



CORTES GENERALES
**DIARIO DE SESIONES DEL
CONGRESO DE LOS DIPUTADOS**
COMISIONES

Año 2017

XII LEGISLATURA

Núm. 245

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

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

Sesión núm. 24

celebrada el miércoles 24 de mayo de 2017

Página

ORDEN DEL DÍA:

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

- Del señor Calero Martínez, doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, catedrático de Economía Aplicada en la Universidad de Barcelona, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000609) 2
- Del señor Serrano Almodóvar, director general del Centro de Formación Padre Piquer, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000610) 17
- Del señor García Viña, catedrático de Derecho Laboral de la Universidad de Barcelona, director de formación y empleo de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales (CEOE), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000611) 32
- Del señor Sáenz del Castillo Ruiz de Arcaute, presidente de la mesa estatal de la Confederación de los movimientos de renovación pedagógica, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000612) 44
- De la señora Martín Ortega, catedrática de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid y experta en educación, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000613) 55
- Del señor Marcellán Español, presidente de la Real Sociedad Matemática, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000614) 70

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 2

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

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

- **DEL SEÑOR CALERO MARTÍNEZ, DOCTOR EN CIENCIAS ECONÓMICAS Y EMPRESARIALES, CATEDRÁTICO DE ECONOMÍA APLICADA EN LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000609).**

La señora **PRESIDENTA**: Buenos días. Señoras y señores diputados, vamos a dar comienzo a la tramitación del orden del día de la sesión de la Comisión de Educación y Deporte convocada para este día 24 de mayo a las nueve y media de la mañana. En la primera de las comparecencias damos la bienvenida a don Jorge Calero Martínez, doctor en Ciencias Económicas y Empresariales y catedrático de Economía Aplicada de la Universidad de Barcelona. No solamente le damos la bienvenida, sino las gracias por haber aceptado comparecer ante esta Comisión que está inmersa en los trabajos previos para tratar de llegar a un pacto de Estado social y político por la educación. Le damos las gracias y le reitero la información que ya le habrá llegado, que en su primera intervención tiene un tiempo entre veinte y treinta minutos, luego los portavoces de los distintos grupos parlamentarios tienen cinco minutos para plantearle las cuestiones que crean convenientes y dependiendo del tiempo que hayamos invertido en esta primera parte de la comparecencia, como mínimo tendrá quince minutos para contestar a las cuestiones planteadas. Sin más pasamos a iniciar esta comparecencia y tiene la palabra don Jorge Calero Martínez.

El señor **CALERO MARTÍNEZ** (Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, catedrático de Economía Aplicada en la Universidad de Barcelona): Muchas gracias. Quisiera agradecer la invitación para exponer mis ideas aquí, más bien nuestras ideas, porque lo que voy a exponer tiene mucho que ver con una labor de equipo y dentro de este equipo quisiera subrayar el papel de Álvaro Choi durante todos estos años.

Como introducción a mi exposición explicaré cómo en los últimos años se han producido diferentes desarrollos ideológicos, desde posiciones liberal-conservadoras, que deben ser rebatidos con objeto de mantener las potencialidades del sistema educativo en el ámbito de la productividad y de la equidad. De entre estos desarrollos, que encontraron acomodo en la Lomce y en el contexto de restricciones presupuestarias subrayaría los tres siguientes. En primer lugar, el principio ideológico de que proporcionar un mayor papel al mercado y a la elección provocará mejoras en el sistema educativo. La investigación educativa nos indica lo siguiente: el incremento de la capacidad de elección en entornos de mercado o cuasimercado educativo tiende a reforzar la segregación y no garantiza la mejora de los resultados. En segundo lugar, en el contexto de recortes del gasto público educativo, se ha extendido la idea de que los recursos económicos no importan, que los recortes no se notarán ya que existe un margen para mejorar la eficiencia. Es preciso subrayar que los recortes han tenido efecto esencialmente en los centros públicos, donde entre 2008 y 2015 se redujo el gasto público en 7400 millones de euros. En el mismo periodo, las subvenciones a los centros concertados se incrementaron en 500 millones de euros, cuando la proporción de alumnado se mantuvo completamente estable entre los dos tipos de centro. La extensión de los recortes ha ido acompañada de la ideología de la educación *low cost*, según la cual se puede hacer más por menos. Sin embargo, esta ideología no considera relevante dos tipos de evidencia. Por una parte, la relativa a los efectos regresivos de los recortes: la falta de recursos no afecta a todos por igual, sino que es más intensa en el caso de los alumnos y centros que ya tienen menos recursos. Y, por otra parte, la idea de que el gasto en recursos educativos no importa, en buena medida apoyada por un trabajo influyente de Hanushek del año 2003, se ha visto refutada por análisis recientes, metodológicamente más precisos, que indican que sí existe una relación entre los recursos educativos y los resultados de los alumnos.

El tercer desarrollo ideológico al que quisiera referirme es el relativo a la selección como instrumento para la mejora del sistema educativo. La Lomce tradujo esta ideología por medio de la implantación de pruebas estandarizadas de evaluación, de carácter selectivo. Otros instrumentos como la repetición, los itinerarios y la ruptura o el debilitamiento de la comprensividad, actúan en el mismo sentido, favoreciendo el papel del sistema educativo como reproductor de los privilegios de clase. Estas posiciones selectivas responden a una nostalgia de la escuela de élites y a una falta de comprensión de cómo las sociedades actuales y, en particular, sus sistemas productivos se ven favorecidos por una distribución democrática y generalizada de las competencias generadas por el sistema educativo. De hecho, la evidencia nos indica

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 3

que los países donde la selección educativa es menos intensa y más tardía tienden a ser más equitativos y obtienen mejores resultados medios en las pruebas de evaluación.

Teniendo en cuenta el marco general que he planteado, a continuación discutiré una serie de elementos de política educativa relevantes a la hora de plantear un pacto educativo en España. En cada uno de ellos presentaré una descripción de cuáles son, a mi juicio, los principales problemas actuales, junto con diversas propuestas que podrían, eventualmente, ser trasladadas o consideradas en un pacto educativo. En primer lugar, la reducción del abandono escolar prematuro. El abandono escolar prematuro constituye quizá el problema central del sistema educativo español. La Estrategia Europa 2020 estableció como uno de sus objetivos la reducción de las tasas de abandono escolar prematuro para España para situarlo por debajo del 15 % en el año 2020. En el año 2016 esta tasa se encontraba en un 19,4 %, la segunda más alta entre los países de la UE. Los alumnos que no concluyen los estudios de educación secundaria superior afrontan importantes dificultades para su integración en el mercado laboral. Dificultades acrecentadas durante la gran recesión. Mientras resulta posible que, con el crecimiento económico, se recupere parte de estos puestos de trabajo, la rápida automatización de los procesos productivos lleva a pensar que otra parte de los puestos de trabajo tradicionalmente destinados a personas con un bajo nivel de cualificación han desaparecido definitivamente. A pesar de que la evolución reciente de la tasa de abandono escolar prematuro ha resultado positiva, existen motivos para introducir reformas que permitan consolidar dicha tendencia. En primer lugar, porque España sigue teniendo una tasa de abandono todavía alejada de los países líderes. En segundo lugar, porque el éxito en la reducción reciente de la tasa de abandono escolar prematuro parece estar más relacionado con factores externos, la escasez de empleos para los jóvenes, que con las políticas educativas aplicadas. La literatura existente apunta que, entre las políticas exitosas para facilitar la continuidad del alumnado en el sistema educativo, se encuentran la eliminación de callejones sin salida en el sistema educativo, como, por ejemplo, la obligatoriedad de la obtención del título de ESO para poder continuar estudios de formación profesional; la intervención temprana; las políticas compensatorias focalizadas, ya que el riesgo de abandono escolar prematuro no se distribuye de forma homogénea entre el alumnado, sino que es mayor, por ejemplo, para los alumnos procedentes de hogares con un reducido nivel socioeconómico, monoparentales y de origen inmigrante; y también la flexibilización del sistema educativo, facilitándose tanto la movilidad de los alumnos entre las vías académica y vocacional, como dentro de estas. Naturalmente, conviene establecer a su vez mecanismos que permitan a los alumnos que hayan abandonado retornar al sistema educativo. Un ejemplo puede ser profundizar en el sistema de reconocimiento de las competencias adquiridas en el mercado laboral. Ahora bien, resultan prioritarios los mecanismos de intervención indicados anteriormente, ya que la evidencia empírica destaca la mayor efectividad de las políticas destinadas a prevenir el abandono escolar, frente a la alternativa de tratar de recuperar a los alumnos, una vez han abandonado.

Segundo punto, la repetición de curso. Este segundo punto está íntimamente relacionado con el anterior, ya que los alumnos que repiten curso tienen un elevado riesgo de abandono escolar prematuro. España es uno de los países desarrollados en los que los alumnos repiten curso con mayor frecuencia: a la edad de 15 años, aproximadamente uno de cada tres alumnos ha repetido al menos un curso. Se trata de una situación opuesta a la de países como Noruega o Japón, donde la repetición de curso se aplica de forma excepcional. La insistencia en la aplicación de la repetición de curso está relacionada con una combinación de falta de información por parte del profesorado y padres acerca de sus efectos reales, con creencias sociales y elementos culturales, y también con la falta de medios para la aplicación de políticas alternativas.

Los defensores de la utilización de la repetición de curso como medida para la nivelación del conocimiento de los alumnos enfatizan su capacidad para promover la cultura del esfuerzo y para proporcionar tiempo para la maduración. Adicionalmente, la repetición actúa como un mecanismo de disuasión para todos los estudiantes, ya que supone una medida con efectos negativos conocidos por los propios alumnos. La evidencia empírica más reciente —el artículo de Choi y otros de 2016— demuestra que los efectos negativos de la repetición sobre el rendimiento académico prevalecen sobre los positivos. La repetición de curso tiene un impacto negativo a largo plazo sobre el rendimiento de los alumnos incluso cuando se considera el hecho de que los alumnos repetidores ya tenían un menor rendimiento que los no repetidores antes del momento en el que repitieron. Por tanto, no se trata solamente de una medida inefectiva, sino que resulta perjudicial para dichos alumnos. Es más, se trata, a su vez, de una medida injusta, ya que afecta de forma más frecuente e intensa a alumnos de hogares con un reducido nivel socioeconómico. Por consiguiente, conviene plantear alternativas a la repetición de curso. La evidencia

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 4

existente indica que estas alternativas deben establecerse sobre la base de los siguientes principios: primero, intervención temprana. Los alumnos españoles se quedan atrás, respecto a sus homónimos extranjeros, en el nivel de educación primaria —o, incluso, en etapas anteriores—. Los alumnos con un reducido nivel de competencias básicas durante los niveles iniciales ven incrementado el riesgo de tener un reducido rendimiento en los niveles superiores, dado el carácter acumulativo del proceso educativo. Segundo, tratamiento individualizado. La sustitución de la repetición de curso, que es una medida homogénea para todos los alumnos por políticas que tengan en cuenta las necesidades educativas específicas. Algunas de estas son las clases de refuerzo —en horario escolar, extraescolar o, incluso, durante el período vacacional—, la selección de las asignaturas —por ejemplo, competencias básicas— que pueden motivar la repetición de curso o la flexibilización de los itinerarios, de forma que un alumno pueda recuperar asignaturas o contenidos no superados al tiempo que avanza en el sistema educativo.

Tercero, las políticas de concertación y elección de centro. El objetivo del sistema de concertación de centros privados educativos consiste en hacer efectivo el principio de libertad de elección y garantizar el pluralismo educativo. En la práctica, en España, diferentes evidencias apuntan a que el sistema de conciertos es un elemento activo en la segregación educativa. Se ha puesto de manifiesto como el resultado final del sistema de conciertos es la concentración de alumnado selecto, en función de su origen sociocultural y económico, en los centros concertados.

