



Universidad
Zaragoza

Trabajo Fin de Grado

Magisterio en Educación Primaria

Análisis crítico comparativo de las propuestas para un nuevo sistema de acceso a la profesión docente

Critical comparative analysis of the proposals for a new access to the teaching profession

Autor

Guillermo Herraiz Medel

Director

Enrique García Pascual

FACULTAD DE EDUCACIÓN
2019/2020

Resumen

Este trabajo pretende analizar las propuestas que en este momento se están dando en nuestro territorio nacional para un nuevo sistema de acceso a la profesión docente.

Para ello se van a estudiar las aportaciones realizadas por las organizaciones que más peso pueden tener en la toma de decisiones, como son los partidos políticos, el Consejo Escolar del Estado, la Conferencia de Decanos y Decanas de las Facultades de Educación, organizaciones sindicales y otros organismos o personalidades que están participando en el debate público.

En una segunda parte se realiza un análisis de la viabilidad de dichas propuestas en la búsqueda del profesorado que la escuela del siglo XXI necesita: intelectual crítico, comprometido con el entorno, que trabaje en red y que sea capaz de reeducar la sociedad.

Palabras Clave: Educación, Docente, Reclutamiento de docentes, Función pública.

Abstract

This work aims to analyze the proposals that are currently taking place in our national territory for a new access to the teaching profession.

We are going to study the contributions made by organizations that can have the most weight in decision-making such as the political parties, the State School Council, the Conference of Deans and Deans of the Faculties of Education, union organizations and other organizations or personalities that are participating in the public debate.

In a second part, the viability of these proposals is analyzed in the search for the teachers that the 21st century school needs: a critical intellectual, committed to the environment, working in a network and capable of re-educating society.

Key Words: Education, Teacher, Recruitment of teachers, Public function.

Índice

1. Introducción	4
2. Fundamentación teórica	7
3. Marcos contextualizadores	11
3.1. Marco histórico	11
3.2. Marco Legal	14
4. Propuestas existentes	16
4.1. Conferencia Decanos y Decanas de Facultades de Educación	16
4.2. Partidos políticos	18
4.3. Organizaciones sindicales	25
4.4. Consejo Escolar Estado	31
4.5. Voces expertas y Movimiento de Renovación Pedagógica	32
5. Análisis crítico comparativo de las diferentes propuestas	40
5.1. Implicaciones académicas	41
5.2. Implicaciones económicas	43
5.3. Implicaciones profesionales	45
6. A modo de conclusión	48
7. Referencias	51
8. Referencias normativas	56

1. INTRODUCCIÓN

La docencia en este momento se encuentra ante una situación paradójica. Por un lado se considera que la calidad de la educación depende en buen grado de la calidad del docente (Schleicher, 2018); así lo señala el informe McKinsey (Calleja et al, 2012, pp. 5), o Andreas Schleicher, director de educación y asesor en políticas educativas de la OCDE.

Por otro lado las decisiones políticas, las medidas sobre la estructura del sistema educativo en España, han provocado precariedad laboral e inestabilidad. Además, las manifestaciones públicas desde las Administraciones educativas, desde los partidos políticos, o desde supuestos entendidos que abundan en la descalificación del profesorado producen un efecto desmoralizador y generan un corporativismo negativo en el profesorado.

En un contexto de alta temporalidad en el empleo público y en el sector docente en particular, con la necesidad de ofertas de empleo público masivas, la mayor parte de los partidos políticos han manifestado la necesidad de modificar el acceso a la función docente no universitaria.

Es sabido que el ministro Wert no se atrevió (Peri, 2013) a poner en marcha la reforma del profesorado, pero desde posicionamientos neoliberales, siguiendo los pasos de la Comunidad de Madrid, están centrando el debate sobre la calidad educativa en la necesidad de reformar el acceso a la función docente. Así, ya en 2013 UPyD llevó una propuesta al parlamento de establecimiento para el acceso docente de un sistema similar al MIR de los facultativos médicos. Y desde unos años antes, expertos, partidos políticos, miembros de las administraciones educativas, colegios profesionales, decanos/as de Facultades de Educación y todo tipo de organizaciones proponen medidas en este sentido.

El objeto de estudio de este trabajo fin de grado es estudiar el acceso a la función pública docente en la educación reglada de Infantil y Primaria y Enseñanzas Medias. Actualmente se regula por normativa básica estatal, que se concreta en cada convocatoria. El vigente

Reglamento de ingreso, acceso y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes queda recogido en el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, modificado por el Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero, al cual nos referiremos a lo largo del trabajo.

También se accede a la docencia en el sistema público por la apertura de las listas de interinidad, aunque sea necesario pasar por una posterior prueba de acceso para obtener la titularidad de una plaza. Cada Comunidad Autónoma tiene su propio sistema de gestión, y sus propios reglamentos y mecanismos para abrir dichas listas cuando lo estima necesario.

El acceso a la docencia en centros privados no tiene mucha relación con este sistema, pero como veremos alguna de las propuestas estudiadas apunta a la necesidad de una coherencia entre el acceso en las dos redes.

La estructura del trabajo que aquí presentamos queda establecida en seis partes. Una introducción en la que se acota y explica el objetivo del mismo y las razones de la propuesta; una segunda parte que recogería la fundamentación teórica sobre la que se sustenta el estudio, seguida de un marco contextual, tanto desde el punto de vista histórico como legislativo.

Posteriormente entramos en la descripción de las propuestas más relevantes que se han presentado desde las Administraciones educativas, sus técnicos o asesores, partidos políticos, otras organizaciones sociales y se realiza un análisis crítico de las mismas. Finalmente se plantea un apartado a modo de conclusión.

Si sometiéramos la docencia a un análisis de ciclo de vida, podríamos definir varias etapas: 1) el acceso a la formación inicial, 2) la formación inicial, donde podríamos distinguir entre formación básica y especialización, 3) la inducción docente, 4) el propio acceso a la docencia, 5) la obtención de la condición de funcionario de carrera, 6) la formación permanente, 7) la carrera profesional y, finalmente, la salida del sistema, la jubilación.

El objetivo general de este trabajo fin de grado sería analizar las propuestas más relevantes realizadas en los últimos diez años¹, para el acceso a la función docente, por diferentes organizaciones y personalidades reconocidas en el ámbito educativo, y compararlas para ver en qué grado podrían complementarse o no unas con otras. Además pretendemos contrastarlas con el marco histórico y con el marco legal para valorar su viabilidad o la profundidad de cambios en la estructura del sistema de formación y acceso, así como en el funcionamiento de los centros, que requeriría la implementación de alguno de estos sistemas.

¹ Desde el cambio de ciclo político que en 2011 devuelve al Partido Popular el Gobierno central.

2. Fundamentación teórica

En este apartado se presenta como es el actual sistema de acceso y las bases teóricas que deberíamos tener en cuenta para su modificación.

En el estado español las y los docentes de la red pública tienen la condición de funcionarias o funcionarios, ya sea como personal interino, en prácticas o de carrera. El marco regulador, tanto el Estatuto básico del Empleado Público (EBEP) como la Ley Orgánica de Educación (LOE), establecen que el procedimiento de acceso sea concurso-oposición. En la fase de oposición hay dos pruebas; la primera valora los conocimientos académicos, dado que la mayoría de las más de 200 especialidades por las que se accede no se corresponden con una única titulación. La segunda valora las capacidades pedagógicas. Por último, la fase de concurso valora la formación inicial, la formación continua y la experiencia docente.

Otra característica del modelo actual es que es el mismo para todas las especialidades. Esto es importante en la práctica, pues hay especialidades con características muy distintas en cuanto a las titulaciones que habilitan y la frecuencia de los procedimientos de acceso. Buscando ejemplos dispares, en la especialidad de Maestro/a de Infantil existe una correlación directa entre titulación de acceso y especialidad y además es una de las especialidades con un volumen alto de profesorado, y por tanto, oportunidades continuadas de acceso. En el otro extremo nos encontramos con más de 100 especialidades de los cuerpos de Escuelas de Idiomas, Música y Artes Escénicas o Artes Plásticas y Diseño, con escasas oportunidades de acceso, muchas de ellas sin posibilidad de ser convocadas por una única Comunidad Autónoma, y con perfiles profesionales que compatibilizan la docencia con la actividad profesional; en algunos casos con una docencia regulada como universitaria, pero unas condiciones laborales del profesorado, incluyendo la formación inicial y el sistema de acceso, que se rigen por los criterios de las Enseñanzas Medias.

Incluso hay diez especialidades del cuerpo de Profesorado Técnico de Formación Profesional, entre las que se encuentran Soldadura o Peluquería por ejemplo, para los que no existe un grado universitario habilitante. Ha de crearse un Diploma de Extensión Universitaria *ad hoc* como parte de la formación inicial habilitante. Además son especialidades con poco volumen de profesorado, y por tanto, pocas oportunidades de acceso. En concreto en Aragón, *ha habido* para estas especialidades una o dos oportunidades de acceso desde las transferencias educativas en el curso 1999-2000.

Entre estos extremos existen situaciones intermedias de especialidades con convocatorias espaciadas entre 4, 6 y 10 o 12 años, con distintos niveles de correlación entre la formación inicial y los conocimientos requeridos en la especialidad.

Sistemas de acceso similares al español son utilizados en Francia, Grecia, Italia, Luxemburgo, Malta, Portugal y Rumanía. Mientras, Alemania, Austria y Chipre tienen listas de candidatos con concurso de méritos, y el resto de países de la Unión Europea tienen sistemas abiertos de selección o contrataciones libres (Eurydice, 2015).

Un nuevo sistema de acceso debe plantearse cómo abordar toda esta diversidad de situaciones cuando menos si quiere mantener las mismas condiciones para los diferentes cuerpos docentes no universitarios actuales. En todo caso, la primera pregunta que debemos hacernos es qué profesorado se necesita actualmente. Para dar respuesta a esta cuestión habría antes que preguntarse para qué debe servirle la escuela a la sociedad del siglo XXI, pero el alcance de esa pregunta excede por completo los límites de este trabajo. No obstante, parece evidente que en una sociedad inmersa en la cuarta revolución industrial parece que deja de tener sentido instruir “a las nuevas generaciones para hacer lo mismo que ya hacen los robots” (Martínez-Celorio, 2019). Si las actividades de enseñanza aprendizaje deben ir abandonando la memorización y repetición por parte del alumnado de determinados cánones para ir adentrándose en descubrir sus talentos y potenciar sus capacidades, necesitaremos que en algún

momento de los procesos de acceso las y los aspirantes demuestren capacidades, seguramente todavía por tasar, que garanticen una docencia como la descrita. De acuerdo a las demandas de las sociedades actuales deberían cobrar más importancia competencias en gestión del aula, relacionadas con las emociones, la negociación y la mediación o la participación democrática (Martínez-Celorrio, 2019).

Igualmente el sistema debe abordar una creciente diversidad, analizada desde diferentes puntos de vista. Por un lado socioeconómica, con una sociedad cada vez más desestructurada y en crisis. Por otro cultural, con poblaciones con diferentes orígenes. También funcional, más si la escuela avanza verdaderamente hacia la inclusión. En el caso de la diversidad afectivo-sexual, parecía en los últimos años que iba incorporándose, en contra del pensamiento hegemónico, aun con resistencias suaves, pero empieza a encontrar ahora una intransigencia organizada. Por último, como no puede ser de otra manera, la diversidad que encontramos ante personas diferentes, diversidad de intereses, motivaciones o capacidades.

