros se pueden hacer, en lugar de pensar siempre en modelos uniformes.

La LOE también abre nuevas vías para la organización autónoma de los centros educativos. Al introducir la posibilidad de que el propio centro decida acerca de la aplicación de las diferentes medidas de atención a la diversidad, abre la vía a la constitución de grupos de refuerzo, desdoblamientos, etc. Ahí hay otro ámbito de autonomía importante.

Como ejemplo de las consecuencias de este modelo basado en la autonomía, quiero referirme a un debate permanente en España, al igual que en algunos otros países, acerca de la conveniencia de disminuir las ratios de alumnos por clase o de abrir otras vías de organización. Mi posición ha sido siempre – y lo sigue siendo – que bajar las ratios no es una solución real. ¿Debemos pensar nuevamente en sistemas uniformes? El descenso generalizado de las ratios supone un coste muy elevado, con unos resultados dudosos. En efecto, ¿supone alguna solución disminuir en dos alumnos un grupo problemático? La solución puede pasar en ese caso por dividirlo por la mitad. ¿Y puede resultar necesario disminuir en dos el número de alumnos de un grupo bueno?

La solución adoptada por países como Finlandia, tan celebrada por sus buenos resultados educativos, consiste en atribuir a cada centro un determinado cupo de profesorado y dejar que sean los propios centros y sus equipos directivos quienes decidan cómo los distribuyen. Por ejemplo, un año se puede desdoblar un grupo, pero no en todas las materias, y cambiar la decisión al año siguiente, o desdoblarlo en alguna materia y no desdoblarlo en otra. La propia LOE tiene un artículo sobre autonomía escolar que va más allá porque dice: “Los centros, en el ejercicio de su autonomía, pueden adoptar experimentaciones, planes de trabajo, formas de organización o ampliación del horario escolar en los términos que establezcan las Administraciones educativas”. La única limitación consiste en que estas experimentaciones puedan afectar a la obtención de títulos académicos o profesionales, en cuyo caso deberán recibir autorización expresa del gobierno, con el fin de asegurar el principio de igualdad entre todos los españoles.

Pero ¿por qué no, incluso en el modelo que ya tenemos tan interiorizado de los grados escolares tradicionales, podemos replantear la organización en algunas materias? ¿Por qué no probar otros modos de organización, como se ha hecho en determinados centros? No les digo que se lancen mañana a romper todas nuestras convenciones. No, sería absurdo,

pues somos tributarios de nuestra historia y de nuestras tradiciones, que nos dan seguridad. Pero tenemos margen profesional para poder experimentar un poco más. Convendría que nos planteásemos por qué no lo hacemos.

La LOE aborda esta cuestión y abre esa posibilidad. Y, al mismo tiempo, simplifica en la medida de lo posible la administración de los centros docentes, con el propósito de evitar la sobrecarga de la organización burocrática del centro educativo y centrarse en lo importante, que es el proyecto educativo, donde se expresa qué es lo que queremos como centro y donde definimos cómo lo vamos a desarrollar y qué plan de convivencia vamos a establecer dentro del centro, porque esos son los elementos clave.

Bueno, aquí concluyo. No quiero prolongar más mi intervención, para permitir que pueda haber un turno de preguntas. Sé que quedan pendientes un par de cuestiones muy importantes, que me voy a limitar a enunciar.

La primera consiste en plantearnos qué profesorado necesitamos, con qué formación y con qué carrera o itinerario profesional. Es una reflexión que va ligada a la organización escolar y la condiciona: “para este centro, qué profesorado”, pero también “con este profesorado, qué centro”, porque sin duda hay una interacción.

Y la segunda cuestión, más complicada pero central, se refiere a la dirección, al estilo de dirección necesario para conseguir que esa autonomía funcione. No voy a entrar hoy en esta cuestión, no por querer eludirla, sino porque me parece una cuestión que tiene muchas otras implicaciones que no quiero tratar con superficialidad. Pero quiero señalarlo porque me parece que cuando se discute de ello hay que verlo en conexión. Muchas gracias.