Los centros privados sostenidos con fondos públicos actúan en buena medida como un refugio para las clases medias, en donde pueden beneficiarse de los efectos compañero generados por alumnos de alto nivel sociocultural. La llegada de alumnado de origen inmigrante puso todavía más de manifiesto las prácticas estratégicas vinculadas con la elección de escuela por parte de las familias. La libertad teórica de elección que persigue el sistema de conciertos tan solo será efectiva si concurren simultáneamente, por una parte, la igualdad de información de los hogares y, por otra parte, la capacidad pecuniaria suficiente de los hogares para hacer frente a los diversos costes de traslado y servicios adicionales: comedor y actividades extraescolares, por ejemplo, junto con la incapacidad de los centros para seleccionar a su alumnado. El primero de los supuestos resulta poco plausible, dada la diversidad del perfil socioeconómico, educativo y cultural de los hogares en el contexto educativo español. A su vez, la escasez de mecanismos públicos adecuados de información no facilita a los hogares la labor de elección. Los ránquines existentes resultan además de poco relevantes a la hora de medir la calidad de los servicios educativos de los centros, fuertemente sesgados a favor de los centros con una mayor capacidad de selección del alumnado, al no controlar dichos ránquines elementos fundamentales dentro del proceso educativo como la composición socioeconómica o la heterogeneidad del alumnado. La elaboración de evaluaciones de valor añadido de los centros —luego hablaré más de estas evaluaciones de valor añadido— permitiría avanzar hacia sistemas de información más rigurosos, si bien la publicación de dichos resultados debería ir acompañada de una labor previa de pedagogía social que garantizara la correcta interpretación de los resultados. El cumplimiento del segundo de los supuestos, la capacidad económica suficiente de los hogares para poder ejercer libremente la elección de centro, queda a su vez en entredicho, especialmente en un entorno de reducción de las rentas de los hogares y de recortes en los sistemas de becas y transporte. Finalmente, el tercero de los supuestos para el cumplimiento de la libertad de elección de centro de los hogares es la limitación de la capacidad de selección del alumnado por parte de los centros. Medidas adicionales, como las introducidas en los últimos años por algunas comunidades autónomas, que han establecido como criterio de desempate, a la hora de determinar el orden de preferencia de un alumno para acceder a un centro de educación obligatoria, el hecho de que algún padre, madre, tutores o hermanos hayan cursado estudios en el centro, no hacen sino reforzar el papel de las escuelas como instrumentos de reproducción de las desigualdades sociales. La elección de centro y, más específicamente, el sistema español de conciertos educativos, entraña un riesgo, por tanto, para la equidad del sistema educativo. Únicamente el refuerzo de las medidas específicas que permitan que la elección sea ejercida en condiciones de igualdad puede evitar que la elección contribuya a mantener y reproducir desigualdades en función del origen sociocultural y económico. De hecho, parte de estas medidas ya están contempladas en la normativa vigente. Ahora bien, su cumplimiento requiere un compromiso político y el refuerzo de la actividad inspectora.

Como cuarto punto de mi exposición, voy a hablar de una propuesta de universalización de la educación secundaria postobligatoria. El sistema educativo español afronta dos problemas principales en la parte baja e intermedia de su estructura formativa, de graves repercusiones sobre el *stock* de cualificaciones y, por tanto, sobre la productividad potencial. En primer lugar, el abandono prematuro. Un

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 5

problema que ya he comentado previamente. En segundo lugar, la escasez de cualificaciones profesionales intermedias. Las tasas de acceso al nivel profesional de la educación secundaria postobligatoria son muy reducidas. En España estudiaron Ciclos Formativos de Grado Medio en el año 2014 un 34 % del total de matriculados en educación secundaria superior. Esta ratio fue del 48 % en el mismo año para los países de la Unión Europea. Ello supone que en España el 13 % de los jóvenes entre 15 y 19 años cursan estos estudios, cuando para los países de la Unión Europea este indicador se sitúa en un 28 % y en un 25 % para los países de la OCDE. Las cualificaciones profesionales, específicamente esas intermedias a las que me refiero, son necesarias y su déficit en España puede provocar durante las fases de crecimiento cuellos de botella que frenen la productividad. La política educativa española debe actuar de forma decidida, en los próximos años, para superar los déficits descritos. La ampliación de la oferta pública de plazas en la educación secundaria postobligatoria, especialmente en los Ciclos Formativos de Grado Medio, debe ir acompañada de una política de becas y ayudas especialmente orientada a los estudiantes de esta etapa, como se propone en el siguiente apartado. Finalmente, deben explorarse fórmulas que faciliten el ajuste entre las cualificaciones de los graduados y las demandadas por el mercado laboral. Debe valorarse positivamente, por ello, el impulso de los programas de formación profesional dual, si bien su implementación topa con limitaciones en nuestro país como, por ejemplo, el reducido tamaño medio de las empresas.

Como quinto punto de la exposición, quisiera centrarme ahora en el sistema de becas y ayudas. El sistema español de becas y ayudas educativas tiene su origen, en cuanto a su diseño actual, en la reforma en profundidad que se realizó en el año 1983. Más de tres décadas después, y habiendo sido sometido en 2013 a una reforma que ha reducido su impacto y su progresividad, el sistema resulta obsoleto y requiere de una renovación en profundidad. El sistema de becas y ayudas en el sistema de educación superior está lejos de suponer un instrumento eficaz para el acceso igualitario. Por lo que se refiere a la educación superior, el incremento en los últimos años de los precios públicos de matrícula ha llevado a España al grupo de países que en Europa tienen un nivel de copago más elevado, dándose adicionalmente una gran dispersión de precios entre comunidades autónomas, con un rango máximo de uno a tres. Simultáneamente, la cobertura de las becas y ayudas es de las más reducidas con respecto a los países de nuestro entorno. Ello se puede aplicar tanto a la educación superior como a la educación secundaria superior. Pero el sistema español de becas y ayudas no tiene únicamente carencias cuantitativas. Una diversidad de sus elementos no puede dar respuesta, actualmente, a los objetivos de equidad que deben establecerse para una educación de masas. Las reformas, a mi juicio, deben seguir las siguientes directrices. En primer lugar, el diseño del sistema debería considerar que las barreras al acceso se producen bastante antes de la entrada en la educación superior y son de índole, sobre todo, socio-cultural, antes que puramente económica. Por ello, deberían establecerse programas de ayudas centrados en la educación secundaria postobligatoria y, especialmente, orientados a compensar el coste de oportunidad que supone, en periodos de crecimiento económico, el mercado de trabajo para los jóvenes recién salidos de la ESO. En segundo lugar, consideraciones de equidad hacen recomendable retirar los criterios de excelencia en el proceso de asignación de las becas y ayudas generales en la educación superior. El establecimiento desde 2013 de umbrales dependientes de las calificaciones obtenidas refleja una confusión de fondo en el diseño del sistema: resulta poco justificable que se exija una nota media superior para obtener una beca a los estudiantes con menos recursos que la exigida a los estudiantes con más recursos para seguir estudiando. Finalmente, el conjunto del sistema debería basarse y profundizar en el principio establecido en 2005, en la Ley de Reformas para el Impulso de la Productividad, en la que pasa a considerarse la beca como un derecho subjetivo al que no se accede en régimen de concurrencia competitiva en función de los créditos presupuestarios disponibles, sino en función del ejercicio de un derecho de los estudiantes que reúnan las condiciones establecidas.

Como sexto punto, quisiera hablar ahora del objetivo de garantizar la calidad del profesorado. El profesorado constituye un elemento central en los procesos de aprendizaje y una de las principales partidas de gasto educativo. Investigaciones recientes demuestran a su vez que los docentes tienen un impacto sobre el rendimiento académico de los alumnos. Por ejemplo, en la investigación reciente hecha por Calero y Escardíbul del año 2007, por todo ello deben establecerse mecanismos que permitan optimizar la calidad del profesorado. Para el caso español, estudios recientes, como el que he citado, muestran que existe una mayor concentración de profesores de calidad en los centros privados y en los centros públicos con alumnos con un mayor nivel de recursos socioeconómicos y culturales. Este estudio también muestra que el potencial de los buenos profesores para incrementar el rendimiento de los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 6

alumnos resulta superior cuando éstos están escolarizados en centros con un reducido nivel socioeconómico y cultural. Por tanto, la asignación actual no resulta óptima. Por consiguiente, debe considerarse la necesidad de consolidar equipos docentes estables y de calidad en los centros educativos públicos, asignándose los mejores docentes a los centros donde el ejercicio de la actividad docente resulta más complejo. En la actualidad, la rigidez en el sistema de retribuciones de los docentes y el sistema de traslados de los profesores implican que hay elevadas tasas de rotación del profesorado, especialmente en los centros de actuación educativa preferente. De hecho, los profesores asignados a dichos centros reciben una puntuación adicional que les permite participar antes en los concursos de traslados. Ello dificulta la consolidación de equipos y proyectos docentes, situación a la que se añade la elevada tasa de interinidad.

Las intervenciones conducentes a mejorar la calidad educativa deben fundamentarse en varias líneas de actuación. En primer lugar, mejorar la formación específica de los profesores y asegurar la asignación de la docencia, de los docentes, en función de dicha formación. Puede resultar razonable, en este sentido, incrementar la exigencia en la selección del profesorado y plantear la introducción de un sistema de prácticas docentes remuneradas similar a la utilizada en el ámbito médico, el MIR. En segundo lugar, intensificar la formación de los profesores durante los años iniciales de su carrera docente, así como establecer mecanismos que incentiven su reciclaje durante los años siguientes. En tercer lugar, reducir las tasas de rotación del profesorado y proporcionar incentivos reales a los docentes asignados en centros en los que la labor docente resulta más compleja. En buena medida, esta última línea de intervención requiere dotar a los centros de mayor autonomía y capacidad de selección del profesorado, cuestiones que voy a tratar en el siguiente punto.

Punto séptimo, autonomía, liderazgo y evaluación. Los efectos de la autonomía del centro y el papel de la evaluación han suscitado un profundo interés en la investigación educativa. Han constituido, también, uno de los ejes vertebradores de la Lomce. Los resultados al respecto son, no obstante, poco concluyentes. Mientras que algunos estudios, como Field y otros del año 2007, no hallan una relación directa entre autonomía y rendimiento académico, otros como Woessmann y otros del año 2009, sí parecen hacerlo. De hecho, la evidencia sugiere que, para que la autonomía de centro tenga un efecto positivo sobre el rendimiento académico, debe ir acompañada de evaluaciones externas. La publicación de resultados de evaluaciones externas de los centros, punto clave en este sentido, puede llevar al establecimiento de ránquines de centros, ránquines profundamente injustos al no tener en cuenta la distinta composición entre el alumnado de los diferentes centros. Sin embargo, conviene plantearse si la prohibición de la publicación de dichos resultados resulta efectiva en la actual sociedad de la información. A su vez, los hogares se encuentran con una evidente falta de información a la hora de seleccionar los centros de sus hijos e hijas. Por ello, dada la situación descrita y la conveniencia de mantener evaluaciones externas, una posibilidad puede consistir en consentir la publicación de los resultados de dichas evaluaciones, pero en forma de evaluaciones de valor añadido. Este tipo de evaluaciones de valor añadido corrigen los resultados brutos obtenidos por los centros, ajustándolos a las características relevantes de su alumnado —principalmente al nivel socioeconómico del alumnado—. La publicación de los resultados en este formato requeriría, naturalmente, un esfuerzo pedagógico a las familias y centros educativos. Las evaluaciones de valor añadido minimizan los efectos perversos de la publicación directa de los resultados en bruto, o de la no publicación de resultado alguno. Por otro lado, resulta razonable plantear que, cuanto mayor sea el grado de autonomía de los centros, mayor puede ser la relevancia de la dirección del centro, que debe liderar los proyectos educativos. La literatura más reciente, basada en análisis longitudinales, parece apuntar, precisamente, en dicha dirección.