No hay muchos estudios que recojan las opiniones del profesorado sobre el sistema de acceso a la profesión docente en España. En un trabajo de Álvarez Sánchez (2008) el 56% de una muestra de 1.698 docentes consideró que el procedimiento actual no es un procedimiento adecuado para ingreso en la docencia. Otro estudio, que obtuvo 983 respuestas, recoge que el 52% de las respuestas consideran nada o poco adecuado dicho procedimiento (Egido, 2012). En este mismo estudio se entrevistó a 30 personas expertas, procedentes de las administraciones educativas, Asociaciones de padres y madres de alumnado, sindicatos, patronales, Consejos Escolares, medios de comunicación y profesorado universitario especialista en educación. En sus respuestas hay un consenso sobre la falta de idoneidad del actual sistema de acceso, aunque también se recoge la dificultad de encontrar alternativas válidas. Se considera que en el modelo actual hay, al menos, garantías de unas ciertas

condiciones de igualdad. En ese mismo estudio el 57% de las respuestas consideran el sistema de acceso a la docencia en la enseñanza privada como nada o poco adecuado.

Observamos, por tanto, que hay cierto consenso entre las y los docentes sobre la necesidad de modificar el actual sistema de acceso, y que hay estudios que indican que competencias profesionales deberían valorarse preferentemente en esta selección.

3. Marcos contextualizadores

En este apartado vamos a conocer los distintos sistemas de acceso que ha habido en la docencia española así como la legislación en la que se han fundamentado.

3.1. Marco histórico.

Por la trascendencia de los cambios que supuso en el sistema educativo español parecería lógico comenzar este marco histórico con las reformas legislativas que asentaron la actual estructura de estudios. Nos referimos a la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, (LOGSE) de 3 de octubre de 1990 y sus correspondientes Reales Decretos, que dividieron nuestras enseñanzas básicas en tres etapas, Infantil, Primaria y Secundaria.

Sin embargo se ha considerado relevante remontarse a periodos anteriores porque reflejan una traducción docente que en lo que acceso se refiere ha sido más estable que las propias leyes, referenciándose en conocimientos academicistas, capacidad pedagógica y meritocracia.

Entre la Ley Moyano (1857) y la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (1970)², según el preámbulo de esta última, no ha habido otras leyes educativas completas, sólo reformas parciales. Durante la II República no hubo tiempo de desarrollar un despliegue legislativo completo, aunque en la propia Constitución ya se explicitaba, en sus artículos 48 y 50, por que el profesorado de los niveles básicos fuera funcionario. Durante el franquismo, en lo que al profesorado se refiere, hubo tres leyes o anteproyectos previos a la Ley General de Educación, que regularon el acceso a la función docente. En 1938 la Ley de bases y su desarrollo si bien recoge avances pedagógicos previos, al profesorado además de su capacidad científica y pedagógica se le exige adhesión al régimen, al punto de llegar a ser requisito el “no haber sido inhabilitado legalmente para la enseñanza” (Rivero, 2015, p. 78). El anteproyecto de 1947 que hubiera exigido al profesorado de secundaria dos años de prácticas

² No he querido obviar la segunda parte del nombre de la ley por incluir “financiamiento”, algo que no ha vuelto a ocurrir en las siguientes leyes orgánicas de educación.

docentes o investigadoras para poder opositar, fue rechazado por considerarse “contrario a los sagrados derechos de los Padres de Familia y la Iglesia”. (Rivero, 2015, p80).

La Ley de Ordenación de la Enseñanza Media (1953) fijó la necesidad de establecer pruebas de carácter teórico y práctico tendentes a valorar las dotes pedagógicas, seguidas de cursos de perfeccionamiento y práctica docente.

Como parte del desarrollo legislativo de la Ley General de Educación se publicaron dos Decretos que regulaban el acceso a la función docente en los cuerpos de las enseñanzas básicas, el Decreto 375/1974 que regulaba el acceso al Cuerpo de Profesores de Enseñanza General Básica y el Decreto 161/1977 que regulaba el acceso a Cuerpos de Catedráticos Numerarios y de Profesores Agregados de Bachillerato. En el primer caso, el alumnado de las Escuelas de Magisterio con media de sobresaliente en sus estudios universitarios accedía directamente al cuerpo de Profesores. El resto, al igual que las y los aspirantes a profesorado de bachillerato debían superar un concurso oposición basado en conocimientos académicos que se exponían por escrito y oralmente, y en el caso del profesorado de EGB una prueba de programación didáctica.

La siguiente Ley General, la LOGSE, ordenó el acceso docente mediante dos Reales Decretos, uno transitorio, el Real Decreto 574/1991 y otro con carácter definitivo, una vez desarrollado todo el andamiaje normativo que desarrollaba dicha Ley: el Real Decreto 850/1993 por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes. En ellos los procedimientos de acceso se igualaban para todos los cuerpos de Enseñanzas Primaria y Secundaria. La LOGSE sufrió dos modificaciones en su desarrollo que no afectaron a los procedimientos de acceso. Con la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) llegó a entrar brevemente en vigor el Real Decreto 334/2004 y con la Ley Orgánica de Educación (LOE), vigente en estos momentos, se desarrolló el Real Decreto 276/2007, para reglamentar el acceso a la Función Docente.

Este Real Decreto planteaba un modelo de acceso transitorio, de 5 años de duración, durante la implantación de la LOE, que fue anulado mediante Sentencia de 17 de julio de 2013 de la Sala Tercera del Tribunal Supremo a instancias de una demanda presentada por la Federación de Enseñanza de CCOO. Se trataba de un modelo con vocación de permanecer en el tiempo, pero que ha sido modificado para que las convocatorias se ajustasen a lo pactado en los acuerdos por el empleo público recogidos en los Presupuestos Generales del Estado para el año 2017.

En todas estas variaciones normativas de los últimos treinta años los principales aspectos que contribuían a confeccionar la nota con la que se seleccionaba al profesorado no han variado significativamente: notas procedentes de la formación académica, otros méritos académicos, experiencia previa como docente, y la nota procedente de pruebas de conocimientos científicos, a desarrollar por escrito y oralmente, memorias y pruebas de carácter pedagógico, que al principio consistían en recitar un tema oralmente y explicar al final, en qué nivel y materia podría trabajarse en el aula, y que a partir de la LOE requiere la elaboración y defensa de una programación y una unidad didáctica.

.....Lo que sí se ha modificado sustancialmente a lo largo de todos estos cambios legislativos es la ponderación. Así, desde el Real Decreto 850/1993 el desarrollo escrito de un tema de conocimientos propios de la especialidad ha variado entre un 10 y un 16,7% del peso final en la nota. La parte oral de la oposición ha variado de un posible 22,2% a un 33,3% del peso final. También ha cambiado significativamente su desarrollo, partiendo de un tema teórico y su aplicación didáctica, a la presentación de una Programación Didáctica y la elaboración y defensa de una Unidad Didáctica, pasando por un informe sustitutivo para opositores con experiencia docente, que fue declarado ilegal como se ha comentado. La parte de preguntas o ejercicios prácticos, también con diferentes formatos, podría, de acuerdo con la norma, haber pesado desde un 7,4 hasta un 23%, pero lo más habitual ha sido que aportará entre un 16,7 y

un 22% de la nota final. En cuanto a la parte de baremo, la experiencia docente previa es quizás el aspecto que más ha variado, de un 10% a un 28%. La formación académica se ha movido entre un 10 y un 20% y los cursos de formación, y otros méritos, se han mantenido entre un 6,7 y un 8 %.

A lo largo del tiempo se ha ido configurando un modelo de acceso que valora cada vez menos los conocimientos académicos memorísticos, que da peso a una prueba práctica de conocimientos académicos no bien definida, que da el mayor valor a la defensa de una programación y una unidad didácticas, y que permite una combinación de experiencia previa y méritos académicos.

3.2. Marco Legal.

El acceso a la profesión docente está regulado en la propia ley educativa que en cada momento define el sistema educativo. De ella suele emanar un Real Decreto que determina los requisitos y condiciones de acceso, pudiendo dejar, o no, aspectos o márgenes para ser concretados en las respectivas convocatorias.

Pese a que los cuerpos docentes siguen siendo cuerpos estatales, dichas convocatorias son decretadas por cada Comunidad Autónoma, de acuerdo a las diferentes normas que regulan las transferencias educativas.

El desacuerdo político en unas bases mínimas de un sistema educativo que ha caracterizado los últimos 50 años hace que en este momento la ley educativa en vigor es una mezcla de diversas leyes. La Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), publicada en el Boletín Oficial del Estado el 10 de diciembre de 2013 no sustituye sino que modifica el texto de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE). Y nos encontramos a las puertas de una nueva modificación que eliminará la modificación anterior y la sustituirá por una nueva modificación.

La aceleración de los tiempos parlamentarios dificulta la necesaria reflexión, debate y acuerdo para mejorar aquellos aspectos del sistema educativo que puede ser necesario repensar, como es el caso del acceso a la función docente.

En este mismo periodo ha habido cuatro Reales Decretos que recogen las normas básicas que regulan el acceso. Tres de ellos han sido modificados parcialmente por otros reales Decretos. En la actualidad el principal texto normativo de referencia sería el Real Decreto 276/2007 que aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes y que ha sido modificado por el Real Decreto 84/2018.

En definitiva, muchos cambios normativos, que han ido modificando parcialmente el sistema de acceso, pero que desde los últimos treinta años mantienen unos bloques de requisitos: conocimientos académicos, conocimientos pedagógicos, experiencia previa y méritos académicos, entre los que varía su ponderación.

4. Propuestas existentes

Existe un consenso entre el profesorado sobre la poca confianza en el vigente sistema de acceso para garantizar entre el personal seleccionado la capacidad de desarrollar competencias necesarias en la docencia actual. Como hemos comentado anteriormente desde hace casi treinta años, por pararnos en una fecha, los sistemas de selección valoran, simplificando, el conocimiento científico del opositor u opositora sobre la especialidad o materia, su capacidad pedagógica, la experiencia docente previa y su formación académica y complementaria.

A cada uno de estos aspectos se le da una ponderación, que se ha ido modificando en los últimos años en cada Real Decreto que han regido el sistema de acceso y que, por tanto, puede admitirse que esa ponderación es un elemento debatible. Pero lo que está en cuestión ahora es si los arriba citados son los aspectos esenciales para encontrar al profesorado del siglo XXI y, más aún, dentro de cada uno de estos aspectos, qué se debe valorar para conseguir este fin.

Vamos a repasar a continuación algunas de las propuestas que hasta ahora se han hecho públicas para modificar el acceso a la función pública docente.

4.1. Conferencia de Decanos y Decanas de Facultades de Educación.

La Conferencia de Decanos de Facultades de Educación ha elaborado un documento a lo largo de dos años de trabajo en diferentes conferencias y grupos de trabajo, que ha sido aprobado por su Asamblea General. En él recoge sus propuestas sobre la formación y el acceso a la profesión docente. Destaca, como otros planteamientos que veremos más adelante, la necesidad de que el conjunto de decisiones que afectan tanto a la formación inicial como al acceso docente se tomen conjuntamente. Es decir, que se defina un modelo de carrera profesional desde el acceso a los estudios de magisterio hasta la formación permanente o continua, y no una visión “fragmentada e inconexa de la formación inicial, el acceso a la

profesión y la formación continua”. (Conferencia de Decanos y Decanas de Educación, 2018, p 2).