TURNO DE PREGUNTAS¹

[MODERADORA]

La propia Administración autonómica y nosotros mismos tenemos la obligación de pensar qué queremos hacer en el siglo XXI con nuestros centros escolares, partiendo de un ámbito normativo como el que tenemos, con posturas, desde luego, que en absoluto son pacíficas y en el contexto de la complejidad del mundo actual.

Si les parece, abrimos una ronda de intervenciones. Efectivamente, tenemos un tiempo limitado como siempre en estos casos, entre otras cuestiones porque saben que la organización ha previsto una visita guiada al Museo de Caja Granada Memoria de Andalucía. La visita se va a realizar en grupos pequeños y creo que merece la pena. En todo caso, hasta las ocho menos cuarto tenemos tiempo y, por tanto, si les parece, hacemos una ronda de preguntas en el que trataríamos de agrupar las coincidentes y después darle un turno de respuestas al ponente. Es la única forma de que en un aforo tan grande como es éste podamos dar respuesta aquellos temas que más puedan interesar a la mayoría. Por tanto, se abre un turno de palabra.

[PREGUNTA]

Buenas tardes. Quería agradecer muchísimo su intervención esta tarde, porque creo que ha sido una conferencia fantástica. Yo soy profesor de Física y trabajé para el Ministerio como profesor visitante en Estados Unidos, en Tennessee, y también en Londres. Su charla me ha gustado muchísimo porque veo reflejadas ideas y formas de trabajar, etc., que he visto en esos países y de las que he formado parte. Ha hecho referencia varias veces al sistema educativo británico y mi pregunta es: ¿está Andalucía intentando hacer algo parecido a lo que ya se hace en Inglaterra? ¿O de qué país estamos tomando ideas o cosas que ya funcionan mejor que aquí?

Y, en segundo lugar, yo ya soy profesor aquí en Andalucía, pero en mi oposición me vi muy sorprendido porque a gente que hemos salido, que nos ha costado muchísimo trabajo dejar a nuestras familias durante un tiempo, volvemos y vemos que podemos aportar aquí nuevas ideas sobre lo que hemos visto fuera... Sin embargo, en el momento de la oposición, vemos que se le da medio punto a una persona que ha hecho un curso por ordenador, que le ha costado 80 euros, y que a esa persona que ha trabajado un año en un centro educativo, que es nuestra perspectiva de futuro, se le da 0,15 puntos. ¿Usted cree que también deberíamos intentar mejorar la forma de adquisición de ese profesorado al que usted se ha referido? ¿Qué tipo de profesorado y para qué tipo de centros? Gracias.

¹ Transcripción de las intervenciones en las X Jornadas del Consejo Escolar de Andalucía el día 2 de octubre de 2009

[MODERADORA]

Si es posible, como ha hecho el anterior interviniente, les ruego que se identifiquen para que tengamos alguna referencia de quién plantea la pregunta.

[PREGUNTA]

Buenas tardes. Yo soy de un centro pequeñito que hay aquí en Granada, en la zona norte, y agradezco la oportunidad que nos dais de ofrecernos la formación y demás... pero también creo que habiendo estado aquí la Consejera... no sé por qué cuando asisten los representantes políticos no tenemos la oportunidad de hacer una reflexión con ellos, porque creo que es una gran oportunidad... y no simplemente con los ponentes que traéis...

[MODERADORA]

Perdón. Simplemente una aclaración; la Consejera está sentada en primera fila... Por tanto, vamos a tener tiempo de que, por supuesto, el ponente pueda responder, pero igualmente, en un contexto de 500 personas, es complicado; pero si hay alguna cuestión particular, estoy segura que la Consejera no se va a negar a responder... Efectivamente, me está haciendo señas de que no se va a negar...