Por tanto, el aprovechamiento de las potencialidades de dotar a los centros de mayores niveles de autonomía requiere. En primer lugar, la selección correcta de los ámbitos a los que se pretende dotar de autonomía. En este sentido, parecen prioritarias la autonomía en los contenidos y en la política de personal. En segundo lugar, su combinación con el establecimiento de mecanismos externos de evaluación de la actividad de la dirección y del profesorado. Aquí cobra un papel especialmente relevante el de la inspección de los centros, así como las evaluaciones de diagnóstico. Se sugiere la publicación en ese sentido de los resultados en forma de evaluaciones de valor añadido. En tercer lugar, la formación de líderes, por medio de la dotación a los directores de las competencias requeridas para impulsar proyectos educativos relevantes y para crear equipos docentes de forma efectiva.

El último punto que quisiera tratar tiene que ver con la educación inclusiva de las personas con discapacidad, un punto esencial que hay que considerar en la política educativa y, muy especialmente, en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 7

un posible pacto educativo. La educación inclusiva se desarrolla como una extensión y perfeccionamiento de las políticas educativas comprensivas. La comprensividad implica la supresión o reducción de dos elementos de política educativa orientados a la selección y, en ocasiones, a la segregación. Por una parte, la separación del alumnado a edades tempranas entre diferentes itinerarios y, por otra, la separación en el interior de los centros educativos de alumnado de cada nivel en diferentes grupos en función de su habilidad o resultados previos. El principio de la educación inclusiva consiste en adaptar los procesos de aprendizaje a cada individuo, de forma que sea posible alcanzar el máximo rendimiento de cada persona, con características y capacidades diferentes. La educación inclusiva se opone, por tanto, a la segregación del alumnado con discapacidad en centros de educación especial. La educación inclusiva supone un esfuerzo activo en pro de la cohesión social y la integración, esfuerzo que suele traducirse en inversiones importantes en términos de formación del profesorado, profesorado de apoyo, instalaciones y material.

¿Qué elementos se deben tener en cuenta en el sistema educativo español para proporcionar una educación inclusiva de calidad? Una educación inclusiva de calidad se define por una combinación de elementos que deben actuar de forma simultánea. Estos elementos pertenecen a dos ámbitos: por una parte, el de las políticas y prácticas de los centros y, por otra, el de los recursos humanos y materiales con los que cuenta el centro. Adicionalmente, la cultura del centro, para ser eficaz en su traducción en políticas y prácticas inclusivas, debe ser compartida por dirección, profesorado, alumnado y familias. La posibilidad de dar continuidad a plantillas implicadas en proyectos inclusivos resulta, por tanto, clave en la calidad de la educación inclusiva. El impulso de la educación inclusiva en este posible pacto debe tener en cuenta un marco multidimensional como el que aparece reflejado en la figura uno de los materiales que les he entregado. En este marco se sitúa como elemento clave la cultura sobre inclusión educativa con la que trabaja el centro, elaborada a lo largo de los años a partir de la interrelación de diferentes agentes que participan en el sistema educativo. Esta cultura se proyecta sobre una serie de políticas y prácticas del centro que, por descontado, están delimitadas por las políticas definidas por la normativa legal, pero que se configuran y toman forma real en función de la formación, las convicciones y las necesidades de los agentes que interaccionan en el centro. En la misma figura aparecen, en las zonas de políticas y prácticas, una serie de elementos que son los considerados como más relevantes en este proceso de una educación inclusiva.

Como he dicho, además de la cultura inclusiva deben tenerse en cuenta los recursos humanos y materiales disponibles para llevar a cabo los procesos de educación inclusiva. La cantidad y calidad de estos recursos dependen de decisiones macro sobre la asignación de los presupuestos tomadas por la administración educativa, pero también de decisiones micro tomadas por las direcciones y el profesorado de los centros. En función del nivel de autonomía con el que cuenten los centros, sus estrategias para acceder a nuevos recursos y para dedicarlos a diferentes actividades pueden ser más o menos determinantes. La relación entre las decisiones de la Administración y las decisiones de las direcciones de los centros afecta en gran medida a cómo se configura finalmente la asignación de los recursos, con mayor o menor flexibilidad y autonomía, y como esta está orientada en mayor o menor medida hacia la inclusividad. Los recursos humanos que se utilizan en la educación inclusiva deben recibir una atención prioritaria, en función tanto de su centralidad en la aplicación de procesos inclusivos como de su considerable mayor coste. Dos elementos relativos a los recursos humanos especialmente importantes son: por una parte, la formación que recibe el profesorado, su relevancia con respecto al proyecto docente en términos de inclusividad, y también la estabilidad de las plantillas. Este último elemento, como ya hemos apuntado, es muy importante para dar viabilidad a un proyecto educativo basado en la inclusividad.

Pues bien, después de esta revisión de los diferentes puntos que considero relevantes para un pacto educativo, creo que puedo dar por terminada esta primera intervención, con la que creo haberme ajustado más o menos al tiempo disponible.

Gracias.

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

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

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Muchas gracias, señora presidenta.

Muchas gracias al compareciente por su exhaustividad en el poco tiempo que se le ha dado y por los temas que nos ha presentado, todos ellos de gran relevancia. De hecho, ha omitido algunos de los que han sido los grandes temas de debate educativo, o falsamente educativo, como la educación pública o privada, la religión en la escuela, situaciones que han llevado muchas veces a la polarización más

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 8

ideológica y política que educativa. En este sentido le haré algunas preguntas sobre el modelo, entiendo que, como en todos los países europeos, hay educación pública y educación privada. Usted nos ha explicado que el modelo español de escuelas concertadas tiene un problema, y es cómo la financiación puede llevar indirectamente a la exclusión social por parte de algunas de estas escuelas. ¿Sería posible una transición a partir de la realidad sobre la que algunos intervinientes nos han hablado de un servicio público educativo? Es decir, que exista un servicio público educativo y la escuela privada. En el servicio público educativo pueden participar escuelas privadas concertadas en la medida en que tengan en común con las escuelas públicas un mismo modelo de selección y unos mismos objetivos compartidos. En este sentido, las escuelas concertadas privadas tendrían que optar por el servicio público educativo si quieren el concierto, o ser escuelas privadas obviamente sin financiación, esto como elemento de transición para dejar el debate de o solo escuela pública o mantener el modelo actual. En todo caso me gustaría conocer su opinión sobre si esto podría ser un elemento factible.

Como ha tratado muchos temas y dispongo de pocos minutos, una segunda pregunta se refiere al papel que juega la autonomía del centro. Pienso que este es un elemento clave porque muchos hemos percibido una visión de centralizar la política educativa, que las leyes pormenorizasen los currículos y todo lo que debía hacer una escuela sin ver que la realidad es plural y mucho más compleja, incluso más compleja que la existencia de comunidades autónomas con competencias plenas o incluso con lengua propia. Es más complejo que esto y las escuelas tienen que tener un proyecto educativo y la capacidad autónoma de aplicarlo. En este elemento se da mucha importancia al papel del director. Yo no sé hasta qué punto el peligro de poner el acento en el director pura y exclusivamente entra en contradicción con el concepto de proyecto. No estoy de acuerdo con buscar una *superwoman* o un supermán, es decir, una persona que pueda realmente ser el líder, porque yo con la práctica educativa de treinta años en un instituto he visto la importancia de los equipos educativos. Yo entendería que no puede haber un director sin equipo; es decir, no se puede votar o promover un director si este no tiene a su lado un equipo formado, porque dudo mucho que una sola persona pueda asumir la complejidad de la escuela en estos momentos. El segundo elemento, ¿este director ha de tener una carrera? Sin duda, ¿pero una carrera alejada de la educación y del compromiso concreto del aula? Esta es la pregunta porque el peligro sería que el director se preocupase más de su carrera que del proyecto educativo con el que está trabajando en la escuela. En este sentido, tocar con los pies en el suelo impartiendo tres o cuatro horas de clase al lado de su equipo y de sus iguales le da más autoridad —usted ya sabe que la autoridad se gana— para implementar lo que a veces pueden ser opciones no del todo populares, pero basadas en la realidad.

Por otra parte, usted debe conocer el programa Escola Nova que se está aplicando en Cataluña. ¿Cuál es su opinión, considera que este modelo, aún en mantillas, puede ser un elemento de síntesis con algunos de los puntos que usted ha planteado? Y mi último agradecimiento es por el modelo de escuela inclusiva que ha explicado y el material que nos ha aportado, que me permiten hacer una mejor reflexión sobre un modelo que comparto. Una última coletilla se refiere a la importancia de la llamada educación preescolar o educación infantil y de la educación primaria como el objetivo, base o fundamento del cambio educativo a mejor en este Estado.

Muchas gracias.

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

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

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

Muchas gracias al compareciente, profesor Calero, por su comparecencia muy interesante y muy provocadora en algunos aspectos. Usted ha sido de los pocos que nos ha traído aquí una documentación con citas y referencias bibliográficas, y en su exposición se ha referido a algunos estudios que no corroboran la idea del informe del año 2012 de la OCDE que yo manejo, sobre que a partir de 50 000 euros la inversión en educación no supone una diferencia radical en la mejora educativa. Si nos pudiera remitir las evidencias empíricas le estaríamos muy agradecidos, ya que esta información es muy relevante para tomar decisiones. Coincido con usted en muchas de las cosas que ha dicho, en otras no. Creo que es importante no malgastar el dinero en la repetición porque supone un 8 % de la inversión y no tiene mucho sentido, no está probado que se consigan mejores resultados. Y teniendo un diagnóstico semejante, no comparto la solución del silogismo que usted plantea para la escuela concertada. Su planteamiento es un poco el de muerto el perro, se acabó la rabia; eliminemos la educación concertada porque realmente nos faltan las variables independientes que condicionan un buen resultado dependiente.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 9

Efectivamente, necesitamos mucha más información, un mejor proceso de toma de decisiones, y comparte nuestro diagnóstico —al menos así lo he entendido en su exposición— sobre que solamente se podrá garantizar la libertad de elección de los padres cuando las condiciones informativas y las condiciones económicas sean las mismas. Por tanto, hay que mejorar las condiciones informativas y económicas. En este sentido, siendo economista mi primera pregunta es qué le parece a usted la idea de retomar la mesa de trabajo sobre el coste del puesto escolar para poder tener un diagnóstico sobre cómo se está financiando la educación concertada, cómo se está financiando la educación pública y, por ejemplo, de problemas como que en determinados centros de la escuela concertada no haya los mismos niveles de Acnee que en la escuela pública. Creo que para una verdadera libertad de elección hay que tener unas condiciones semejantes. Me gustaría saber su opinión en este sentido. También coincido en que la rotación laboral en el ámbito del profesorado es un problema, especialmente en los centros educativos con proyectos diferenciados o específicos. Por otro lado, quisiera saber su opinión sobre las barreras que están suponiendo en algunas comunidades autónomas los requisitos lingüísticos antes del acceso a la profesión docente. No quiero decir que luego se pongan condiciones, pero lo cierto es que en algunas oposiciones se incluyen requisitos que impiden que buenos profesores accedan a determinados centros. ¿Cómo podríamos mejorar esta situación para que profesores excelentes puedan ir a centros que necesitan de estos profesores para mejorar la educación? Respecto a la autonomía y los ránkines, una cosa es que se utilicen de manera competitiva y otra cosa es el miedo a la transparencia. Me gustaría saber qué opinión le merecen los sistemas que, por ejemplo, tienen los colegios británicos de evaluaciones que no solamente tienen que ver con la puntuación, sino con informaciones más cualitativas para que los padres y las autoridades puedan elegir y mejorar.

Finalmente, respecto a la equidad en el sistema de becas, coincido en que obviamente tenemos que hacer un esfuerzo equitativo, pero mi pregunta es si usted cree que se debe eliminar cualquier componente que tenga que ver con el rendimiento de los alumnos. Con independencia de que se trate de otro tipo de becas, ¿cree que no debe haber ningún tipo de valoración sobre el rédito o el retorno de la inversión realizada con los estudiantes? Le agradezco su comparecencia y leeré con mucho detalle algunas de sus aportaciones porque creo que pueden ser interesantes para la toma de decisiones.

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

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

El señor **SÁNCHEZ SERNA**: Gracias, señora presidenta.