En su documento comienzan señalando las limitaciones del sistema actual, como pueden ser la ya mencionada falta de ajuste entre las pruebas de acceso y las exigencias del puesto de trabajo, que el actual sistema no evalúa las competencias necesarias en contextos reales o que no se evalúan actitudes ni tampoco habilidades transversales. También enfatizan que la parte de formación académica y complementaria del baremo termina por convertirse en una suerte de carrera acumulativa más allá de una mejora de las competencias profesionales.

Su análisis y propuesta incluye el acceso a los centros concertados y privados. Remarca la actual falta de control y regulación sobre el acceso a este tipo de centros y los incluye sin matizar los procedimientos que fueran necesarios en su caso, para compatibilizar un servicio público con la presencia de intereses empresariales.

Se aboga por un proceso gradual, que combinaría fases de experimentación y práctica durante los estudios de grado y/o master, con un periodo de inducción en los primeros años de ejercicio profesional. Sería único para los cuerpos de Educación Infantil y Primaria y de Educación Secundaria y las responsabilidades en el aula se irían asumiendo gradualmente y bajo supervisión de diferentes tutores/as.

Se reconoce la necesidad de consenso y coordinación con las Comunidades Autónomas y de una colaboración continua entre las Administraciones Educativas y las Facultades de Educación.

Con estas premisas se plantea un nuevo acceso a la profesión docente (APD). La propuesta se centra en un periodo de inducción de dos años, posterior al Grado de Infantil o Primaria, o al Grado más Máster en Secundaria. Este periodo parte del modelo MIR de acceso a la especialización médica y tendría, como este, un número de plazas vinculado a las posibilidades

de colocación como docente en la red pública o privada. Este periodo se realizaría en centros de referencia, que deberían dotarse de una organización, así como de recursos materiales y humanos que permitieran incorporar dicho modelo formativo.

Sería necesaria la participación y estrecha colaboración de tutores y tutoras miembros de los cuerpos docentes no universitarios de dichos centros, que deberían especializarse con una determinada formación acreditada, y tutores o tutoras universitarias para los que también habría que regular los requisitos.

El APD sería un programa formativo individualizado en el que se buscaría la mayor calidad, basado en la innovación y la experimentación y centrado en las competencias docentes y otras competencias transversales y actitudes profesionales clave. Dicho programa tendría una dimensión dual, donde el peso del ámbito teórico caería sobre la tutoría universitaria, mientras que la parte más práctica sería responsabilidad de la tutoría del centro educativo. La superación de dicho programa conduciría a una acreditación que habilitaría para el trabajo docente en los centros públicos y privados.

Por último, la Conferencia de Decanos y Decanas de Educación plantean que el ajuste entre las personas que acceden a este sistema y el reemplazo necesario de docentes estuviera lo suficientemente ajustado para que no fuera necesario el proceso de concurso-oposición, que de acuerdo con la normativa actual es imprescindible.

4.2. Partidos políticos

Resulta significativo lo complicado que es encontrar propuestas documentadas de los diferentes partidos políticos sobre este tema. Más frecuentes son los artículos periodísticos que están centrados en debates situados en un periodo de tiempo muy concreto y, en general, en torno a una polémica, una propuesta, un globo sonda, etc., más cercanos a la obtención de un titular que con una propuesta desarrollada.

De los diferentes partidos políticos del actual arco parlamentario hemos recabado información de los cuatro con mayor representación, contactando con los responsables en materia educativa de cada partido en Aragón.

El partido con mayor representación, PSOE, no respondió a las consultas y la información respecto al tema que aquí tratamos se ha obtenido de sus programas electorales y de los documentos de sus congresos donde es escasa y responde a argumentos generales. Una tercera fuente han sido los artículos de prensa que avanzan y concretan su postura. Al igual que la Conferencia de Decanos, parten de la necesidad de plantear una visión completa de la profesión docente que contemple la formación inicial, la formación continua, el acceso y promoción en la carrera docente y su reconocimiento social. Pretenden huir de una competición de *slogans*, titulares y golpes de efecto, e indican que hay que partir de la realidad sin alarmismos de un profesorado envejecido por los recortes del PP y de una tasa de reposición que ha bloqueado el acceso a la función docente durante años, creando una situación de precariedad e inestabilidad laboral. (Martínez, 2018).

También plantean que una modificación del actual sistema de acceso debe hacerse de modo consensuado con la comunidad educativa, a partir de un debate contrastado con el profesorado. Este debate debería incluir una reforma de la formación inicial, del grado y del máster, así como contar con una mejor estructura del practicum. (Herrera 2018).

Proponen para ello una revisión profunda del perfil profesional docente, esto es, definir qué nuevas competencias necesita el profesorado para tratar con familias, para abordar la convivencia en el aula, asumir labores de orientación educativa e inclusión, aplicar metodologías activas, diseñar procesos de evaluación, incorporar la digitalización, desarrollar conocimiento mediante la investigación y la innovación educativa, etc. Proponen además mayor participación de profesorado en activo en los centros educativos en la formación inicial e insisten en la formación permanente, la continua actualización para mejorar la docencia con

metodologías que repercutan directamente en el alumnado. (Secretaría de Educación CEF PSOE, 2015).

Y respecto al último de los cuatro ejes que plantean, proponen desarrollar la promoción de una carrera docente y el reconocimiento social del profesorado, con miras a mantener una alta motivación que repercuta en la calidad educativa.

No aclaran su postura respecto al proceso de inducción profesional, es decir, al llamado por otros partidos políticos MIR educativo pero sí que advierten de su alto coste, más de 1000 millones de euros al año para la escuela pública más lo que se decidiera en la educación privada y privada concertada (Martínez, 2018).

Igualmente manifiestan la dificultad para encontrar un número suficiente de centros, tutoras y tutores para realizar ese periodo de inducción y señalan que habría que aclarar cómo se incardina este sistema con la actual situación de profesorado interino y el actual acceso a la función pública docente, sin que concluyan aportando ninguna propuesta en este sentido. Por último, frente a partidos que proponen una recentralización del sistema educativo, des el PSOE mantienen su visión autonómica del estado.

El segundo partido en orden de representación, el PP, como en el caso anterior, tampoco contestó a los requerimientos de información, por lo que referimos las propuestas recogidas en sus programas electorales, documentos congresuales y apariciones en medios de comunicación. Desde este partido llevan años planteando una renovación del sistema de acceso; en sus últimos programas electorales y documentos congresuales se retrotrae a propuestas de 2011 (Antón, 2018). Sin entrar a valorar la formación inicial, sí que establece una necesaria correlación entre la formación inicial, el acceso a la docencia y la propia carrera docente.

Proponen la docencia como una carrera profesional basada en los principios de méritos, capacidad y sujeta a evaluación, lo que según afirman está en línea con las conclusiones del

Consejo de Europea. Entienden que debería llegarse a un acuerdo sobre cuál debería ser el modelo de acceso docente en el marco de un pacto de estado sobre educación.

Su propuesta de MIR educativo consiste en la realización de una prueba de estado al terminar la formación inicial, tanto los estudios de Grado para el caso de Infantil y Primaria, como el Master en Enseñanza Medias. Dicha prueba se centraría en los conocimientos de la especialidad en la que se quisiera realizar el MIR, así como en la organización curricular y escolar, la gestión de centros educativos, y la administración y legislación educativa (PP, 2018). Daría acceso a un sistema de formación práctica de dos años de duración. En ella, una primera parte se realizaría en la Universidad, con la que habría que concretar el alcance y duración, y tendría un carácter más teórico. Una segunda parte se realizaría en los centros educativos y consistiría en una formación práctica en contextos reales basada en la idea de formación permanente. Después de este periodo de formación teórico-práctico, que sería habilitante para acceder a la docencia, quienes quisieran trabajar en la red pública deberían tomar parte en un sistema de concurso-oposición similar al actual.

En definitiva, una formación teórico-práctica, en el que se evaluarían tanto los conocimientos como aptitudes docentes, y que según defienden desde esta formación política, mejoraría la calidad del acceso al trabajo de los docentes y aumentaría su preparación. El número de plazas disponibles cada curso para cada especialidad iría ligada a la demanda de docentes que tuviera el sistema educativo, tanto en la red pública como en la privada. A diferencia de otros partidos políticos, el Partido Popular no aclara las condiciones laborales de este profesorado en formación.

Unidas Podemos es una coalición que ha concurrido a varios comicios electorales tanto europeos como generales, sin embargo nunca ha desarrollado un programa propio completo que incluya una propuesta cerrada sobre los temas objeto de este trabajo, por lo que ha parecido más coherente presentar las propuestas particulares de cada partido que compone la coalición.

Podemos respondió a nuestra consulta explicando que mientras construyen una propuesta cerrada propia avanzan en el entorno del grupo parlamentario estatal. En sus programas electorales o documentos internos aparecen referencias generales tanto a la formación inicial de profesorado como al acceso docente, en la línea de mejorar la situación actual o equiparar las condiciones laborales de personal interino y funcionarios/as de carrera. (Alias, 2018)

En torno a 2017 algunos de los portavoces de este partido plantearon un cierto alineamiento con que el llamado Nuevo Acceso Docente (NAD) (Pilipop, 2017) proponiendo que simplemente se conservara la mejor nota de oposición de un proceso para otro, siempre en un contexto de alta oferta de empleo y una gran reducción de la interinidad, dos problemas del sistema educativo en aquel momento, que siguen sin solución actualmente.

Cuando el gobierno del PP, en 2018 sobre todo, llevó a las cortes su propuesta de MIR educativo, Podemos lo rechazó argumentando que era “una manera de generar profesores *low cost*, mal pagados y más precarios” (eldiariomurcia, 2018). Veían en esta iniciativa un intento de precarizar aún más la educación pública y defendían que no serviría, tal y como propugnaban sus defensores, para conseguir que la docencia fuera una carrera de excelencia atrayendo a los mejores expedientes académicos, sino que por el contrario, concatenar la formación inicial con un MIR educativo y unas oposiciones supondría una carrera de obstáculos para los aspirantes a convertirse en los nuevos y las nuevas docentes de la escuela pública.

También veían en dicha propuesta la posibilidad de que el personal que realizara el MIR ocupara plazas que actualmente ocupa profesorado interino, suponiendo una pérdida de condiciones laborales y un escalonamiento en los salarios en función de la experiencia. No obstante desde esta formación política apuestan por un sistema en el que el profesorado reciba más formación didáctica y asesoramiento en sus primeros años como docente.

Por su parte Izquierda Unida parte del análisis compartido por expertos como Imbernon, Hamilton o Mourshed (Moreno et al., 2012) de que tanto la formación inicial como el sistema

de acceso repercuten en la calidad de la enseñanza. Su propuesta queda recogida, según se nos trasladó por parte de esta organización política, en sus documentos congresuales, en sus programas electorales, y en publicaciones como *La educación que necesitamos* (Garzón y Díez, 2016) o *Qué hacemos con la educación* (Moreno, Díez, Pazos y Recio, 2012), y en lo referido a estos dos temas, la formación inicial y el acceso, actualizados el en documento *Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: propuestas a debate* (Díez, Dolz, y Fernández, 2018).

En su propuesta esta formación política establece que es necesaria una ligazón entre los dos aspectos, formación inicial y acceso, y que ambos deben ser recogidos en una misma propuesta que tenga sentido en conjunto. En su exposición comienzan puntualizando, al igual que de alguna manera lo hace la propuesta de la Conferencia de Decanos, que el profesorado de los centros privados concertados debería cumplir con los mismos requisitos que los docentes de la red pública, incluyendo el de condiciones de acceso a la docencia. También apuntan que el resto de condiciones laborales deberían ser equiparables.