[PREGUNTA]

Lo agradezco. Creo que muchas veces nos hacen un planteamiento y se quedan en la presentación. Pienso que perdemos la oportunidad de comentarles ciertas cosas que podrían ser tenidas en cuenta y más en un momento en que va a empezar la reflexión. Yo vengo de una zona donde hay más del 7% de absentismo escolar, por eso cuando ha comentado que hay una escolarización de más del cien por cien, me ha sorprendido bastante, entre otras cosas porque hay allí mucha gente que está trabajando mucho, que quizá no suena porque somos una zona un poquito más pequeña y que van niño por niño tratando de que vayan al centro, pero sencillamente no van... Y también es la hora de cuestionarnos por qué ese 38% de nuestro alumnado se va de nuestros centros, cuando lo tenemos dentro... Yo creo que es momento de que nos cuestionemos por qué.

Yo leí una entrevista que le hicieron al director del colegio finlandés que hay en Málaga en la que afirma que la base de su sistema educativo es el personal docente y la colaboración con la familia. Y, finalmente, no voy a entrar en la cuestión de ordenadores sí o no, pero si el

profesorado es tan importante, es necesario dotarlos de medios humanos... que es lo que necesitamos. ¿Cómo vamos a hacer flexibilización en centros si tienes un profesor para 25 alumnos y quieres atender a diversidades de forma personalizada e individualizada?

[MODERADORA]

Queda planteada tu -más que pregunta- reflexión, que viene a enriquecer el debate. Lamento ser un poco rígida en este asunto, pero tenemos un límite de tiempo... Hay otra palabra y vamos a dar respuesta a este bloque de tres preguntas. Si nos queda tiempo, después abrimos otro turno.

[PREGUNTA]

Yo quiero agradecer la conferencia porque me ha parecido muy interesante, y quería preguntar porqué, cuando ha planteado al final del discurso esa posible flexibilización dentro de la autonomía de los centros con grupos de distinto número... Yo creo que eso ya es una realidad en los centros. Por ejemplo, en el mío lleva ya tres años funcionando esta realidad e, hilando con lo que acaba de decir la compañera, con recursos, quiero decir con una profesora que tenemos por ser un centro de compensatoria, en primer ciclo hemos podido hacer flexibilización para las instrumentales. Esto ha cambiado la imagen que tenía de la educación... Yo siempre decía: la educación va a pasos milimétricos... pero esto ha cambiado mi imagen... ha disparado el éxito en las instrumentales. Yo quiero dejar constancia aquí que ese personal, esa posible flexibilización de la que ha hablado usted, es un éxito garantizado.

[ALEJANDRO TIANA]

Muchas gracias por los comentarios, que me van a dar ocasión de hablar un poco más del tema del profesorado, aunque sólo sea para decir tres o cuatro cosas, pero al menos para plantear cómo yo lo veo.

Primero, en relación con esta última intervención, yo soy consciente de que eso es así. Espero que no hayan entendido que cuando digo que hay que hacer algo de eso es porque no estamos haciendo nada de eso... creo que en estos momentos estamos asistiendo a un cambio en muchas cosas, por lo menos a un debate sobre el modelo escolar que debemos adoptar. La verdad es que los centros han hecho muchas cosas, pero a veces sin el amparo de la regulación o de la normativa, con dificultades o sin sentir que podían tener tanta capacidad, o sólo en función de sus voluntades o de sus compromisos. Ahora el marco general está cambiando y eso

es lo que se va a pedir que hagan los centros. Supongo yo que, como todas las cosas, estamos en un proceso de aprendizaje y por tanto a nadie se le va a poner una pistola en el pecho y decirle: mañana ya has cambiado. No, algunos ya nos jubilaremos sin cambiar, somos ya herederos de nuestra tradición. Pero lo importante es que nuestras organizaciones se vayan adaptando a eso, y las hay ya y, por lo tanto, una parte de las tareas que las administraciones van a tener que hacer es establecer mecanismos para que esas organizaciones que ya han aprendido cosas puedan transmitirlos a otras, digamos, que se pueda dar trabajo cooperativo no sólo en los centros sino entre centros. A mí me parece que ese es un elemento muy importante. La verdad es que le agradezco su intervención.