Gracias al compareciente por su intervención. He llegado a escuchar la mitad porque no he podido venir antes, así que me voy a centrar sobre todo en el profesorado, que es una cuestión que sale a menudo en esta subcomisión y que queremos abordar con todas las garantías para mejorar una situación que es francamente preocupante, en la medida en que sobre todo en la educación pública tenemos tasas de interinidad que rozan el 23 %. Usted ha hecho una aseveración, ha dicho que los mejores rendimientos en cuanto a profesorado se encuentran en la escuela privada, y yo le quería preguntar justamente por las bases y condiciones de esa afirmación. Es verdad que la escuela privada y una parte de la escuela concertada buscan una cierta tipología de alumnos, cierta homogeneidad en el aula que facilita las tareas de enseñanza y aprendizaje. Lo hemos repetido varias veces en esta subcomisión, pero la mayoría de la población inmigrante y del alumnado con necesidades especiales no está matriculada en la educación privada o en la concertada. Por tanto, quería saber si cuestiones como el capital social o el capital cultural influyen en esos resultados o no. Por otra parte, le quería preguntar si a su juicio en la escuela concertada debería existir algún tipo de prueba objetiva para ser profesor en estos centros, o si son suficientes simplemente una entrevista personal o la revisión de un currículum. Lo digo porque cuando se evalúa la calidad del profesorado sabemos que en la educación pública existe una prueba objetiva que son las oposiciones, que pueden estar más o menos actualizadas pero que, sin duda, miden un nivel de conocimiento objetivo. Miden la competencia que se tiene en la materia que se debe enseñar, si es que todavía conservamos algo de la idea orteguiana de la educación como instrucción. Entonces, ¿cree usted que estas pruebas tienen que ser reformadas en algún punto o siguen teniendo su valor? Lo digo porque en la subcomisión varias veces hemos tenido un debate sobre si la formación inicial del profesorado tiene que ser antes o después de estas pruebas objetivas. A mi juicio, un profesional que quiera enseñar Matemáticas, Lengua o Filosofía, en primer lugar tiene que demostrar ciertas competencias en la materia, y luego sin duda tendrá que desarrollar competencias pedagógicas que van a cambiar en función del

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 10

contexto en el que imparta clase. No es lo mismo dar clase en el barrio de Salamanca que en Vallecas, las realidades a las que se enfrentan los profesores son muy distintas y, a nuestro juicio, esa práctica debería adquirirse en el aula.

Por otra parte, dada su condición de economista me veo en la obligación de preguntarle por la financiación. Muchas veces se ha insinuado que hay un punto en el que aunque se siga incrementando la inversión en educación, no hay una traducción simultánea en los resultados educativos alcanzados. Ahora bien, obviamente la propuesta en los Presupuestos Generales del Estado para este año del 3,7 % es insuficiente. A su juicio cuál es el nivel de inversión necesario en un país como España para abordar todos sus problemas estructurales. Por mi parte nada más, le agradezco de nuevo su intervención.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Sánchez Serna.
Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el señor Cruz.

El señor **CRUZ RODRÍGUEZ**: Muchas gracias.

Quiero empezar agradeciendo al señor Calero su presencia y que nos haya facilitado el documento que nos ha presentado. Quiero felicitarle a usted y al equipo con el que trabaja porque creo que es un documento magnífico. Y entiendo que es magnífico por diversas razones, pero una es lo que yo me atrevería a calificar como su planteamiento científico, no científicista, sino científico. Es decir, no es un planteamiento que pretenda una especie de neutralidad axiológica, como si se pudiera hacer una descripción sin disponer de alguna valoración de lo que se pretende, de los objetivos, etcétera, pero sí hace una cosa que puede ser de extraordinaria utilidad porque usted pone sobre la mesa lo que supuestamente —quizá debería decir retóricamente— en variadas ocasiones muchas fuerzas políticas deciden aceptar. Por ejemplo, hoy no se cuestiona, por lo menos retóricamente, la equidad. Usted se dedica a analizar y como se debe hacer, es decir, científicamente, hasta qué punto la realidad de nuestro sistema educativo está de acuerdo con muchas de esas valoraciones que retóricamente se hacen. Efectivamente, si acordamos ciertas premisas respecto a cómo debe ser el sistema educativo, esas premisas han de ser vinculantes. Por tanto, creo que su planteamiento no es doctrinal, y lo que hace es a partir de lo que se supone que hemos acordado ponernos a hablar —como se suele decir— en términos de eficiencia. Efectivamente, ¿determinadas políticas educativas son más eficientes que las anteriores?, ¿o son neutras, como a veces se dice? Como han comentado algunos de los compañeros que me han precedido, aunque con orientaciones distintas, claro está, me parece muy interesante ese énfasis por su parte en rebatir la tesis de que los recursos económicos tampoco importan tanto y que finalmente se puede hacer lo mismo con menos. En diversos momentos, por ejemplo en la página 2, usted llama la atención sobre algo que me parece extremadamente importante, y es que a lo mejor los números globales parecen no verse afectados por los recortes, pero los números particulares, es decir, a qué sector afectan los recortes, eso sí que cambia. Y eso me parece extremadamente importante si estamos de acuerdo de salida en la equidad; si no estamos de acuerdo en la equidad y decimos que lo único que importan son los números globales, entonces no pasa nada; pero si realmente acordamos la equidad ese dato de la página 2 me parece muy importante.

Y luego cuando usted va comentando diversas dimensiones de su propuesta, me parece —y si no es así, me llama la atención sobre mi equivocación— que muchas de las cuestiones que aquí se plantean es obvio que exigen recursos. Por ejemplo, página 7, el tratamiento individualizado frente a las alternativas de repetición de curso.

Es obvio que esto exige recursos. O por citar solo una cosa más, en la página 18, cuando usted insiste en la necesidad de la formación del profesorado. La formación del profesorado, como en este momento saben todos mis compañeros porque están como yo en la tramitación de los presupuestos, es uno de los programas que ha sufrido un recorte más fuerte. Por tanto, no parece que nuestras políticas educativas no se vean afectadas por los recortes en estos aspectos. Por otro lado, la idea que usted plantea en las páginas 9 y 10 respecto a los centros concertados y los centros públicos, si no lo entiendo mal podría considerarse coincidente o por lo menos en sintonía con lo que aquí nos expuso en su momento el profesor Fernández Enguita, cuando hablaba en términos casi casi de eslogan de introducir Estado en el mercado. Es decir, en la medida en que efectivamente ciertos centros de titularidad privada reciben recursos públicos, es obvio que deberían tener los mismos controles y someterse a las mismas normativas que los centros públicos.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 11

Y ahora le quería plantear algunas cuestiones, una referida a su alusión a la dispersión de precios y a la diferencia en los niveles de copago según las comunidades autónomas. Si la política de becas en el Estado es uniforme, ¿eso no da lugar a una desigualdad estructural entre comunidades autónomas? Es decir, si las ayudas que reciben los estudiantes son idénticas en los diferentes territorios del Estado, pero en cada uno de ellos puede haber una dispersión importante en precios y en nivel de copago, ¿esto no da lugar a una desigualdad estructural en la que habría que pensar? Lo digo no para acabar con las diferencias, sino precisamente para corregir lo que hiciera falta.

Para terminar, ayer mi compañero, don Gregorio Cámara, invitaba al compareciente a que saliera de su zona de confort. Yo me atrevería a invitarle a que saliera de la zona de confort económica, en la que ciertamente está muy cómodo, para comentarle dos cosas muy rápidamente. Una es seguro una deformación más que profesional generacional, lo reconozco, o sea, me pongo la venda antes que la herida, pero a mí eso de la formación de líderes me chirría mucho. En fin, acepto mi condición de dinosaurio ideológico, pero lo de los líderes me chirría, qué le vamos a hacer. Y la segunda cuestión que le quería formular es ya una pregunta directamente extravagante. Como en esta Comisión se ha tratado muchas veces la importancia de las humanidades, en gran medida insistiendo en que su valor va más allá de proporcionar instrumentos para la profesión, y todos estamos bastante de acuerdo en reivindicar las humanidades, yo me preguntaba hasta qué punto en la formación profesional estamos renunciando a esta idea y estamos dando por descontado que la formación profesional es solo profesional. En ese sentido le pregunto si en la formación profesional no hay un déficit más global, más generalista, no sé si más humanista —no me gusta la palabra— en el que valdría la pena pensar. Ya que he anunciado que mi pregunta era extravagante, se la voy a formular en términos extravagantes: ¿usted cree que tendría sentido —insisto en que le estoy sacando de su zona de confort, soy consciente— hablar de formación profesional en humanidades?

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Cruz Rodríguez.

Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra la señora Moro.

La señora **MORO ALMARAZ**: Muchas gracias, señora presidenta.

Buenos días. Señor Calero, bienvenido una vez más a la Comisión de Educación y muchas gracias por sus aportaciones. El 15 de julio de 2013, hace casi cuatro años, debatíamos con usted sobre educación e instrumentos para superar los amplísimos porcentajes de abandono escolar temprano, la defensa de la equidad y las bondades de las evaluaciones siempre que no sean punitivas, como algún portavoz y usted mismo las denominó. En aquel momento usted manifestó su juicio negativo sobre el proyecto de modificación de la ley educativa en trámite, al menos en materia de evaluaciones y de formación profesional básica. Usted nos dijo que consideraba que el proyecto suponía involución. Reconocía como en sus investigaciones, eso sí y lo sigue reconociendo, que teníamos un importante problema con las tasas de abandono temprano, pero que no le convencían los instrumentos propuestos para combatirlo. También se mostraba partidario de un cierto sistema de evaluación, pero no el incorporado en la ley.

Hoy los grupos políticos en esta subcomisión buscamos alcanzar el objetivo que nos demanda la sociedad, un pacto educativo para desde el consenso introducir la mayor estabilidad en el marco normativo de la educación no universitaria, adoptando instrumentos que nos permitan superar las deficiencias y alcanzar los retos para nuestro sistema educativo. Y si se me permite, para ejemplificar de manera muy directa, un alumno de bachillerato publicaba ayer en Salamanca una opinión de lo que el ha vivido. Terminaba diciendo lo siguiente: Un mensaje para la clase política de nuestro país. Alcancen con urgencia un pacto nacional por la educación. Dejen a un lado planteamientos ideológicos y mensajes electorales. Remánguense los que aún no estén en ello y comiencen a trabajar para que lo antes posible se establezca de una vez una ley de educación duradera. Todos sabemos que hay muchos, y cuando están con esa inquietud, lo escriben.

Usted ha seguido investigando y escribiendo interesantes reflexiones sobre la materia, parte de las cuales ha resumido hoy en su intervención. Nos gustaría que nos dé su opinión sobre si han cambiado algunos parámetros en este tiempo —algo ha dicho, es verdad— y si cree que, en particular, con ciertas críticas exacerbadas que se han producido —no digo que las haya hecho usted, sino que se han producido a lo largo de este tiempo— también se ha contribuido a un retroceso en la implantación de la cultura de la evaluación. Usted sabrá, como yo, que hoy en algunas comunidades y centros, ante la prueba de 6.º de primaria, por ejemplo, de claro carácter diagnóstico, y del desincentivo de las mismas por responsables

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 12

educativos del centro ante las familias, a veces son muy pocos los niños que realizan la prueba. Ayer me hablaban concretamente de una en Galicia, en la que de cincuenta niños solo habían acudido siete. Esto, a pesar de que cuando terminan la prueba muchos salen asombrados por la sencillez de lo que se les presenta allí y por la diferencia que hay con la imagen que se les ha trasladado.