Desde Izquierda Unida hacen una defensa del cuerpo único docente entendiendo que no existe ninguna motivación pedagógica que justifique mantener la división académica y también social, entre el profesorado de Infantil y Primaria y el de Secundaria.

Al respecto de la formación inicial plantean que esta debería consistir en un Grado universitario de cinco años de duración, de modo que se pudieran establecer unas prácticas en los centros escolares más espaciadas y elaboradas, y se pudiera disponer de más tiempo para “sedimentar los conocimientos y reflexionar sobre cómo enseñarlos” (Díez, Dolz, y Fernández, 2018 pp.). Plantean además que dicha formación inicial debe ser simultánea, es decir que deben enseñarse dentro de los mismos estudios tanto la formación científica propia de cada una de las materias, como la formación pedagógica ligada a la profesión docente. Para el profesorado de Secundaria se proponen unos nuevos estudios encaminados a la docencia, por ejemplo,

docencia de matemáticas, en lugar de estudiar matemáticas, y después un curso o master habilitante. Estos nuevos estudios podrían impartirse bien en las Facultades de Educación, bien en la Facultad correspondiente.

Desde Izquierda Unida proponen que la formación inicial debe tener en todos los casos un componente práctico, y que este debe ir aumentando a lo largo de los cursos, de modo que sea algo intensivo en el último curso. Esta formación práctica debe ser considerada como formación, y no como trabajo, por tanto se debería tratar de prácticas tutorizadas no remuneradas en los centros educativos y debería formar parte indisoluble de la etapa de formación inicial. Para terminar este primer aspecto, esta formación política entiende que el acceso a la formación inicial del profesorado debe regirse por los requisitos generales que regulen el acceso a la formación superior, frente a la opción de una selección previa ajustando la oferta a las necesidades de futuros docentes.

Respecto al segundo aspecto, el sistema de acceso, Izquierda Unida propone que este debe consistir en una prueba de acceso habilitante distinta al actual concurso oposición, y que esté más ligada a la práctica docente, en concreto respecto a las metodologías, los procesos de evaluación, atención a la diversidad, y la gestión del aula y los centros. Plantean que dicha prueba tuviera en consideración las notas de la formación inicial, y que una vez superado el proceso habilitante la valoración obtenida no se perdiera.

Para la etapa de inserción en la profesión docente este grupo político diseñaría una fase estructurada con apoyo y formación adicional que implicaría: la reducción de carga lectiva del profesorado novel y su tutor o tutora, la participación en aulas con buenas prácticas, mentorización y una responsabilidad compartida en sus clases correspondientes; algo que plantean como una fase en el primero o primeros años de experiencia, con iguales condiciones laborales que el resto del profesorado, y que requeriría que una comisión formada por personal del centro o centros educativos de referencia certifique el dominio de la profesión.

No se muestra favorable a modelos tipo “MIR” con una selección inicial, un periodo de formación práctica en el puesto de trabajo y una necesaria selección final, puesto que lo consideran una carrera de obstáculos.

El cuarto partido en representatividad, VOX, tiene propuestas muy escuetas, casi telegráficas, (Vox, 2018) con referencia a un acceso a la docencia desde una única carrera docente, a su interés por dotar de un gran prestigio a la profesión, para lo que proponen seleccionar al mejor alumnado para los estudios conducentes a la docencia mediante un examen nacional.

4.3. Organizaciones Sindicales

Otros actores relevantes en lo relativo al acceso a la función docente, y otros aspectos que hemos viendo que están relacionados, tanto por la Conferencia de Decanos como por los partidos políticos, son las organizaciones sindicales. Nuestra legislación laboral su función como interlocutor para negociar las condiciones laborales del profesorado a través de las correspondientes elecciones sindicales, Se asume que las medidas relacionadas con la política educativa de modo general determinan las condiciones laborales de la práctica docente, por lo que se suele contar con la participación de los sindicatos a través de las diferentes mesas de negociación normativamente establecidas, al menos para cumplir con el trámite de audiencia que exige determinado desarrollo legislativo.

En la mesa sectorial de Educación a nivel estatal, nos encontramos en estos momentos con siete organizaciones sindicales; cuatro de ámbito estatal y dos de ámbito autonómico, contando además con la presencia de una séptima de ámbito estatal por su condición de sindicato mayoritario en el conjunto de los sectores laborales. De todas ellas se ha incluido a las tres con mayor representación: CCOO, ANPE y STEs-i.

El primero de ellos en representación CCOO aboga por construir la profesión docente de forma global. Como otras entidades, este sindicato apuesta por una construcción simultánea y

pactada de todo el entramado normativo, curricular y procedimental que podemos relacionar con la práctica docente. Respecto a la formación inicial plantean la necesidad de definir, en primer lugar, cuales son la identidad profesional y las funciones del profesorado en la actualidad. Encuentran problemas en la disparidad de planes de estudios entre diferentes universidades y en una posible falta de coordinación que dificulte la vinculación entre las diferentes materias y especialmente entre la parte teórica y práctica. Consideran que se debe avanzar en la correspondencia entre las especialidades docentes de las enseñanzas no universitarias definidas por las leyes educativas y los estudios universitarios conducentes a la habilitación como docente, tanto a nivel curricular como pedagógico y didáctico. En este sentido plantean que el aumento de la optatividad y la flexibilidad en la formación inicial podrían facilitar una adaptación más rápida de los planes de estudios a las necesidades en transformación del sistema educativo (Federación de Enseñanza de CCOO, 2015).

Plantean la necesidad de establecer equipos de docentes procedentes del ámbito universitario y de los centros educativos no universitarios para coordinar la formación práctica inicial del alumnado de los estudios habilitantes para la función docente. En este sentido sostienen la necesidad de cooperación entre los dos sistemas para dar a esta parte de la formación el mayor nivel posible.

Sobre la inserción profesional o inducción plantean que sería una novedad en nuestro sistema. Recelan de la dificultad para su puesta en marcha de un modo generalizado por la organización y dinámica de los centros educativos. Sí que consideran poco edificante la figura del profesorado en prácticas después de superar un procedimiento de acceso, y no en los primeros años de inducción profesional, por lo que piden también un necesario equilibrio entre los sistemas de formación y la inserción (Federación de Enseñanza de CCOO, 2020).

Plantean la necesidad de abordar un nuevo sistema de acceso aunque en sus plataformas reivindicativas ceñidas a la normativa vigente en cada momento, apuestan únicamente por una

remodelación del sistema de concurso oposición. Dicha remodelación desplazaría el cuello de botella del ejercicio práctico de la parte de conocimientos científicos a la parte de conocimientos didácticos y pedagógicos mediante la mejora de esa parte de conocimientos y a través de pruebas no eliminatorias. En el apartado de méritos este sindicato propone valorar la experiencia previa al máximo que reconoce la jurisprudencia y mitigar el peso de la formación académica, que puede llegar a constituir de acuerdo a este análisis, un elemento de brecha socioeconómica (Federación de Enseñanza de CCOO, 2018).

Una cuestión que remarca CCOO al llegar a este punto, es la necesidad de interrelación entre las distintas etapas de formación del profesorado -inicial, de inserción y continua- de modo que el sistema pueda garantizar una estructura de aprendizajes coherentes a lo largo de la carrera docente, entendida esta en sentido amplio pues incluiría también la formación inicial.

En este sentido, desde CCOO critican la falta de un modelo coherente y sistemático de formación permanente del profesorado, ya que en muchas comunidades autónomas, los años de recortes han desmantelado las redes de centros de apoyo al profesorado. Si por un lado plantean la necesaria relación entre la formación permanente y la formación inicial y de inducción a la profesión, por otro, desde el punto de vista de los derechos laborales, entienden que la formación permanente debe ir ligada a carrera docente, promoviendo la renovación educativa, la innovación, la investigación y la experimentación (Federación de Enseñanza de CCOO, 2015).

En el análisis de la situación actual este sindicato sigue señalando problemas en la formación permanente actual; debido por un lado a la preponderancia de la formación online frente al abandono de los seminarios y grupos de trabajo, y por otro a la orientación de la formación hacia unos pocos temas, como el bilingüismo, las TIC o la formación de equipos directivos (Federación de Enseñanza de CCOO, 2015).

El segundo sindicato, en cuanto a representación en el conjunto del estado es ANPE. Sobre la Formación Inicial propone que se negocie en el marco de una Ley de Profesión Docente que debería establecer los requisitos de dicha formación para impartir docencia en las enseñanzas no universitarias. Propone también que para todas estas enseñanzas los requisitos iniciales de capacitación y formación deberían ser de Grado Universitario y Máster, y que deberían incluir las especificidades y especializaciones necesarias para las funciones docentes y para cada tipo de enseñanza. Al igual que otras organizaciones ANPE propone que en dicha formación tenga un peso mayor que el actual la formación práctica y liga este modelo de formación a condiciones laborales, al proponer la inclusión de todos los cuerpos docentes no universitarios en el grupo A1 de retribuciones.

Sobre el acceso docente desde este sindicato apuestan por un sistema similar al actual, de concurso-oposición, aunque plantean que se negocie un sistema razonable dentro del marco legal, con acceso libre y garantizando las condiciones de igualdad, mérito y capacidad que viene recogidas en el Estatuto Básico del Empleado Público. (ANPE, 2018a)

Sobre la fase de oposición indican que habría que actualizar los temarios, los cuales deben dejar de ser simples epígrafes y desarrollar todo el contenido, “para que quede claro que conocimientos debe tener y acreditar un docente de una determinada especialidad” (ANPE 2018a, p 17). De este modo, añaden, se podrán proponer pruebas más objetivas que permita a los miembros de los tribunales hacer una corrección más adecuada de la capacidad de los opositores.

El sindicato ANPE plantea también que la fase de concurso del proceso selectivo priorice la experiencia docente en centros públicos de la misma etapa educativa como el mérito preferente, y se valore, como se hace ahora, la formación académica y permanente, y proponen maximizar estos méritos hasta los límites legales.

Para la fase de funcionario o funcionaria en prácticas, o una equivalente fase de inducción profesional, encontramos en este sindicato información aparentemente contradictoria. Por un lado la posición del sindicato, recogida en una nota de prensa de enero de 2018, parece proclive a la instauración de un MIR educativo, propuesta en aquel momento por el entonces Ministro de Educación, Íñigo Méndez de Vigo. Lo incardinan dentro de una Ley de la Profesión Docente y un Estatuto Docente, y defienden que pueda prestigiar la labor docente, y que “debe buscar un equilibrio entre experiencia docente y formación académica” (ANPE, 2018b). Sin embargo no aclaran si sustituye a la actual fase de prácticas, ya que indican que este MIR educativo debe reforzar el proceso de selección y el periodo de prácticas. Como en todas sus propuestas hacen énfasis en una de sus señas de identidad, y es la exigencia de que la duración sea uniforme en todo el territorio nacional.

Sin embargo, atendiendo a su programa electoral de las elecciones sindicales de este periodo (que tuvieron lugar en la mayor parte de las autonomías el 4 de diciembre de 2018, después de la moción de censura de junio de 2018), no se hace referencia al MIR educativo, sino que sólo se nombra la fase de prácticas, para la que no plantean modificaciones sustanciales. Como otras organizaciones sindicales defienden que las y los tutores de la fase de prácticas tengan apoyo por parte de la administración, y que esta fase de prácticas se pueda convalidar si se tiene experiencia docente como interino o interina. (ANPE, 2018a)

Por su parte, la Confederación STEs-i en su programa electoral de 2018 (STEs-i, 2018) plantea sus propuestas sobre la formación inicial en dos epígrafes separados, sin que hayamos encontrado en otro tipo de documentos que apueste por un tratamiento conjunto de ambos elementos.