Sobre el primer profesor de Física, yo no me atrevo a decir si Andalucía quiere acercarse a Inglaterra o no... eso los andaluces se lo dirán... Mañana va a estar la Directora General. Yo, como profesor de educación comparada, es una cosa que me ha interesado profesionalmente y creo que nunca hay copias de nadie, sino que los sistemas educativos son fruto de su contexto, son fruto de lo que son... Entonces lo que sí podemos aprender es cómo otros dan respuesta a sus circunstancias. Lo que no podemos hacer es copiar lo que otros hacen, porque en ese contexto eso puede funcionar muy bien y en otros no funcionar en absoluto.

En el caso finlandés, entrando en el tema del profesorado, creo que hay un elemento clave. Hay un estudio muy interesante que hizo Michael Barber, que asesoró en el ámbito educativo a Tony Blair antes de ser Presidente y en su primera etapa, y que escribió hace dos años un informe para una consultora, McKinsey, que se llama "Por qué los países que están arriba han llegado arriba" o algo así (sería la traducción española). Su primer principio –y es muy interesante- dice: Ningún sistema educativo consigue más calidad que la que tiene su profesorado. Lo cual no quiere decir que cualquier sistema educativo aproveche la calidad de su profesorado o que no tenga peor calidad que la que tenga su profesorado, pero lo que no tiene es más... es como una especie de techo. ¿Y el profesorado que tenemos es el mejor o no es el mejor? Todos somos profesores, podemos hablar en confianza... si yo no lo fuera me podrían decir que no me meta con ustedes, pero lo podemos plantear... ¿Qué profesorado queremos formar para el futuro?

Sinceramente, a la primera pregunta que me hacía sobre los méritos, etc. Yo creo que el sistema de oposiciones, en general, hay que revisarlo. El sistema de formación y el sistema de oposiciones creo que necesitan una reflexión grande. Es muy complejo, porque cuando hay un colectivo tan grande y además es estatal, no sólo autonómico, es muy complejo. Creo que hay que replanteárselo. No creo que el sistema de oposiciones actual sea el que mejor selecciona a la mejor gente para ser docente, sinceramente... No digo que el que lo pase sea malo, pero no creo que sea el mejor sistema para seleccionar. Y si queremos transformar la formación y hacer un buen sistema de formación, ¿por qué desligamos completamente la formación de la selección? Los finlandeses lo unen, lo tienen en cuenta y dejan en el camino a mucha gente que sabe muy bien su materia pero que no tiene capacidad de empatía con los jóvenes o capacidad

de transmisión a los jóvenes, etc. Y por tanto, su proceso de formación tiene que ver con el proceso de selección posterior. Ahora es muy fácil decirlo estando ya fuera, pero ahora tengo más libertad para hacerlo y creo que se debe decir; entiendo que es algo que debemos revisar, porque si no nuestro sistema va a tener ahí una carencia. Ahora que vamos a tener que renovar a muchos profesores porque algunos ya peinamos canas y nos vamos a jubilar en corto plazo; tenemos que buscar a los mejores y las mejores para que sean los profesores del futuro. Como dice el informe McKinsey, un error en la elección de un profesor tiene una media de treinta años de efecto.

[MODERADORA]

Comprenderán que para mí es algo tremendo tener que cortar esto, pero es que hay otro acto para otras personas que va a usar esta sala. Me consta que mañana vamos a tener una jornada intensa. También la organización quiere que aquellos que son de fuera de Granada puedan disfrutar también de una ciudad que es una maravilla... pero me dicen que hay que terminar... No obstante, si la Consejera quiere abordar alguna cuestión de lo que se está hablando...

[PRESIDENTE DEL CEA]

Perdonen. Hay un problema de solapamiento de actos. Cuando nosotros, desde el Consejo Escolar, planteamos la realización de esta actividad, se nos dijo que podíamos estar hasta las ocho, posteriormente nos dijeron que como máximo hasta las ocho menos cuarto, pero las personas que asistirán al acto posterior llevan ahí desde las siete al parecer y entonces, desde la organización del centro, nos están diciendo que como máximo podíamos estar hasta las siete y media. Aunque los primeros sorprendidos y enfadados somos nosotros, esperemos que el debate pueda seguir mañana en mejores condiciones. Muchas gracias por la comprensión.