Señalaba en el año 2010 —lo ha venido haciendo en sus estudios— que el problema del abandono temprano, al que me refería, determina una serie de consecuencias —las ha determinado y las sigue determinando— que son graves en un entorno altamente competitivo y cambiante, considerando que averiguar las causas del fracaso escolar aparece como objetivo deseable para la aplicación de políticas educativas. Le pregunto si tenemos hoy nuevos y mejores instrumentos para delimitarlas con claridad, de modo que sea más fácil aislar esos instrumentos verdaderamente aptos para reducirlo. Los datos que se nos dan nos dicen que hemos pasado del 26,3 % en los años 2001 y 2012 al 18,5 % de abandono en el primer trimestre de este año. Usted ha defendido, como lo hemos hecho nosotros tantas veces, que esas consecuencias a las que me refería son graves, porque las personas que no consiguen graduarse en ESO, más allá de que investiguemos o de que usted nos proporcione algunos datos sobre si es buena la obligatoriedad de superar esa etapa, etcétera, encuentran dificultades para su inserción laboral y ocupan puestos menos estables y con menos niveles retributivos. ¿Cree usted que esta nueva situación de cambios, de inseguridad sobre el sistema educativo a seguir puede perjudicar esta evolución, esta tendencia a la baja que hemos experimentado estos años en este preocupante problema?

Por lo que se refiere a las evaluaciones, no puedo comentar muchos de los temas que usted ha planteado aquí y que ha escrito —sigo con mucho gusto sus escritos—, pero sí quiero hablar de ellas brevemente. En la comparecencia de 2015 usted se decantaba por implantar evaluaciones de valor añadido, y también se ha referido hoy a ello. Al tiempo, se mostraba contrario a las evaluaciones externas estandarizadas como instrumento de selección. Consideraba que las evaluaciones tienen que ser censales y no muestrales y que han de realizarse por una agencia independiente. Hoy le he visto más favorable que en aquel momento a informar externamente sobre los resultados, aunque sea a través de ese tipo de evaluaciones. ¿Cree usted que será sencillo hoy desarrollar un sistema semejante, el mejor que pudiéramos desarrollar, a partir de los trabajos de esta Comisión ante el rechazo generalizado que se ha producido respecto a las evaluaciones? No es fácil que la gente distinga entre unos sistemas y otros cuando simplemente se habla de unos o de otros. No digo que no sean la misma cosa, pero para las familias, para los chicos que están en el sistema educativo no es fácil distinguir.

Expresó también en aquel momento su convicción —a mí me preocupaba, y me gustaría que pudiera explicarlo— de que nuestro sistema no puede ser más selectivo y que el sistema productivo requiere de una gran proporción de población con estudios que se pueden utilizar en procesos productivos de valor añadido, así como que, a su juicio, se debe dar prioridad a la necesidad frente al mérito, sobre todo de un mérito que sigue dependiendo en alta proporción del origen sociocultural de la familia. ¿Sigue pensando igual? ¿Sigue pensando que el mérito en su mayor parte depende de ese origen sociocultural de la familia? ¿Qué tipo de cuestiones deben regularse y con qué alcance para atender a la mejor forma de afrontar estos aspectos centrales en este nuevo marco regulatorio que queremos darnos, y que es muy importante porque lo queremos con pretensiones de estabilidad?

Finalmente, no me resisto a hablar algo sobre el tema de la educación inclusiva, que es apasionante. Tengo que decirle que como madre, ya abandonas esas etapas tempranas, viví un brote de corrientes pedagógicas sobre los temas inclusivos —estoy hablando de los años noventa—, que creo que estaban mal ejecutadas en la escuela y que, por desgracia, muchas generaciones padecieron en aquel momento. Esto lo vemos en distintos ámbitos, tanto en el profesional como en el abandono de los estudios a partir de los diecinueve o veinte años, en su rendimiento en la universidad, etcétera. Me ha parecido que identifica demasiado, no solo en su intervención de hoy, sino en alguno de sus escritos, educación inclusiva y discapacidad y que la contrapone demasiado con el peso, con el beneficio que bien planificados pueden tener los centros especiales. Creo que la educación inclusiva no se opone a que niños con determinadas discapacidades puedan estar en algunos momentos, en algunas etapas, en centros especiales adaptados, evaluados. Un reciente trabajo de la Unesco dice, además, que la inclusión tiene que ver con todos los alumnos, con todas las situaciones, y no solo con los alumnos con discapacidad. Lo importante de la educación inclusiva parece que es la detección, los apoyos. Estoy muy de acuerdo con lo que usted ha señalado aquí en el tema de la atención individualizada, y ojalá pudiéramos tener un buen diseño de esa atención individualizada para todos, no solo para alumnos con discapacidad, sino también para alumnos con altas capacidades, para ámbitos socioculturales diversos, etcétera. Este «no todo es

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 13

discapacidad en educación» debe tener presente que hay problemas de aprendizaje, que son fácilmente corregibles con esa atención individualizada, que hay entornos socioeconómicos y socioculturales, como usted dicen, que también deben ser atendidos en la educación.

Siempre son muy sugerentes tanto los escritos como las intervenciones del señor Calero...

El señor **PRESIDENTE**: Señora Moro, debe ir terminando.

La señora **MORO ALMARAZ**: Me ha preocupado que, una vez más, algunos —no usted, pero sí algunos— de mis compañeros sigan con los tópicos. Hablaba antes del tema de la concertada, de la concertada religiosa y de que allí se elige a los alumnos; si salen o no entran alumnos de la emigración. Podemos poner muchos ejemplos, porque no es igual en todo el territorio español ni en todas las zonas. Solo les diré que en el barrio de Tetuán, en Madrid, está el colegio de San Antonio, concertado, religioso, cuyo alumnado en más de un 90 % es emigrante. Por tanto, no es un colegio público y no puede responder a esos estándares a los que se refería el portavoz de Podemos.

Más allá de los fríos números, que son muy importantes, como decía el portavoz del PSOE, para tener un análisis científico, creo que debemos ponerle piel. A la comunidad educativa, más allá de las estadísticas, que son un instrumento muy útil, estos bamboleos que tenemos en ocasiones —si me permiten la expresión— no solo los legisladores, sino también las corrientes pedagógicas, etcétera, les tienen despistados. Lo que pretendemos aunar aquí son esos números, esos datos objetivos, esas corrientes que nos proporcionan, sus opiniones, y bajar a la piel de la comunidad educativa.

Muchas gracias.

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

Manifiesto a los portavoces que cuanto más intervienen —sé que todas las preguntas son muy importantes— menos tiempo tiene el compareciente para contestar. Midan ustedes sus tiempos, porque ahora el señor Calero solo va a tener un cuarto de hora para poder contestar a sus preguntas, por muy importantes que sean. Les ruego que hagan las preguntas, pero que se atengan al tiempo, porque si no, no se podrá contestar a todo el mundo y es una pena.

Tiene la palabra el señor Calero por un tiempo de quince minutos.

El señor **CALERO MARTÍNEZ** (Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, catedrático de Economía Aplicada en la Universidad de Barcelona): Gracias, señora presidenta. Haré lo que pueda.

En primer lugar, contestaré al señor Olóriz sobre esta idea de un servicio público educativo, donde se comparta con los centros financiados con dinero público, sean de titularidad pública o privada, un modelo de selección y objetivos. En buena medida, si se cumpliera la normativa vigente, lo que tenemos es algo parecido a un servicio público educativo. En cuanto al modelo de selección, completamente; en cuanto a compartir objetivos, es cierto que no. ¿Por qué? Ese es un punto en el que de momento no podría poner la firma debajo de un servicio público educativo tal y como lo ha definido usted. Si los objetivos tienen que ser los mismos para todos los centros, justamente estamos reduciendo uno de los propósitos de la concertación, que es que pueda haber aspiraciones diferentes en materia de orientación religiosa o de orientación pedagógica. Creo que justamente el sistema que tenemos permite que los objetivos sean diferentes, incluso si hay financiación pública. Pienso que puede seguir siendo así. Creo que se debe dar la transición de la que habla usted, pero sería muy buena simplemente cumpliendo la legalidad, que no se está cumpliendo. Hay amplias zonas grises aléales o zonas negras ilegales.

Hay otro punto muy importante de su intervención y muy relevante con respecto a la autonomía. Es cierto, frecuentemente se pone el acento en el director o en la directora y se habla menos del equipo, no solamente del equipo de dirección, sino de profesionales. En nuestro texto hablamos de equipo de dirección, o al menos intentamos mantener esa diferencia. Aquí detrás hay un punto muy controvertido, que usted también ha señalado, que es la profesionalización de la dirección. En el texto que he presentado no hay una orientación clara en un sentido o en otro, sino que hablamos de reforzar el equipo de dirección. En ningún momento hablamos de profesionalización, porque creo que este es un tema suficientemente espinoso, con sus pros y sus contras, como para merecer un debate en profundidad. En este momento, aquí y ahora, tendría ciertas reticencias en cuanto a una profesionalización total, y admito como un valor importante lo que usted ha expuesto sobre la participación en la docencia, esa autoridad por la acción compartida con los iguales.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 14

Escuela infantil de cero a tres años. No lo hemos incorporado como uno de los puntos porque francamente creemos que va de suyo; es decir, no porque creemos que es poco importante, sino porque es tan importante que me parece que ya está reconocido por todo el mundo. Si alguien viniera a esta Comisión y dijera que la educación de cero a tres años no es importante, me sorprendería mucho. Quizá ha sido un error no mencionarlo, pero ha sido por pensar que ya es suficientemente conocido. Hay experimentos, cuasi experimentos, hay trabajos de hace uno o dos años de Daniel Santín y de Gabriela Sicilia que siguen diciéndonos lo importante que es la educación infantil. Lo que hay que hacer es incorporarlo en un pacto educativo como un elemento no de cuidados, no de conciliación, como se llegó a decir en algún momento, sino claramente educativo.

Por lo que respecta a la intervención del Grupo Ciudadanos, en primer lugar, quiero darles las gracias. Hay un gráfico muy famoso de la OCDE, más de 50 000 dólares, menos de 50 000 dólares, y también estamos con lo que se ha comentado de la diferencia entre los estudios macro y micro. Es cierto que cuando vemos estudios macro, el efecto agregado del dinero, en rendimientos marginales decrecientes, llega un momento —pasa con cualquier cosa— en el que cuando ya has invertido mucho, el último euro no sirve para nada. Pero en educación sirve para algo. Nosotros no estamos en una zona de rendimientos marginales decrecientes, lo que quiere decir que todavía podemos ganar en eficiencia con euros adicionales, pero sobre todo —es lo que se ha dicho anteriormente—, es que el último euro no afecta igual a todo el mundo. Efectivamente, el último euro no sirve para nada en el centro que tiene niños con muchos recursos socioculturales, con muchos recursos físicos, económicos, etcétera, pero sí sirve para esa beca de transporte o de comedor para los niños que a lo mejor no pueden ir por la tarde al cole porque no tienen una beca de comedor y que al tener que ir a su casa a comer luego ya no vuelven por la tarde. Eso ha pasado durante la crisis y supongo que sigue pasando.

Lamento profundamente que se me haya entendido mal, aunque haya sido solamente por su parte, y se crea que en mi intervención he hablado de eliminar la concertada y de que muerto el perro se acabó la rabia. En absoluto. Si es así, seguro que he dicho algo mal o quizá es que no me he sabido expresar. En modo alguno he hablado de eliminar la concertada; al revés, he hablado de cumplimiento de la legalidad y de aceptar estos objetivos que tienen que ver con la capacidad de elección, pero siempre ejerciéndola en condiciones de igualdad, porque parece que la elección va por un sitio y la igualdad por otra. No, elección en condiciones de igualdad. Ello no supone eliminar la concertada, sino, al contrario, reforzar la normativa y garantizar su cumplimiento, porque ya he mencionado estas zonas grises y estas zonas negras.

Comenta también la cuestión de la mesa sobre el coste de la plaza escolar. Creo que es totalmente deseable y lo comparto. Tenemos poca información, muchas diferencias territoriales y muchas diferencias en cuanto a tipos de escuela. Es imprescindible tener información sistemática y suficientemente compartida. Después, obviamente, esta información será utilizada con fines ideológicos, con intereses de unos partidos o de otros, de diversas posiciones electorales, la religiosa, la laica, la privada, etcétera. Eso me da igual, como científico social lo que me interesa es tener buena información, y de momento, efectivamente, tenemos dificultades para acceder a ella.