Sobre la formación inicial desde este sindicato hacen un planteamiento sobre los contenidos teóricos y prácticos que esta debe contener, incluyendo aspectos de sociología y psicología referidas a cada nivel educativo, así como aspectos relacionados con la práctica docente como

la dinámica de grupos o la resolución en conflictos en el aula. Como otras organizaciones entiende que la formación práctica debe ser cotutorizada y que la administración debe velar por su correcto ejercicio.

No hablan sobre la inducción profesional desde esta formación sindical, y se centran en la formación permanente del profesorado priorizándola para las y los docentes de la red pública y demandando que sea pública y gratuita, planificada, contando con la representación del profesorado, Universidades y Movimientos de Renovación Pedagógica para su diseño. Desde STEs-i apuestan por la creación de seminarios o grupos de trabajo, y entienden que la formación permanente debe focalizarse en la innovación educativa, la diversidad, o la igualdad de género.

En cuanto al acceso docente, STEs-i proponen un sistema de acceso del profesorado interino mediante un concurso de méritos. Es una propuesta muy relacionada con el tiempo en que ocurrieron las elecciones sindicales de 2018, con una tasa de interinidad cercana al 40% y un grupo de docentes interinos e interinas asociándose junto a abogados para reclamar por la vía jurídica un supuesto fraude de ley de las administraciones públicas, tratando de obtener “la fijeza” por sentencia judicial. El programa de este sindicato recoge su oposición a lo que ellos llaman un “ERE encubierto” (STEs-i, 2018), es decir, que alguien que ha trabajado alguna vez para alguna administración en régimen de interinidad no se quede sin trabajar como consecuencia de que muchas otras personas saquen plazas en los procesos de acceso, de modo que una persona con experiencia se quede sin opción a seguir trabajando en régimen de interinidad.

En otros documentos posteriores (STEs-i., 2019) STEs-i apuesta por la doble vía, es decir, que unas plazas de acceso se reserven para un concurso de méritos restringido al personal interino y otras se oferten mediante un concurso-oposición similar al que recoge la actual normativa. Defienden la convalidación de experiencia previa de un curso escolar por la fase de

prácticas, así como una serie de exigencias compartidas por el resto de organizaciones sindicales en relación a la valoración máxima de la experiencia, el carácter no eliminatorio de las pruebas, la posibilidad de revisión de los resultados, etc. También aboga por un cuerpo único de docentes, ya que la formación inicial para la docencia sería un mismo grado universitario en todos los casos, aunque hace referencia al mantenimiento del master para Secundaria proponiendo que sea gratuito.

4.4. Consejo Escolar del Estado

El Consejo Escolar del Estado es un órgano consultivo del Ministerio de Educación que emite dictámenes para valorar las modificaciones de la normativa que le requiere el propio Ministerio de Educación. Además de estos dictámenes, edita la revista científica *Participación Educativa* (Consejo Escolar del Estado, 2020), ha publicado un estudio sobre la participación de las familias en la educación escolar y organiza seminarios. En estas publicaciones aparecen algunos artículos relacionados con la formación inicial o el acceso docente, en general antiguos, y que presentan la opinión de sus autoras o autores y no la del propio Consejo.

Los dictámenes 1 de 2018 y 8 de 2020 se han referido respectivamente a Proyectos de Reales Decretos por los que se modifica el Real Decreto 276/2007 que aprueba el Reglamento de acceso a la función pública docente. En el primer caso, el dictamen 1 de 2018 introduce el acuerdo de estabilización de personal interino alcanzado en el seno de la Mesa Sectorial de Educación el 29 de marzo de 2017 que pretende reducir dicho personal a un 8% a finales de 2020. En el segundo se prolonga la aplicación de estos acuerdos un año, al haberse suspendido la publicación de algunas de las ofertas de empleo público durante la primavera de 2020 debido al estado de alarma.

El primero de esos Proyectos de Reales Decretos, acabó siendo el RD 84/2018 y en él, además de lo mencionado, se acordó modificar algunas de las condiciones del procedimiento

de acceso relacionadas con la ponderación entre la puntuación de la fase de concurso y de oposición, con el número de temas que deberán ser extraídos al azar por el tribunal para que las y los opositores puedan elegir desarrollar un tema y, finalmente, con la valoración de la experiencia docente previa ampliando su valor máximo dentro de la fase de concurso y modificando el número de años necesario para alcanzar la puntuación máxima.

El dictamen a dicho Proyecto de Real Decreto fue aprobado sin votos particulares, lo que puede interpretarse como un apoyo de la comunidad educativa representada en dicho Consejo Escolar a la propuesta de acceso planteada por el Gobierno.

4.5. Voces expertas y Movimiento de Renovación Pedagógica

Además de los colectivos que hasta ahora hemos mencionado, determinadas voces expertas del ámbito educativo, asesores ministeriales y profesorado universitario han publicado en los últimos diez años propuestas sobre la temática del presente trabajo. Hemos considerado incluir dos de ellas, dada la importancia pública que tuvieron en su momento y la repercusión en el resto de agentes con capacidad decisoria sobre el acceso a la función pública docente.

Una de esas propuestas está auspiciada por el Consejo General de Ilustres Colegios Oficiales de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y Ciencias (CGCDL), organismo que recoge a 27 Colegios Oficiales de diferentes profesiones muy relacionadas con la docencia. Por un lado se presentó un estudio, en junio de 2018, basado en 619 encuestas realizadas entre socios de alguno de los Colegios afiliados al Consejo General (Valle y Manso, 2018). De dichas encuestas se extraen diferentes conclusiones. La primera de ellas es que el 70% del profesorado de la red pública y el 65% de la concertada opina que el sistema de acceso a su respectiva red necesita una reforma y el 80% de las personas encuestadas creen, coincidiendo con las propuestas expresadas por varios de los colectivos ya presentados, que el sistema de selección para el acceso a la función docente debería requerir los mismos criterios para la red pública que para la red privada concertada. En sentido contrario, en un nuevo sistema de acceso

plantean que los centros públicos deberían tener más autonomía a la hora de seleccionar a su propio profesorado, cuestionando todo el ensamblaje actual basado en los principios del EBEP de transparencia, igualdad, mérito, y capacidad. De un modo parcial, esto se hace ya con el profesorado interino de Cataluña.

Sobre la pruebas en sí, las respuestas del profesorado parecen concluir que habría que dar cierta preponderancia a las pruebas que miden las habilidades pedagógicas frente a las que miden el conocimiento de contenidos disciplinares. Este es uno de los puntos que ha estado en discusión en la última reforma del sistema de acceso, donde unánimemente las organizaciones sindicales solicitaban que ambos tipos de pruebas no fueran eliminatorias, es decir, que las y los aspirantes pudieran demostrar todo su bagaje de conocimientos, y no quedar excluidos por lo que con el sistema actual es el verdadero cuello de botella, es decir, la parte llamada práctica de la prueba de conocimientos disciplinares. Una prueba práctica que no está bien definida en las convocatorias, y que suelen decidir una o dos personas pocos días antes de ser realizada.

Igualmente, los resultados de la encuesta que sustenta el estudio presentado por el CGCDL muestran que para el profesorado, con la dinámica actual, no hay una adecuada conexión entre la formación inicial, la fase de inducción, y las necesidades de la práctica docente. Así mismo, para el profesorado los primeros años de docencia son esenciales para la formación de un estilo, una práctica docente y el desarrollo de las competencias pedagógicas de modo que el profesorado valoraría positivamente algún tipo de programa de refuerzo de su inserción en los primeros años de carrera profesional.

Una segunda propuesta la podemos encontrarla en *el libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar* (Marina, Pellicer y Manso, 2015) preparado por encargo del Ministerio de Educación. Parte del supuesto de convertir la docencia en una profesión dura, es decir, que tenga un perfil definido, que sus profesionales se guíen por una ética compartida, que requiera un conocimiento específico y unas competencias que necesitan de formación y entrenamiento,

y que es aplicada de este modo y aceptada por la sociedad como tal. Propone que se hace necesario pasar de una ocupación docente, donde cualquier graduado universitario puede ser docente de esa materia, a una verdadera profesión docente, con los rasgos que antes hemos indicado. También parte de una idea compartida con algunas de las propuestas que hemos ido viendo, y es la necesidad de atraer a los mejores a esa profesión docente.

Sobre la formación inicial, y haciendo referencia a informes internacionales como TALIS o TEDS-M y las soluciones adoptadas por países que encabezan rankings tipo PISA (Bucheton et al., 2013), proponen varias medidas. Por un lado, que la selección del profesorado se haga antes de la formación previa, y no al revés, ya que tal y en la actualidad al estar masificada carece de calidad y además es cara. Igualmente propone que está formación inicial sea posterior a los estudios de grado, tanto para los estudiantes de magisterio que van a optar al cuerpo de maestras/os como para el resto de estudiantes que optarían a los cuerpos de enseñanzas medias. Plantean también que sea universal para el futuro profesorado de centros públicos y privados y que se unifique la normativa que hace referencia al acceso docente a los cuerpos de funcionarias/os docentes y las normativas, hoy en día autonómicas, que hacen referencia al régimen de interinidad docente. Cabría matizar en lo que se refiere a la formación inicial que toda la normativa sobre el sistema público parte de una norma básica estatal y está ya unificada. Por último hace apreciaciones como que la formación debe ser nacional, entendiéndose como unificada para el conjunto del Estado español, algo que ocurre, como hemos comentado, en cuanto que parte de normativa básica estatal. Y otras apreciaciones como que ha de perseguir la excelencia y debe pensarse esta formación inicial para una profesión de alto nivel de exigencia y competencia (Marina et al., 2015), sin explicar cómo se concretan estos aspectos.

Finalmente proponen un modelo basado en López Rupérez (2015), en el que a la formación inicial de grado le seguiría un periodo de tres cursos, uno de master y dos de inducción laboral, que en su conjunto denominan Docentes en Prácticas (DEP), y que sería una formación inicial

habilitante para todo el profesorado de educación reglada, tanto de Infantil y Primaria como de Secundaria.

Incluyen el primer ciclo de Educación Infantil, lo que en el argot educativo se llama 0 a 3, donde las y los docentes habilitados deberían hacer “tareas de dirección, control, planificación y supervisión, siendo ayudados por el número suficiente de auxiliares, con otras titulaciones” (Marina et al., 2015, p 41). A este respecto cabe resaltar que en muchas Comunidades Autónomas existe una escolarización anticipada a 2 años en los Centros Públicos de Educación Infantil y Primaria, en la que las y los docentes, además de dichas tareas, son responsables de la labor docente en el aula. En todo caso parecen proponer la extensión de la formación reglada, de la formación básica al primer ciclo de Educación Infantil, lo que supone un cambio de paradigma desde el consenso, ampliamente desfasado, de la LOGSE en el que se fundamenta el esqueleto general de nuestro sistema educativo.

Centrándonos en la formación inicial docente, después de los estudios de grado plantean un examen nacional centralizado que servirá para comprobar el nivel de conocimientos y competencias pedagógicas. Después de ese examen accederían al DEP un número de alumnado similar a las necesidades de reposición de docentes del sistema educativo.

En el año de máster se trabajarían los aspectos más teóricos relacionados con las competencias básicas en los diferentes niveles de modo que al superar dicho máster se fuera capaz de tener una visión coherente de todo el sistema educativo.

Superado el máster se accedería a Centros Docentes acreditados, donde se trabajaría como Docente en Prácticas, bajo la supervisión de un tutor o tutora, también debidamente acreditado y seleccionado, cuya actividad sería monitorizada y evaluada. Estos centros y docentes que ejercen la función de tutoría del Docente en Prácticas serían seleccionados por sus méritos y su desempeño laboral y serían convenientemente reconocidos e incentivados.

Para coordinar toda esta fase de DEP se crearían Centros Superiores de Formación del Profesorado.

Sobre el acceso a la función pública docente simplemente plantea que las administraciones educativas someterían a evaluación u oposición al alumnado que hubiera adquirido la habilitación a través del DEP. En los centros privados, propone que pudieran elegir libremente, como ocurre ahora, entre aquel profesorado que estuviera debidamente acreditado.

Sobre la Formación Continua, además de plantear su importancia dentro del concepto de *lifelong learning*, plantea que sea coordinada por estos Centros Superiores de Formación del Profesorado. Plantea estos centros como centros de alta calidad, donde cada docente debería cursar un mínimo de horas anuales de formación presencial. Como ejemplo propone 100 horas, en comparación con lo que llama países de gran nivel educativo. Así mismo plantea el fomento de la formación de alta calidad mediante estancias en el extranjero (Marina et al., 2015).

Introduce la necesidad de una “clara teoría pedagógica” (Marina et al., 2015, p 44) para el profesorado de Formación Profesional, que pudiera prestigiar la importancia intelectual de los trabajos manuales.

Plantea la evaluación periódica y sistemática de todo el profesorado, a través del portfolio docente, aludiendo a la estrategia de Lisboa, e incluyendo el progreso educativo del alumnado, los resultados del centro, y la observación del docente en el aula.

Diseña modelos de carrera profesional por tres vías diferentes. Carrera académica que comenzando como maestro/a o profesor/a de secundaria podría terminar como profesor de las facultades de Educación. Carrera en gestión docente, que podría llevar un recorrido similar al anterior, pero centrado en la gestión y no en la docencia. Y carrera en el puesto de trabajo, sin ascender en una supuesta escala profesional, se mantuvieran en su puesto de trabajo, pero se reconociera su calidad docente con incentivos o premios.

Para desarrollar su propuesta, que es más extensa de lo recogido en este trabajo, propone la creación de tres estamentos que coordinen la investigación y la formación inicial y permanente del profesorado. Por un lado un Consejo Pedagógico del Estado, concebido como órgano asesor de las Administraciones, los ya nombrados Centros Superiores de Formación del Profesorado que asumirían la impartición de los másteres educativos y la formación continua, y los Centros educativos de excelencia, seleccionados para realizar los dos cursos prácticos del DEP.

Por último, para poner en marcha toda su propuesta proponen que la defensa de los intereses del profesorado sea defendida por dos vías. De los contenidos y responsabilidades educativas deberían encargarse los respectivos colegios profesionales, mientras que de los intereses laborales deberían hacerlo las organizaciones sindicales.

Para terminar este apartado revisamos la propuesta de los Movimientos de Renovación Pedagógica (MRP) que si bien no tienen una propuesta propia cerrada en su documentación se suman a lo dicho en el documento Bases para una nueva ley de Educación, (Redes por una nueva política Educativa, 2017) que fue elaborado en el entorno del llamado Foro de Sevilla, en el que participan junto a otras organizaciones, sindicatos, partidos políticos, asociaciones de alumnado y de familias. También en su documentación hacen referencia y asumen lo defendido en la tesis de José Domínguez Rodríguez (Domínguez Rodríguez, 2016).

Dicha tesis propone un cambio radical en la educación. En ella se aboga por la construcción de un modelo educativo holístico, interdisciplinar y transdisciplinar, que rompa con la actual organización en materias y apuesta por un carácter integrador de la educación con cinco áreas curriculares: ético-crítica, empática, científica e investigadora, técnica y tecnológica y colegiada. Para ello sería necesario crear un cuerpo único para la formación de alumnado de 0 a 18 años.

Para evaluar su viabilidad proponen un proyecto experimental de formación inicial de docentes para implantar un proyecto experimental de educación básica holística en todas esas

etapas. Así proponen un grado común de cuatro cursos en el que los docentes se formarían en las características de las tres etapas básicas: Infantil, Primaria y Secundaria, y en cómo desarrollar en cada una de ellas las cinco áreas curriculares propuestas. A continuación se realizaría un master práctico teórico especializado en cada etapa, incluyendo la Formación Profesional y Artística.

Todo este cambio se iría produciendo a partir de una primera promoción de educadores y educadoras, para la que se seleccionarían a 90-100 candidatos/as, que serían los que fueran elaborando los primeros materiales, que bajo supervisión de las administraciones educativas se irían desarrollando y extendiendo hasta generalizarse.

El documento de bases, en el que también participan algunas de las organizaciones sindicales y partidos políticos cuya propuesta ya ha sido presentada, tras un análisis de la situación similar a los ya presentados, incluye algunas concreciones y propuestas.

Sobre la formación inicial plantea que haya un control coordinado de la Universidad, la Administración y el propio profesorado. Para ello propone conectar de un modo estructurado los centros educativos no universitarios con la Universidad de modo que se asegure un equilibrio entre la formación científica, pedagógica y práctica. Hace hincapié en la necesidad de mejorar este último aspecto, para que el profesorado este adecuadamente capacitado al finalizar su formación inicial.

Igualmente reconoce la necesidad de una inducción profesional de uno o dos años, que debe coordinarse entre el ámbito Universitario y los centros educativos y que requiere un tratamiento especial, en cuanto a condiciones laborales tanto para el futuro docente como para el profesorado tutor.

Sobre el acceso docente, sin ser muy explícito entiende que debe haber pruebas que incluyan conocimientos profesionales pero en las que se debe valorar también la valoración que se haga del periodo de inducción.

Defiende la integración progresiva de todos los cuerpos docentes en un cuerpo único y propone una carrera docente horizontal y vertical, con méritos que permitan mejoras, ya sea en el propio puesto de trabajo, o mediante un sistema de ascensos. También propone la potenciación y reconocimiento de la actividad investigadora e innovadora del profesorado, así como el trabajo en red.

Quieren destacar la importancia de la formación en igualdad de género, medioambiente o derechos humanos en la formación inicial y permanente del profesorado.

En este apartado hemos descrito las propuestas de doce organismos o personalidades diferentes, incluidas las organizaciones políticas, sindicales e institucionales más representativas en este momento. Quizás se podrían recoger más ideas, pero este repaso sitúa suficientes puntos de fricción como para emprender un análisis crítico comparativo, que abordamos a continuación.

5. Análisis crítico comparativo de las diferentes propuestas:

Hemos visto diferentes propuestas con un alto grado de coincidencia en algunos aspectos, totalmente contrapuestas en otros. También como mientras algunas organizaciones tienen planteamientos bien desarrollados otras solo plantean esbozos de hacia donde habría que avanzar para mejorar el actual sistema de acceso a la función docente. En general se comparte la idea de que el actual modelo no sirve para seleccionar a candidatos y candidatas mejor preparadas para la docencia. Las aspirantes y los aspirantes que acceden por el actual sistema, tienen que cumplir con un curso de prácticas cuando pueden llevar dos, tres, cuatro o más trabajando como docentes. Disfrutan de una mínima inducción, consistente en hacer un curso de 20 horas, una memoria y que inspección educativa te visite en tu centro y entre a tu aula una vez. Parece un procedimiento poco eficaz que tendría más sentido al inicio de la carrera docente y no al superar un aprueba de acceso. También hay consenso entre la mayoría de organizaciones en que el mecanismo de inducción profesional debe ser mejorado.

Ahondando en este sentido una mayoría de propuestas plantea que debería realizarse un diseño conjunto de toda la carrera docente, desde la formación inicial hasta la formación permanente, incluyendo una carrera profesional. Algunas propuestas extienden este diseño al acceso a la formación inicial, con idea de dar cabida en todo el proceso de formación solamente a los mejores. Algunas organizaciones sindicales lo extienden en el otro extremo, hacia la salida de la carrera docente, es decir, la jubilación, planteando que está debe estar planificada también dentro de un modelo de carrera profesional.

La mayoría de propuestas también coinciden en que el nuevo diseño que se establezca debe ser negociado entre varias partes. Partidos políticos y organizaciones sindicales coinciden en que deben ser Gobiernos y sindicatos docentes, contando con las Facultades de Educación para el diseño e la parte de formación inicial e inducción profesional, mientras que la Conferencia

de Decanos entiende que debe ser la Universidad y las Administraciones Educativas quienes diseñen al menos la fase de formación inicial e inducción.

En definitiva, nos encontramos con varias situaciones ligadas entre sí, que parece que deberían ser negociadas en su conjunto por diferentes actores: Acceso a la formación inicial, formación básica, especialización, inducción docente, proceso selectivo, acceso a la docencia, periodo de prácticas y obtención de la condición de funcionario de carrera, formación permanente, carrera profesional y jubilación.

5.1. Implicaciones académicas

La formación inicial actual puede ser una formación de grado, de 4 cursos y 240 créditos ECTS, o una formación de grado, que podemos calificar de previa, y un master de 1 curso y 60 créditos ECTS. En ambos casos se incluye un periodo de formación en centros escolares que comprende un sexto de los créditos ECTS, 40 y 10 respectivamente. A partir de esta situación se accede a la función pública docente mediante una prueba de acceso, se supere o no; un proceso de apertura de listas de interinidad, u otros procesos de llamamiento extraordinarios. Cuando se supera un sistema de selección debe realizarse un periodo de prácticas. Este periodo es obligatorio para todo el funcionariado a nivel estatal, cuando se supera un proceso selectivo, y está regulado por normativa básica estatal de obligado cumplimiento. En Aragón, en la última convocatoria de oposiciones se fijó, para las y los docentes, un periodo de prácticas de cinco meses de actividad docente (Resolución de 14 de agosto de 2019), aunque las condiciones laborales se extienden a lo largo de todo un curso escolar. En ese periodo hay que realizar un curso de formación de 20 horas, que desde 2019-2020 es online y se es evaluado por inspección, dirección del centro y el profesor tutor o la profesora tutora de prácticas. También desde 2019-2020 con dos años de experiencia docente no es necesaria la evaluación de inspección.

Más allá de retoques al actual sistema de acceso, el cambio significativo que está ahora encima de la mesa es si se introduce algún proceso de inducción docente. Todas las propuestas encontradas plantean un periodo de dos cursos como docente en formación. Si una medida de esta índole se pone en marcha, parecería razonable pensar que hay que poner cierto orden en las tres situaciones de prácticas escolares.

En la Universidad de Zaragoza el practicum durante la formación inicial dura entre mes y medio, en el caso de master de Secundaria y unos 4 meses y medio en el caso del grado de magisterio. Una posible fase de inducción duraría dos cursos, y la fase de funcionario o funcionaria en prácticas dura 5 meses, aunque sus condiciones se extienden por todo un curso completo.

Parece razonable que la introducción de una fase de inducción conllevara desaparición de la fase de prácticas de la función pública docente. Esto requeriría cambios en legislación básica estatal que deberían acordarse, al menos, entre los ministerios competentes.

Más complejo es decidir si la inducción docente hace innecesarias las prácticas escolares durante la formación inicial. La Conferencia de Decanos (Conferencia de Decanos y Decanas de Educación, 2018) defiende que no es momento de cambios sustanciales en los planes de estudios de los grados de magisterio, pero la mayoría de organizaciones defiende que los cambios en el sistema deben ser coordinados y consensuados. En todo caso, si se mantienen ambas fases de formación de futuros o futuras docentes, sería necesaria una definición clara de los objetivos de cada uno de estos espacios formativos que deberían acordarse, como mínimo, entre el Gobierno Central y las Universidades.