Barreras lingüísticas al acceso del profesorado. Cualquier barrera al acceso conviene considerarla y removerla en su momento. Ahora bien, hay que tener en cuenta la situación en comunidades autónomas con lenguas propias, en las que, sin que se introduzcan barreras, hay que considerar el idioma. El compromiso es difícil —supongo que no es mi papel decidir en este sentido—, pero en cualquier decisión que se tome hay que tener presente la eliminación de barreras junto con el respeto a las lenguas propias. ¿Qué quiere decir esto? Un sistema en el que no haya propiamente una barrera sino una condición, quizá no en un primer paso, sino en un segundo. Se podría discutir.

Lo que ha mencionado muy acertadamente acerca de los colegios británicos y de cómo presentan la información con otras variables, no solamente la puntuación directa en los ránquines, es justamente lo que yo estoy proponiendo. Cuando hablamos de evaluaciones de valor añadido son las que se llevan a cabo y se difunden en el caso del Reino Unido: proporcionar no solamente la posición en el ranquin, sino elementos que permitan interpretar dicha posición. Esta escuela lo ha hecho muy bien, la puntuación es muy alta, pero resulta que tiene unos alumnos con un origen y unos recursos socioculturales y económicos fabulosos; por tanto, lo que ha hecho no tiene gran mérito, porque lo haría cualquiera. Por el contrario, puede haber una escuela a la que van alumnos con poco recursos socioculturales y económicos que está ahí en el medio, pero que obtiene unos resultados mucho mejores de lo que se podría esperar y que, por tanto, merece ser apreciada, merece que los padres y las madres sepan que ahí se está haciendo algo bueno. Esto es justamente lo que estamos proponiendo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 15

Se cuestiona usted lo de eliminar componentes relativos al rendimiento académico en las becas y me pregunta sobre lo que yo he expuesto. No es exactamente lo mismo eliminar elementos de excelencia en las becas, que son los que hay ahora, que eliminar elementos relativos al rendimiento académico. Por ejemplo, parece razonable exigir que un becario apruebe un suficiente número de asignaturas, que es el mismo criterio que debe aplicarse a un alumno que no tenga beca, es decir, que se le permita continuar estudiando, pero lo que no parece razonable es exigirle una nota de 6,5. Estoy centrando la atención en exigencia de requisitos que no se aplican a los no becarios. Son cosas diferentes y quizá debería haberme explicado mejor.

Paso a las preguntas del señor Sánchez. Mejor rendimiento en la privada, en la privada-concertada y en la independiente. Ahora bien, una información que creo que debe ser conocida es que sistemáticamente los análisis nos están diciendo que efectivamente los centros públicos obtienen menos puntuaciones en las evaluaciones de competencia que los privados y los privados-concertados, pero que esta diferencia de puntuaciones es atribuible exclusivamente a los recursos socioculturales de las familias de los alumnos. A igualdad de todo lo demás, esta cláusula *ceteris paribus*, es muy económica. Si cogiéramos a los alumnos —perdonen la metáfora, porque es un poco brutal— al azar y los arrojáramos sobre el sistema educativo como arrojamos la sal sobre un plato, los resultados serían prácticamente idénticos, no habría diferencias. ¿Qué quiere decir esto? Que las diferencias están motivadas por el hecho de que no van los mismos alumnos a la pública que a la privada-concertada independiente. No es una cuestión de titularidad, sino de segregación.

Me parece muy interesante esta reflexión sobre cómo acceden los profesores y profesoras a los centros concertados financiados con fondos públicos. Podríamos hablar de muchos sistemas, de un sistema de acreditación, por ejemplo, como el que se hace en la universidad: usted va a ir a una escuela privada-concertada, del mismo modo que va un profesor a una universidad privada, pero necesita una acreditación previa pública. Esto va en la línea de introducir el Estado dentro del mercado, del profesor Fernández Enguita, que como eslogan me parece muy razonable. En realidad, un sistema de acreditación no es muy diferente de esta propuesta que he planteado para explorar un MIR para profesores. No es tan diferente. A lo mejor podría requerirse también el MIR de profesorado para entrar en los centros concertados.

En cuanto a la financiación, algo por lo que también me han preguntado, insisto en lo mismo. El volumen global actual no es deseable. ¿Cuál podría ser deseable? Es un lugar común lo del 6 %. Vamos a parecernos a Finlandia, vamos al 7 %. Me parece bien. Mejor gastarlo en esto que en otras cosas. Pero pareciéndome bien fijar un umbral mínimo de gasto, que me parecería estupendo, lo que me parece mejor es garantizar que el gasto va a parar a los alumnos más sensibles al gasto, que son los que tienen menos recursos socioculturales y económicos de origen. ¿Por qué? Por lo que he dicho previamente de los rendimientos marginales decrecientes: aportar mucho dinero allí donde se necesita menos, te va a dar menos rendimiento.

Por lo que respecta a la intervención del Grupo Parlamentario Socialista, me ha parecido estupendo poder recoger esta idea de la comparecencia del profesor Fernández Enguita de introducir Estado en el mercado. En realidad, lo que he ido exponiendo va justamente en esa línea. Estoy seguro de que de la intervención del profesor Fernández Enguita me habría gustado no solamente ese eslogan, sino todo lo demás.

Sistema de becas y dispersión de precios. Si es de precios de matrícula, parcialmente lo que plantea está cubierto hasta cierto punto, porque uno de los componentes de la matrícula te cubre el precio, con independencia de donde esté. Es cierto que hay diferencias de precio en otros ámbitos, como el precio del coste de vida, que no se tiene en cuenta, y otros aspectos. Es cierto que cuanto más se subjetivice la beca o la ayuda, cuanto más se ajuste a las condiciones en las que está esta persona, mejor.

En cuanto a lo de la formación de líderes, dice usted que le ha chirriado. Francamente, en un segundo pensamiento a mí también me chirría; tengo que decirlo así. Quizá ahí me he dejado llevar un poco por la terminología, que es muy expansiva y muy masiva. Hay estudios de la OCDE en los que se habla de este tipo de cosas. A lo mejor habría que buscar otra expresión.

Termino con las respuestas a la intervención del portavoz del Grupo Parlamentario Socialista. Formación profesional en humanidades. El objetivo es un poco provocativo, hasta donde yo lo entiendo, pero conecta con un problema muy importante, que es que el sistema productivo que tenemos ahora es el que es con sus problemas; el que tendremos dentro de diez o quince años, cuando estos chicos y chicas estén trabajando, no sabemos cuál va a ser, no sabemos cómo van a seguir afectando la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 16

globalización y la mecanización a los puestos de trabajo. Por tanto, encuentro muy discutible una formación profesional en humanidades, pero quizá menos que una formación profesional en yeso. En los últimos veinte años el yeso ha desaparecido por el pladur, y lo mismo podríamos aplicar cualquier otro ejemplo. Lo que se aprende ahora no va a tener ninguna relevancia en el futuro, y es posible que sí la tenga algún tipo de conocimiento más interdisciplinar y menos aplicado de forma estrecha.

Respondo ahora al Grupo Popular. Lo que más me alegra de su intervención es que habiendo tenido la amabilidad de revisar mi comparecencia del año 2013 —yo no la he revisado— encuentre bastantes puntos de coherencia. Me ha señalado una cierta incoherencia. Está muy bien que la trayectoria no haya sido muy incoherente. Me satisface.

Desde 2013 hasta ahora ha habido un retroceso en la cultura de la evaluación. Estoy plenamente de acuerdo con ello y además es una auténtica desgracia. Digo esto como académico, pero también como responsable de los procesos de evaluación educativa en Cataluña. En buena medida esto ha sido responsabilidad de la propia Lomce. No es que se haya degradado la cultura de la evaluación y que haya una objeción por que se presenten siete niños, cuando se tendrían que presentar cincuenta. Esto no pasa por generación espontánea, sino que pasa justamente porque ha habido una conexión, que ha sido lamentable, entre evaluación y reválidas. Por tanto, los padres y las madres que objetan lo hacen en plena confusión porque no saben si sus hijos e hijas van a pasar PISA, si están pasando la evaluación de competencias de la comunidad autónoma, o si están pasando la prueba selectiva de la Lomce —la que va a ser, la que no ha sido o la que sería—. En estos momentos se ha provocado un gran rechazo y esto se ve a pie de calle. Si no hay objeción explícita, hay una gran desinformación y una gran reticencia también por parte de los profesores. Los profesores y las profesoras transmiten esto inmediatamente a los padres a la salida del colegio. Los padres preguntan qué es esto y los profesores contestan que otra prueba. Y cuando los padres vuelven a preguntar si hace falta que su hijo haga la prueba, los profesores responden que no hace falta que vaya. Por tanto, lo que hay que hacer es recuperar estrictamente la función evaluativa como diagnóstico, como mejora, como evaluación de qué es lo que están haciendo los centros y cómo se puede modificar y mejorar la evaluación, tal como estaba planteada en la LOE. Creo que hay que recuperar esos principios.

Hay una desviación con respecto a lo que dije en 2013, que está incorporado en el documento, referida a esta puerta abierta a la publicidad de los resultados. ¿Por qué lo hemos hecho? Finalmente, hay que reconocer que es muy difícil ponerle puertas al campo. Lo he hecho por experiencia propia, por estar cerca y ver qué sucede en una escuela real y comprobar cómo tienen todas las posibilidades para dar la información, aunque estuviera prohibido hacerlo. Por tanto, es un reconocimiento de que no se pueden poner puertas al campo; es un reconocimiento, a lo mejor lamentable. Pero es que, además, hay mil medios, no solo a través de la página web del colegio sino de un tuit que pone no sé quién. Si el informe de la comunidad autónoma está ahí y los padres y madres tienen acceso, de alguna manera más o menos accidental, la página del informe acaba al final en el grupo de wasap de los padres, es algo que también sucede constantemente. Quizá sea mejor aceptarlo, pero hay que seguir pensando en este tema porque lo planteo como una posibilidad. Hay que dar una buena información, lo mejor posible y de la forma más transparente posible y las evaluaciones de valor añadido van por ese camino.

Señorías, voy a ir terminando mi intervención.

La señora **PRESIDENTA**: Sí, debe ir terminando porque nos está esperando ya el siguiente compareciente.

El señor **CALERO MARTÍNEZ** (Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, catedrático de Económica Aplicada en la Universidad de Barcelona): Señora presidenta, ¿tengo dos minutos?

La señora **PRESIDENTA**: Sí, los tiene.

El señor **CALERO MARTÍNEZ** (Doctor en Ciencias Económicas y Empresariales, Catedrático de Económica Aplicada en la Universidad de Barcelona): Gracias, señora presidenta.

Con respecto a la educación inclusiva, coincidimos en varias posiciones. En ningún momento se dice que la educación inclusiva signifique eliminar los centros de educación especial. Estos tienen un papel, pero insisto en que su papel tiene que ser más restringido y más cuidado, en la medida de lo posible, de lo que actualmente está.

Muchas gracias.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 17

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Calero Martínez, por su intervención y sus contestaciones, así como por la documentación que nos ha aportado. Tenga la seguridad que cuando tengan que reunirse los diputados para hacer el trabajo final será de gran importancia. **(Pausa)**.

— **DEL SEÑOR SERRANO ALMODÓVAR, DIRECTOR GENERAL DEL CENTRO DE FORMACIÓN PADRE PIQUER, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000610).**

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, vamos a retomar la tramitación del orden del día de esta Comisión.

A continuación tenemos la comparecencia de don Ángel Serrano Almodóvar, director general del Centro de Formación Padre Piquer, a quien además de darle la bienvenida le damos las gracias por aceptar esta invitación a comparecer ante esta Comisión que está trabajando y va a seguir trabajando en un gran pacto de Estado social y político por la educación. Por tanto, muchas gracias, por sus aportaciones porque estoy segura de que serán de mucha importancia para los trabajos posteriores.

Como ya le han informado, tendrá unos treinta minutos para intervenir; luego cada grupo parlamentario tendrá cinco minutos para plantear las cuestiones que crean convenientes, y por último, tendrá un cuarto de hora más o menos para contestar a las cuestiones planteadas.

El señor Serrano Almodóvar tiene la palabra.

El señor **SERRANO ALMODÓVAR** (Director general del Centro de Formación Padre Piquer): Muchas gracias, es un placer estar aquí.

Cuando me confirmaron que iba a tener la oportunidad de hablar con ustedes, me asaltaron diecisiete millones de cosas a la cabeza, entre ellas, que iba a poder decir —soy alguien que lleva treinta y cinco años en la educación— lo que se dice en mi pueblo: Qué bien que les voy a tener delante, para decirles cuatro cosas bien dichas. **(Risas)**. No se preocupen, no lo voy a hacer de esa manera tan directa, pero espero que después de mi intervención, al menos logre que abran un poco más su mirada al mundo de la educación inclusiva, al mundo de la educación en igualdad de oportunidades y que vean que otra educación, que otra escuela, y por tanto que otra sociedad y otro mundo, son posibles. **(Apoya su intervención con una presentación en Power Point)**.

Voy a empezar por ellos, por los alumnos porque son los protagonistas de todo este tema. Tuve hace poco una mesa redonda con alumnos de educación secundaria obligatoria en un IES público, de los muchos con los que trabajamos en red. Estábamos intentando ver cómo podíamos también acceder a toda la educación sin estereotipo ninguno y les pregunté a los alumnos que si ellos estuvieran aquí, qué les gustaría decirles. Después de filtrar todo lo que dijeron me he quedado con algunas cosas, que seguro no les van a sorprender. En primer lugar, nos decía que el sistema educativo muestra una total incapacidad —lo dicen ellos— para mantener a los estudiantes entusiasmados en su propio aprendizaje. Esto lo repitieron mucho. Asimismo dijeron que quizás el fracaso escolar esté relacionado con la desmotivación del alumnado, que deberíamos de plantearnos por qué a los alumnos en general no les gusta ir al instituto. Además, preferían clases que fueran más participativas y más activas. Todo esto lo decía una niña que se llama Esther —me dio la oportunidad de poner ahí su nombre—, que está en un centro, como podría estar en cualquier otro, sostenido con fondos públicos en nuestro país.

A esto añadiría también como introducción algunas reflexiones: la soledad en la que se encuentran en general los educadores en nuestros centros; la dificultad que hay de trabajar con la diversidad del aula compleja; la vida tan intensa que se vive en el día a día de los colegios; las dificultades muchas veces del apoyo de las familias; el rollo de los deberes, que parece que es algo que nos preocupa mucho últimamente; el tema de la convivencia y del acoso; la poca valoración social que ciertamente tiene nuestra profesión. Quienes llevamos ya muchos años y hemos pasado ya por lo menos por seis leyes diferentes tenemos esa sensación de sobrevivir constantemente a las leyes educativas. Sin duda, es una tarea difícil pero es imprescindible. Luego está que algunos de nosotros trabajamos en las fronteras de la educación, por lo que se percibe desde ahí el mundo como un hogar complicado, hostil, agresivo, indiferente, cínico. Por otra parte, está lo que llamamos también el analfabetismo vital. Sabemos leer —hace setenta años el 40 % no sabía ni leer ni escribir—, pero parece que no sabemos interpretar. Tenemos que estar trabajando con nuestros alumnos constantemente con el imperativo de la diversión y de la inmediatez de las cosas.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 18

Hay otro elemento a tener en cuenta, lo que llamamos también la desilusión de la sala de profesores. Nos vamos a cualquier colegio y en general, aunque también haya cosas buenas, todo el mundo se queja de todo y de todo el mundo. Estos cambios que se están produciendo en nuestro mundo globalizado van muy rápidos, pero en nosotros —en las personas, en los profesores— se producen de forma muy lenta. Educamos para un futuro que desconocemos. He puesto el siglo XXII —ya sé que bastante tenemos con resolver todo lo que nos pasa hoy y no tenemos la capacidad de ver qué podemos cambiar para mañana— porque los niños que están naciendo ahora son niños del siglo XXII. Digo esto en el sentido de que tenemos que ampliar las miras y mucho. Entre otras cosas sabéis... Si se me escapa el tuteo, no pasa nada ¿no? **(Denegaciones)**. Pues como sabréis el 75 % de lo que aprendemos, y que es fundamental para nuestra vida, lo aprendemos antes de los cinco años. Luego nos queda un 25 % que parece que no somos capaces de resolver en otros noventa y cinco años después.

¿Cómo podemos pasar de centros de enseñanza a centros de aprendizaje? Poner en los colegios el centro en el alumno no es algo fácil, pero es una de las cuestiones básicas del cambio en la educación. Este es el arte de empoderar a las personas, de inspirar a otros e intentar resolver dos tentaciones constantes que tenemos. En primer lugar, está el desfallecimiento cuando decimos que no podemos más, que esto es imposible. Y en segundo lugar, está la autocomplacencia cuando pensamos que nos salen las cosas muy bien y cuadraditas. ¿Para qué vamos a intentar hacer cosas nuevas, si ya lo que hacemos nos sale fenomenal, con unos índices de selectividad estupendos? Por tanto, ya no nos tenemos que preocupar por nada más.

¿Cuál es nuestra mirada, la mirada de Padre Piquer? El Centro de Formación Padre Piquer nace en La Ventilla, en un barrio de la zona norte de Madrid que seguramente muchos de vosotros no conocáis porque es difícil de ver. Llevamos cincuenta años ahí —ahora estamos de aniversario porque cumplimos cincuenta años y esto para nosotros es un regalo—, en ese barrio de traperos, en un barrio ciertamente humilde y complicado. Ahí nace la presencia de este colegio, pero está invisible a los ojos de los demás, por aquello a lo mejor de que ojos que no ven, corazón que no siente. En los años sesenta se construyeron los edificios pantalla, unas casas que hay en el lateral de la Castellana para que la gente que venía por la nacional de Burgos no viera lo que había en La Ventilla: un barrio de traperos, un gran basurero donde está La Paz, etcétera. Este es nuestro barrio ahora, si miramos desde el mismo sitio esto es lo que vemos. Sin embargo, nosotros desde Padre Piquer seguimos viendo que sigue habiendo un norte y un sur, que aunque estamos a los pies de estas grandes torres, de estos grandes edificios, seguimos trabajando con límites de pobreza, seguimos trabajando con muchas familias que bastante tienen todos los días con sobrevivir, con buscar tener una casa, con buscar salir del asentamiento donde están, o salir de las chabolas donde viven, o tener algo que poder comer todos los días. Esa es nuestra misión, digo esto para que contextualicéis todo lo que yo diga.

Existen algunos elementos importantes en nuestra mirada. En primer lugar, me referiré a nuestra misión. No da igual acceder a la educación y tener un colegio diverso porque te ha tocado, porque hay que llenar las aulas ya que somos colegios sostenidos con fondos públicos y los padres deberían de tener la opción de acceder al colegio que quieren para sus hijos, que elegirlo porque tenemos una misión. Si tenemos que elegir en un momento determinado con quién trabajar, lo hacemos y lo vamos a hacer con la gente que esté en mayor riesgo de exclusión y vamos a poner todos nuestros recursos. Siempre que hablamos de todo esto, hay algo que está en el ambiente: los recursos. Que quede claro ya desde ahora que el recurso más relevante, el más importante, el que más hay que cuidar y donde hay que seguir invirtiendo es en los profesores porque son el verdadero elemento de cambio todos los días en nuestras aulas.

Cuando hablamos de una escuela inclusiva y en igualdad de oportunidades, para nosotros significa que todos y cada uno de los alumnos y alumnas que hay en Padre Piquer tenga la oportunidad de seguir adelante. Nos la jugamos muchísimo en que el aprendizaje sea personalizado, esa es la clave. El colegio inclusivo será aquel que pueda acceder a todos y cada uno de sus niños, indistintamente del contexto socioeconómico, de la situación cultural o familiar o de la capacidad que estos niños tengan. Un colegio inclusivo es aquel que atiende a todos y a cada uno de sus niños y les da la misma oportunidad, porque esa es una de las claves: que sean ellos cuando terminen quienes tengan la oportunidad de soñar con un futuro digno, como todos, y que sean ellos quienes elijan el camino, en función de sus intereses vocacionales y profesionales. Que no sean nuestras leyes educativas, que no sea nuestro contexto educativo el que elige por los alumnos, que sean ellos quienes tengan la oportunidad de seguir adelante.

Debemos estar juntos y en red. Ha llegado el momento de que todos los centros dejen de mirarse el ombligo y de mirar solo lo que nos pasa de puertas adentro. Los colegios están imbricado en barrios y el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 19

trabajo que tenemos que hacer es con el barrio y más en ciudades a veces tan grandes como Madrid, en donde el barrio de La Ventilla-Almenara va de plaza Castilla a Cuatro Caminos. Hay sesenta y dos asociaciones en este barrio que hacen lo mismo, que se dedican a trabajar sobre lo mismo, pero todavía no somos capaces de juntarnos para poder acceder a un proyecto muchísimo mayor, muchísimo más grande. Cada uno de nosotros deberíamos poner lo poquito que sabemos hacer a favor de un proyecto común, a favor del alumno, de las personas. Esto no es una indirecta para vosotros. **(El señor Meijón Couselo: Esto es una directa.— Risas).** Alguno puede hartarse del término innovación educativa porque no es cortar y pegar, no es una moda sino un deseo. Para nosotros es un deseo, el deseo de hacer las cosas mejor. Por tanto, llevamos innovando desde que el colegio nació, porque el deseo de querer dar una respuesta a todos y cada uno de los alumnos está ahí desde siempre. Por último, están los profesores como el gran motor del cambio.

Estos son algunos de mis chicos y os los quiero presentar. **(Muestra un video de niños y niñas de treinta y siete nacionalidades diferentes).** Gracias, por los gestos que habéis puesto mientras veáis este video. Esto es lo más maravilloso que tenemos en el colegio. Cada vez que lo veo, yo sigo sonriendo porque veo la sonrisa de los niños. Ellos encuentran día a día en el colegio esa oportunidad de la que hablaba antes: que indistintamente de su contexto socioeconómico o religioso, de género o de color, todos ellos encuentran un centro en el que tienen la oportunidad de seguir adelante.

A este contexto que es claro y visible hay que añadir nuestro lema —todos los años trabajamos uno distinto— que dice «Nuestra casa es el mundo», y que nos viene como anillo al dedo. Ya lo habéis visto, ahí está el mundo: treinta y siete nacionalidades. Tenemos alumnos de entre treinta y cuarenta nacionalidades todos los años. A esa cantidad de alumnos extranjeros, cuatrocientos cincuenta, entre un poco más de mil alumnos del centro, hay que sumarle ese otro contexto que está en todas nuestras escuelas: los alumnos con necesidades educativas especiales; los alumnos de compensatoria; los alumnos que no conocen el idioma —tenemos una maravillosa aula de enlace donde tenemos a más de veinte alumnos que llegan en este caso a Madrid que desconocen en idioma, pero que en nueve meses nos sorprenden lo que son capaces de aprender y de hacer y en ese corto espacio de tiempo ya están en un aula tradicional y, por tanto, su proceso de integración es muchísimo mejor—; los alumnos con hiperactividad; de un total de mil tenemos trescientos cincuenta alumnos repetidores, que se dice pronto; los alumnos con tratamientos farmacológicos o psicológicos; los alumnos cuyas familias están en el límite de pobreza, familias que tienen que pensar todos los días en lo más vital para sus hijos y sus familias y no tanto en ir al colegio a ver cómo van las cosas; los alumnos que están en acogida.