Si se elimina o reduce el número de créditos de prácticas escolares, o si el diseño del periodo de inducción incluyera alguna fase de preparación teórica en las universidades, como recoge la propuesta del PP, y por tanto, conocimientos que ahora se imparten en los grados de magisterio

o el máster de Secundaria se trasladaran a este momento, habría que reconfigurar la estructura de los planes de estudios de los Grados de Magisterio y el Máster de Secundaria para ocupar esos huecos.

Incluso, la existencia de un periodo de inducción de dos años podría plantear la no necesidad de un master educativo habilitante previo para la docencia en Secundaria.

La propuesta de títulos universitarios propios para la docencia en enseñanzas medias, propuesta por Izquierda Unida, implicaría la creación de nuevas titulaciones universitarias compartidas entre las Facultades responsables de los conocimientos científicos, y las Facultades de Educación.

Por el otro lado, en los centros educativos, las implicaciones académicas irían muy ligadas a implicaciones organizativas. Dado que los modelos no están muy definidos, ni las horas de docencia con alumnado del profesorado en fase de inducción, ni su distribución a lo largo del curso, es difícil plantear un análisis detallado de todas ellas.

Hay cierto grado de coincidencia en que la asunción de plenas competencias sobre alumnado debería introducirse de manera progresiva (Esteve, 2009). Ello lleva a pensar que habría que planificar un periodo en el que la docencia con determinados grupos de alumnado sería compartida, de modo que a lo largo del curso fuera transfiriéndose del tutor o tutora al profesorado en inducción.

5.2. Implicaciones profesionales

Como docentes, la participación en el sistema de acceso actual tiene una doble vía. Bien como miembro de un tribunal de selección, bien como tutor o tutora en la fase de prácticas. Para ninguna de las dos situaciones el profesorado recibe la adecuada formación, ni tiene suficiente tiempo y calma como para poder construir una opinión sosegada. (Fernández Enguita, 2019)

Una de las dificultades de dicho sistema de acceso a la función docente es que ninguno de los sucesivos cuellos de botella que un aspirante o una aspirante se va encontrando acaba siendo definitivo. Es decir, a lo largo de todos los procesos que se han ido nombrando: formación inicial, oposición, interinidad, fase de prácticas, cualquier aspirante puede verse retrasado, postergado, adelantado por compañeras o compañeros. Pero la realidad es que salvo las personas que no terminan el grado de magisterio o el master, no existen apenas casos en que el sistema le diga a un aspirante que no es válido para la práctica docente.

La mayoría de organizaciones que proponen incluir en el acceso a la docencia un periodo de inducción plantean que dicho periodo esté tutorizado en los centros educativos por profesorado del propio centro especializado en la formación de futuros y futuras docentes. Se propone que dicho profesorado sea seleccionado por sus buenas prácticas, por un éxito docente reconocido por sus iguales, su capacidad de innovación, su compromiso, etc. Recibiría formación para ejercer esa labor de mentoría.

La creación de este perfil docente formador de otros docentes podría solventar una de las situaciones planteadas. Dicho perfil profesional debería tener sus compensaciones, como mínimo en cuanto a horario lectivo en el centro educativo, que podrían integrarse en un modelo de carrera profesional, reivindicado por todas organizaciones sindicales. Hilando otras propuestas, por ejemplo la de la Conferencia de Decanos, ese profesorado podría tener preferencia para ocupar en el ámbito universitario una figura similar al profesorado asociado en ciencias de la salud. Es decir, una relación temporal como docente, pero no añadida a su trabajo en el centro educativo, sino repartiendo su jornada entre ambos centros.

Si un nuevo sistema de acceso mantiene el concurso oposición después de la fase de inducción, el profesorado que ejerciera como tribunal de selección debería también recibir

formación adecuada, aunque la obligada transparencia requerida en estos procesos dificulta la creación de un perfil profesional especializado en pruebas de acceso.

Valorar la falta de capacidad de un aspirante para la docencia, de un modo definitivo, como ocurre en Finlandia o Francia, (Lapostolle y Chevaillier, 2009) supone una implicación profesional para quien toma dicha decisión que requiere una valoración por parte de las administraciones.

5.3. Implicaciones económicas

Como en los casos anteriores, una modernización del actual sistema de acceso, cambiando el peso de cada parte en el cómputo global, o modificando su estructura, por ejemplo cambiando la prueba de conocimientos a un examen tipo test, o una renovación de temarios o la no eliminatoriedad de las pruebas, no tendrían un gran impacto económico. Podría modificar el número de tribunales que hasta ahora concurre en la selección de aspirantes, pero dado el bajo costo que esto tiene para la administración no sería un cambio sustancial.

Todo lo contrario ocurriría, como avisan el PSOE o CCOO, si el nuevo acceso docente va hacia un modelo de inducción. Centrándonos en la situación actual en Aragón, unas 1100 personas terminan su formación inicial. Se propone, de manera general, un periodo de inducción de dos cursos. En él, el acceso a la docencia efectiva en centros educativos, sería gradual, podría ser simultáneo con formación teórica en las Universidades, y debería ser tutorizado desde ambas instituciones, la Universidad, y el centro educativo.

Si hablamos de un verdadero proceso de inducción, y no de una rebaja en las condiciones laborales del profesorado, como algunas organizaciones sindicales se temen, véase, CCOO o STEs-i, el proceso de inducción implica asumir los costos laborales de la persona en inducción, más los costos laborales de las dos personas que le tutorizan, que a lo largo de los dos cursos

deberían detraer parte de su jornada laboral a esta tarea, generándose un cupo de horas que debería ser cubierto por otro personal.

En este momento, la plantilla docente del Departamento de Educación es próxima a los 16.000 efectivos, por lo que hablaríamos de un aumento, aproximado de un 7% de la plantilla.

Si optamos por opciones más restrictivas, como las que plantea la Conferencia de Decanos o Vox, en las que a la formación inicial sólo accedería un número de aspirantes similares a los que después van a poder trabajar como docentes, la cantidad se podría reducir a la mitad. En los últimos años la administración aplica una tasa de reposición de entrono a 380 efectivos. El profesorado de la enseñanza reglada privada, concertada o no, y profesorado necesario en ámbitos como la educación infantil, academias privadas, etc., en su conjunto suma algo menos que la mitad del profesorado de la red pública. Si aplicamos una tasa de reposición similar, podríamos proyectar que se necesitarían entre 150 y 200 personas, por lo que deberían ofertarse entre 500 y 600 plazas para la inducción.

Estos cálculos habría que ajustarlos ya que se parte de números generales, pero luego habría que afinar por especialidades. Mientras que en estos momentos la Facultad de Educación oferta dos grados de magisterio, con siete menciones, y el master de enseñanzas medias con diecisiete especialidades, el Departamento de Educación oferta acceso para ocho especialidades de magisterio, y docencia en dos más, catalán y aragonés, por un lado, y más de cien especialidades de enseñanzas medias por otro.

Igualmente aspirantes que superaran la fase de inducción podrían acabar no desarrollando una carrera profesional docente, docentes con una plaza en propiedad que temporalmente estén realizando otras tareas para la administración. En estos momentos, en Aragón, hay en torno a 890 docentes en comisiones de servicio, o atribuciones temporales de funciones fuera de su puesto de trabajo de docencia directa.

En conclusión, parece difícil bajar de una cifra de 600 personas en fase de inducción en la hipótesis más restrictiva, y cercana al doble, si no establecen limitaciones de inicio, con un coste que dependerá, a su vez, de las condiciones laborales que se propongan para el profesorado en inducción.

Además de todas las implicaciones que hemos visto, no podemos olvidar que el desarrollo profesional del profesorado se debe, además de al conocimiento y la comprensión de sí mismo a su desarrollo cognitivo o a los condicionantes pedagógicos, a una situación contextual-laboral que favorece o impide el desarrollo de una carrera docente. (Imbernon, 2017)

6. A modo de conclusión

Vicente, Galiano y Beas (2015) sostienen que en el profesorado español existe una pesada carga histórica que nos empuja a una docencia academicista centrada en la adquisición de conocimientos y alejada de otros aprendizajes más significativos, más personales y más relacionales con el entorno.

Los modelos de acceso a la función docente no han conseguido alejarse de esa misma perspectiva. Hasta el Real Decreto 334/2004 la parte pedagógica era insignificante en el peso de los procesos de acceso. Y con excepción al periodo 2007-2011, durante el cual opero la transitoriedad indicada en el Real Decreto 276/2007 publicado a continuación de la LOE, sólo se accede a la parte pedagógica o didáctica de la prueba tras superar la parte de conocimientos científicos. Es decir, el modelo de acceso también contribuye a conducir al profesorado hacia una formación academicista.

Quizás, las grandes preguntas que planean sobre la educación hoy, cuando la globalización, el capitalismo financiero o la tecnología (Rodríguez Martínez, C. 2019) han revolucionado nuestro entorno, no es cómo acceder a la docencia, sino qué enseñar y cómo hacerlo. En todo caso ambas premisas deben ser resueltas antes de plantearnos cuál es el perfil de profesorado que necesitamos para una escuela del siglo XXI. Y dicho perfil debe estar claro para poder diseñar un sistema de selección.

La idea de este trabajo fin de grado surgió a partir de escuchar la propuesta de la Conferencia de Decanos, en boca de su Secretaria Carmen Fernández Morante, en la Facultad de Educación de Zaragoza. Los ecos de la implantación de algo similar a un MIR educativo se iban alejando toda vez que estaba habiendo un largo cambio de Gobierno y no parecía que los partidos de la derecha, que han sido los principales impulsores en ese ámbito, fueran a formar parte del mismo.

Se han comparado doce propuestas de grupos políticos, sindicatos de profesorado, la propia Conferencia de Decanos, el Consejo Escolar Estatal y expertos en educación. Sólo la mitad de ellas apuestan decididamente por un periodo de inducción. En lo que si hay unanimidad es en que el actual sistema de acceso no selecciona al mejor profesorado y bastante consenso en que el acceso docente y la formación inicial del profesorado deben ir ligadas concretándose de modo coordinado, como parte de un todo integral. Y también una mayoría de propuestas recoge que esta coordinación debe consensuarse entre varios actores, Gobiernos, Universidades y organizaciones sindicales como representantes del profesorado no universitario.

En estos momentos, en el marco de la Universidad de Zaragoza y de Aragón hay entre 4,5 y 5 veces más solicitudes de ingreso a la formación inicial, y entre 2,5 y 3 veces más personas egresadas de ella que plazas de profesorado se generan cada curso por reposición de plantilla. Aproximar estas cifras a 1, requeriría una selección previa a la formación inicial, que negaría el derecho a ingresar en determinadas formaciones universitarias. Si se asume este coste en aras a la búsqueda del mejor profesorado, dicha selección no parece, a tenor de lo expuesto, que deba realizarse por criterios academicistas como un endurecimiento de las pruebas de acceso a la Universidad. Habría que diseñar una fórmula de selección acorde con las competencias que se esperan del profesorado.

Otra cuestión a resolver es definir los periodos de práctica durante la formación inicial, inducción y funcionariado en prácticas, así como las condiciones laborales del profesorado en inducción. Hemos visto que tiene muchas implicaciones con la Universidad, con la definición de la formación inicial, con los centros de profesorado, con una posible carrera docente en el profesorado no Universitario, con la organización de los centros educativos y la financiación educativa.

Por último, si el nuevo modelo de acceso incluye un periodo de inducción habría que definir si esto afecta a todo el profesorado, o sólo el de la escuela pública, y en este último caso plantearse cuál debe ser el modelo de ingreso en la profesión, ya sea de manera interina o definitiva. Partiendo de una formación inicial, incluida la inducción, que supuestamente garantiza unos adecuados conocimientos científicos y pedagógicos, y teniendo en cuenta que el tipo de prueba que se plantee condiciona el tipo de profesorado que se selecciona.

Cualquiera que sea el nuevo acceso docente no puede olvidarse de la necesidad de una cierta transitoriedad en cuya definición es debe considerarse la altísima tasa de interinidad en los cuerpos docentes en este momento, fruto de la época de recortes de 2012 a 2015. En todo caso, tendrá sus cuellos de botella y sería deseable que la selección se realizará con criterios que permitan elegir al profesorado con cualidades más afines a la docencia.

Igualmente el acceso docente debe respetar los principios de igualdad, mérito y capacidad recogidos en el ordenamiento jurídico español.

7. Referencias

Alías, M. (2018, noviembre 12). A favor y en contra del «MIR» docente en España. *Vozpopuli*.

Recuperado de <https://www.vozpopuli.com>

Álvarez Sánchez, N. (2008). *La situación de los profesores noveles*. Madrid, España: EOI-

Fundación SM.

Antón, P. (2018, febrero 8). Mir educativo como cambiaría acceso docencia. *20 minutos*.

Recuperado de <https://www.20minutos.es>

ANPE. (2018). *Programa Electoral*. Madrid, España: ANPE.

ANPE. (2018, 29 enero). ANPE exige la necesidad de establecer el MIR educativo dentro una

ley de la profesión docente y de un estatuto docente. <https://anpeandalucia.es/>.

Recuperado de <https://anpeandalucia.es/notices+ANPE+exige+la+necesidad+de+establ+ecer+el+MIR+educativo+dentro+una+ley+de+la+profesión+docente+y+de+un+estatut+o+docente>

Bucheton, D., European Commission. Directorate-General for Education and Culture, Valette,

S., Carlo, A., IBF International Consulting, Udave, J. P., Chabanne, J. C., Sellier, M.,

Gordon, J., & Demougin, P. (2013). *Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe*. UTB.

Calleja, T., Collado, S., Macias, G., & San José, C. (2012, enero). *Educación en España*.

Motivos para la esperanza. McKinsey & Company.

Conferencia de Decanos y Decanas de Educación. (2018). *Bases para establecer una carrera*

profesional. Recuperado de <http://www.conferenciadecanoseducacion.es/reunion-con-la-secretaria-de-estado-de-educacion-y-universidades-del-mecd/>

Consejo Escolar del Estado. (2020). *Publicaciones*. Recuperado de

<http://www.educacionyfp.gob.es/educacion/mc/cee/publicaciones.html>

- Díez Gutiérrez, E., Dolz Romero, L., & Fernández Salas, Á. (2018). Hacia un nuevo modelo de formación y acceso a la función docente: propuestas a debate. *Docencia e Investigación*, 28, p. 94-116. Recuperado de <https://revista.uclm.es/index.php/rdi/article/view/1751>
- Domínguez Rodríguez, J. (2016). *La formación inicial de un cuerpo único de educadoras y educadores para la educación básica unitaria, holística, universal y emancipadora: un grado común y másteres especializados*. Tesis doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada. Granada España
- Egido Gálvez, I. (2012). El acceso a la profesión docente en España en perspectiva europea. Algunas reflexiones orientadas a la mejora de la selección del profesorado. *Educación XXI*, 13(2), p.47-67. <https://doi.org/10.5944/educxx1.13.2.236>
- eldiariomurcia. (2018, septiembre 26). Javier Sánchez (Podemos): “El MIR educativo del PP es una manera de generar profesores low cost, mal pagados y más precarios”. *eldiario.es*. https://www.eldiario.es/murcia/politica/Javier-Sanchez-Podemos-MIR-PP_0_818568232.html
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, 350, p. 15-29. Recuperado de <https://redined.mecd.gob.es/xmlui/handle/11162/76023>
- Eurydice (2015). La profesión docente en Europa: Prácticas, percepciones y políticas. *Informe de Eurydice*. Oficina de Publicaciones de la Unión Europea. Recuperado de <https://goo.gl/owPGgk>, 14/06/2018.
- Federación de Enseñanza de CCOO. (2015). *La educación que queremos*. Federación de Enseñanza CCOO. Recuperado 30 de abril de 2020, de <http://laeducacionquequeremos.es/>
- Federación de Enseñanza de CCOO. (2018). *Programa Electoral*. Madrid, España: CCOO.

- Federación de Enseñanza de CCOO. (2019). *28A Propuestas en materia educativa de la Federación Enseñanza de CCOO. Elecciones Generales 2019*. Madrid, España: CCOO.
- Fernández Enguita, M. (2019). Robustecer, vigorizar y revalorizar la profesión. En Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza (España), J. Moya, & J. Manso (Eds.), *Profesión y profesionalidad docente* (pp. 203-210). Madrid, España: Federación de Gremios de Editores de España.
- Garzón Espinosa, A., & Díez Gutiérrez, E. (2016). *La educación que necesitamos*. Escuela Universidad e Investigación. Madrid, España: Foca.
- Herrera, E. (2018, 18 febrero). *Si el Gobierno no hace una propuesta seria de financiación el pacto educativo no tiene credibilidad ni sentido*. infoLibre.es. <https://www.infolibre.es/noticias/politica/>
- Imbernon, F. (2017). *Ser docente en una sociedad compleja. La difícil tarea de enseñar*. Barcelona. España. Graó.
- Lapostolle, G., & Chevaillier, T. (2009). Formación inicial de los docentes de colegios en Francia. *Revista de Educación*, 350, 145-172. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion>
- Lorenzo Vicente, J. A., Muñoz Galiano, I. M., & Beas Miranda, M. (2015). Modelos de formación inicial del profesorado de Educación Secundaria en España desde una perspectiva Europea. *Revista Complutense de Educación*, 26(3), 741-757. https://doi.org/10.5209/rev_rced.2015.v26.n3.44866
- Marina, J. A., Pellicer, C., & Manso, J. (2015). *Libro blanco de la profesión docente y su entorno escolar*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10486/669976>
- Martínez-Celorrío, X. (2019): *Innovación y equidad educativa. El derecho a aprender como prioridad transformadora*. Barcelona: Editorial Octaedro.

- Martínez Seijó, M. L. (2018, 12 febrero). *El PSOE explica su posición sobre la formación inicial del profesorado, que no MIR educativo*. Recuperado 21 de junio de 2020, de <https://www.abc.es/sociedad/>.
- Moreno, A., Díez Gutiérrez, E., Pazos, J. L., & Recio, M. (2012). *Qué hacemos con la educación*. Madrid, España: Akal.
- Peri, E. (2013, 10 mayo). *Las protestas aplazan la reforma educativa de Wert*. Recuperado de https://www.elperiodicodearagon.com/noticias/temadia/protestas-aplazan-reforma-educativa-wert_852997.html
- Pilipop. (2017, marzo). *Reunión con PODEMOS: Javier Sánchez Serna*.
<http://accesodocencia.blogspot.com>.
<http://accesodocencia.blogspot.com/2017/03/reunion-con-podemos-javier-sanchez-serna.html>
- PP. (2018, 27 enero). *Méndez de Vigo propone un MIR educativo “para prestigiar la profesión docente”*. Partido Popular. <http://www.pp.es/actualidad-noticia/mendez-vigo-propone-un-mir-educativo-prestigiar-profesion-docente>
- Redes por una nueva política Educativa. (2017). *Documento de bases para una Nueva Ley de Educación*. Recuperado de <https://porotrapoliticaeducativa.org/portfolio/documento-completo/>
- Rivero Ortega, E. V. (2015) *El acceso a la profesión y a la función pública docente del profesorado de educación secundaria obligatoria y de bachillerato*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca. Salamanca. España
- Rodríguez Martínez, C. (2019). *Políticas educativas en un mundo global*. Barcelona, España: Octaedro.

- Secretaría de Educación CEF PSOE. (2015, noviembre). *Hacia un nuevo modelo de profesionalidad docente para el siglo XXI*. Recuperado de http://estaticos.elmundo.es/documentos/2015/11/26/propuesta_educacion_PSOE.pdf
- Schleicher, A (2018), *World Class: How to build a 21st-century school system, Strong Performers and Successful Reformers in Education*. <http://dx.doi.org/10.1787/4789264300002-en>
- STEs-i. (2018). *Programa electoral*. STEs-i. Recuperado 12 de mayo de 2020, de <http://stes.es/elecciones2018/programa-electoral-de-stes-i>
- STEs-i. (2019, mayo 23). *Estabilidad para el profesorado interino*. STECyL. Recuperado de <https://stecyl.net/estabilidad-para-el-profesorado-interino-comunicado-de-stes-intersindical/>
- Valle, J. M., & Manso, J. (2018). *La voz del profesorado. Acceso a la profesión docente e inserción en el puesto de trabajo*. CGCDL. Recuperado de <https://www.consejogeneralcdl.es/seminario.html>
- VOX. (2018, octubre). *100 medidas para la España Viva*. VOX. Recuperado de <https://www.voxespana.es/espana/programa-electoral-vox>

8. Referencias normativas

Ley reguladora de los estudios del Bachillerato de 23 de septiembre de 1938.

Ley de 26 de febrero de 1953 sobre Ordenación de la Enseñanza Media.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Decreto 375/1974, de 7 de febrero, por el que se regula transitoriamente el acceso al Cuerpo de Profesores de Educación General Básica.

Real Decreto 161/1977, de 21 de enero, por el que -se regula el ingreso en los Cuerpos de Catedráticos Numerarios y de Profesores Agregados de Bachillerato.

Ley orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Real Decreto 574/1991 de 22 de abril, por el que se regula transitoriamente el ingreso en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Real Decreto 850/1993, de 4 de junio, por el que se regula el ingreso y la adquisición de especialidades en los Cuerpos de Funcionarios Docentes a que se refiere la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Real Decreto 334/2004, de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.

Real Decreto 84/2018, de 23 de febrero, por el que se modifica el Real Decreto 276/2007, de 23 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de

nuevas especialidades en los cuerpos docentes a que se refiere la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y se regula el régimen transitorio de ingreso a que se refiere la disposición transitoria decimoséptima de la citada ley.

Real Decreto Legislativo 5/2015, de 30 de octubre, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley del Estatuto Básico del Empleado Público.

Decreto 31/2016, de 22 de marzo, del Gobierno de Aragón, por el que se establece el régimen de provisión de puestos de trabajo del funcionariado docente no universitario por personal interino en la Comunidad Autónoma de Aragón.

Orden ECD/110/2019, de 25 de febrero, por la que se convoca procedimiento selectivo de ingreso y acceso al Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, Cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Cuerpo de Maestros, así como procedimiento para la adquisición de nuevas especialidades por el funcionariado de los citados Cuerpos.

Resolución de 14 de agosto de 2019, del Director General de Personal y Formación del Profesorado, por la que se regula la fase de prácticas de los aspirantes cuya selección fue hecha pública por las comisiones de selección del procedimiento selectivo de ingreso al Cuerpo de Profesores de Escuelas Oficiales de Idiomas, Cuerpo de Profesores de Música y Artes Escénicas, Cuerpo de Profesores de Artes Plásticas y Diseño y Cuerpo de Maestros, convocado por Orden ECD/110/2019, de 25 de febrero.