Además he incluido alumnos de etnia gitana y marroquíes porque en este momento son dos grupos de alumnos en educación secundaria obligatoria complicados con los que estamos trabajando. Qué os voy a contar de la etnia gitana, llevamos dos mil diecisiete años sin ser capaces de integrarlos y de sacarlos adelante. En cuanto a los alumnos marroquíes tienen una singularidad difícil tanto ellos como sus padres. Tenemos cuarenta alumnos de este corte en el colegio. Además, tenemos alumnos con situaciones familiares y personales gravísimas, que tienen que tener una atención urgente y directa en sus situaciones. Aquí también lo habréis oído muchas veces —os lo habrá pedido mucha gente—, pero aparte de un pacto escolar y social, los trabajadores sociales son unas figuras absolutamente importantísimas en los centros educativos, pero no llegamos a tener esos recursos necesarios para poder atender a todas estas situaciones.

A finales del siglo pasado, en 1998 o 1999, en Padre Piquer ante toda esta situación se produce la gran pregunta. Nuestra innovación no nace de grandes principios filosóficos, ahí si esperabais escuchar cosas profundas de mí, igual no escucháis ninguna, lo único que vais a escuchar son cosas de sentido común. El proyecto nace de una necesidad y hay una pregunta que todavía se la formulan muchísimos de nuestros profesores en muchísimas de las escuelas de nuestro país. ¿Qué hago? ¿A quién le doy clase hoy? Un profesor cuando abre la puerta de aula y mira lo que tiene delante lo primero que se pregunta es a quién da clase ese día. Si tienes la suerte de que te vengan todos los niños, te preguntan: ¿le doy clase a los alumnos que van bien —que también existen—, a los que saben mucho? Detrás de ese contexto que os he mostrado hay otra foto que no he puesto, que es la cantidad de niños y de niñas que viven en situaciones familiares más normales, que tienen capacidades altísimas pero que cada uno necesita algo diferente. ¿A quién le doy clase hoy? Si me dedico a los que van peor, los otros se me aburren. ¿Y si me ocurre algo en el aula? ¿Y si ocurre algún problema de convivencia en el aula? La clase se pasó, porque tienes que atender eso urgentemente. O bien se nos convierten los colegios en el salir constantemente del aula. El que se porte mal, al jefe de estudios, el que no sé qué, al coordinador. Vamos haciendo que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 20

los niños salgan del aula. Una solución es esta. Otra solución es: nos dedicamos a otra cosa o vivimos el día a día como podamos para salir adelante y ya está. Es muy difícil atender esto. Un solo profesor en un aula diversa y la diversidad —insisto— no es solamente tener alumnos diferentes de distintas nacionalidades, sino que entendemos que todos y cada uno de los niños y las niñas son distintos, son diferentes. Atenderles a todos en aulas de treinta alumnos, estoy hablando de educación secundaria obligatoria, de la etapa en la que casi todo el mundo socialmente dice que uno ya no puede pasárselo bien y aprender al mismo tiempo. Eso no casa. Eso casará en primaria, en infantil, trabajar por rincones, los niños se divierten. Pero eso no puede pasar en secundaria obligatoria. Cuando llegamos a secundaria obligatoria hay que sufrir y hay que ir a la lección 7, problema 8, página 6, examen, más de cinco apruebas, menos suspendes. Ya está, porque es el método que parece que todos nos hemos instaurado. Otra parte es esta, tenemos unos claustros de profesores en los que gran parte del claustro estamos en el país de la queja continua y otros dicen no si nosotros ya hacemos todo lo que podemos. Así nace este proyecto. Un proyecto que nace en el 2003, llevamos casi catorce años. Si este fuera el año 2003 o 2004 mi comentario hacia vosotros sería diferente y tendría mucho temor a hacer valoraciones o afirmaciones que voy a hacer hoy. Pero ya son catorce años. Este es un proyecto totalmente consolidado y lo que pasa aquí puede pasar en cualquier colegio público o concertado de nuestro país. Y nace con la visibilidad en el 2015 por alguien de fuera. Eso parece que nos acompaña siempre a nosotros, ¡jajolín!, tiene que venir alguien de fuera para decirnos que también hay cosas en nuestro país que las hacemos y muy bien. Que no nos tenemos que ir a Finlandia o a otros sitios para ver otras situaciones, que ya se están haciendo aquí y no solamente en Piquer, hay mucha escuela pública que está trabajando muy bien y que tiene muchas ganas y quizá lo que tenga es un impedimento grande de poder cambiar estructuras que la norma lo impide y que tenga que venir alguien como es Ashoka y que diga oye que en España hay un cole que está en Madrid en la Ventilla, ¡échale en la Ventilla!, que no lo conoce nadie, y que desde luego la gente que vive alrededor de la Ventilla está con los ojos abiertos todos los días diciendo jajolín este es el cole, este es nuestro cole. Pues sí, ese es vuestro cole. Para decir que lo hacemos bien.

¿Qué hicimos? Pues hicimos todo lo que hay ahí y que son todas cosas de sentido común. Ahora os explicaré cómo cambiamos el espacio, cómo buscamos nuevos sistemas de evaluación, cómo decidimos hace catorce años que lo de las asignaturas y los libros de texto no tienen sentido ninguno, absolutamente ninguno, que teníamos que trabajar de otra manera. Que tenemos que trabajar en la realidad de hoy, que nuestros alumnos, vuestros hijos e hijas, que seguramente que muchos tenéis o vuestros sobrinos si no los tenéis, o los hijos de vuestros amigos, solo hay que estar en un parque infantil viendo cómo niños que están en una sillita, que todavía no se pueden mover, están con un móvil dale que te pego y lo hacen bien. Cómo nuestros hijos —no sé si vosotros haréis lo que yo—, pero cada vez que uno recurre a algo nuevo tecnológico, yo se lo digo a los míos, aprende tú y me dices cómo funciona. Porque ellos no se tienen que leer ni las instrucciones. Mirar para otro sitio es absurdo totalmente. Trabajar en multitarea en una misma aula. Trabajar con un concepto pedagógico que es el profesor como facilitador, no como aquella persona que es la que decide todos los días qué es lo que tenemos que hacer, cierra la puerta de su aula y ahí ya se crea su espacio de mayor tranquilidad y todo lo que ocurra ahí depende de él, del trabajo colaborativo. Si estamos en una sociedad en la que todo depende de lo que seamos capaces de trabajar juntos. Todo depende de eso, de lo que seamos capaces de trabajar juntos y de lo que seamos capaces para llegar a determinar ciertas cosas de renunciar. Seguramente, que lo que estáis intentando hacer tenga una gran dosis de renuncia personal en cada uno de vosotros y sin renunciar va a ser muy difícil que llegemos a algo mayor.

En el inicio de 2003, en contra de todo, en contra de nuestra propia legislación en ese momento, en contra de la Logse, de lo que la Logse proponía además como atención a la diversidad, que son medidas exclusivas, no son inclusivas, porque lo que se trata es de promover refuerzos y apoyos por niveles, separando a los niños. Voy a coger a los malos, peores, los voy a poner en el nivel bajo, medio y alto. No sé si habéis pensado la posibilidad del esfuerzo que tiene que hacer un niño para pasar de un nivel bajo a un nivel medio. Es casi imposible. Entre otras cosas, porque tenemos un currículum que necesita urgentemente una dieta de adelgazamiento total. En eso también hay que pensar. No nos lo jugamos en el concepto. No nos lo jugamos en el contenido. Nos lo estamos jugando en cómo trabajamos con estos niños. Todos no tendréis dudas sobre esto. Todos habéis estado el que más o el que menos, me figuro que todos, en estudios universitarios. Todos habéis hecho vuestro bachillerato y a los de letras les cuesta hacer una raíz cuadrada, con decimales no te quiero ni contar, pero seguramente que a los de ciencias también nos cueste igual nombrar todos los ríos de la geografía de España. ¿Es eso lo importante?

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 21

¿Podemos acceder rápidamente a alguna herramienta que nos solucione ese problema? Seguramente que sí. Nuestros objetivos son —y así nacen las aulas cooperativas multitarea—: dar una respuesta elevada a la heterogeneidad, una oportunidad para todos; mejorar la atención a la diversidad con medidas inclusivas, no separando a los alumnos, aunque no decimos que no a todo lo que es bueno, cuidado, es bueno hacer un examen de vez en cuando, seguramente que sí. Lo que no es bueno es la experiencia de este viernes pasado. Que 120 alumnos míos —lo siento como propio— de mi colegio —que lo siento como propio también— se enfrentan a unas pruebas de 4.º de la ESO durante cinco horas seguidas con un descanso de diez minutos, a mis alumnos a los que estoy intentando trabajar con ellos durante los tres años anteriores, 1.º, 2.º y 3.º de que el examen no es el elemento que debe decidir si saben si no saben y qué saben o qué no saben. Os podéis imaginar. No sé lo que le va a dar a la Comunidad de Madrid los resultados de Piquer, no lo sé. A nosotros lo que sí os puedo decir es que nos va a dar poco. Y a mis alumnos, que los tengo que volver a recuperar el lunes para decirles que han pasado dos selectividades seguidas en el mismo día. Se nos va un poco la cabeza en estas cosas. Creo que tenemos que estar con una mente bastante más abierta en todo esto. Sobre todo en niños que se han pasado cinco horas y que tienen trastornos de desarrollo, pobrecitos a los diez minutos no sabrían que hacer ni en ese ni en el siguiente ni en el siguiente. Lo pongo como ejemplo para deciros lo que nos está pasando en el sistema educativo y que todos tenemos que ser conscientes de lo que nos está pasando y que seguramente lo que tenemos que hacer es aprovechar el tiempo para ir donde están las soluciones de los problemas, sino justamente en aquello que no nos sirve casi para nada.

Dotar a todos de recursos didácticos y tecnológicos propios del aula. Recursos para todos. Qué queréis que os diga. Tengo de 1000 alumnos, 770 alumnos becados, que necesitan ayuda de transporte. Necesitan las ayudas más básicas que os podáis imaginar y 770 alumnos que no me los beca la Administración educativa. El rol de director, por lo menos el mío, cambió hace ocho años, cuando vi que el 80 % de mi tiempo lo tenía que invertir en buscar recursos. Eso es lo que hago. También el director de un colegio tiene que abrir sus miras y decir bueno los recursos son los que están, pues ya está qué vamos a hacer. No vamos a estar discutiendo todos los días sobre los recursos. Podremos discutir sobre la manera de repartirlos. Pero los recursos son los que son no nos los vamos a inventar. Pues habrá que salir fuera. Habrá que convencer a instituciones, a empresas, en un centro de formación profesional, a RSC, a recursos humanos, de gente que tiene ganas de invertir hoy ya en educación, parece que la educación empezamos a oír también que es lo más importante de todos, hasta de cualquier empresa de cualquier tipo se la está jugando en educación y si no tiene esa visión, pues seguramente que su empresa cierre dentro de unos años. Pues a salir a buscar recursos, porque merece la pena. Porque es para dar la oportunidad a todos estos niños. Mejorar el seguimiento del trabajo del alumno y la integración con eficacia en las familias, aumentar el tiempo de integración con el tutor. Piquer no tiene primaria ni infantil. Nosotros nos enfrentamos a una situación complicadísima, que es que cogemos a los niños a los doce años, nos hemos quitado ocho años de poder intervenir con los niños. Los niños llegan a Piquer con unas mochilas absolutamente cargadas de todo lo que os podéis imaginar, pero sobre todo de desilusión y de desmotivación y de estar hartos de repetir un sistema educativo en el que constantemente les están dando caña y el que les está diciendo tú no tienes competencias, tú no eres capaz, etcétera. Antes de venir aquí estaba tomando un café y había unos señores mayores que debían de estar hablando de uno de sus nietos y ella no sé que decía, pero él le contesta: Pero bueno, bueno, si ya sabes, si a Enriquito ya le dijeron cuando estaba en infantil que no valía para estudiar. Digo: Hala, hala ya, venga. Pues es que esto nos está pasando. Se lo digamos directamente o no, nuestro sistema está haciendo que nuestros niños lleguen en unas situaciones absolutamente terroríficas. Potenciar el aprendizaje significativo y el trabajo de proyectos multitarea, desarrollar la competencia digital, favorecer el aprendizaje por competencias, actitudes de ayuda, etcétera.

¿Qué hacemos lo primero de todo? Lo primero de todo es modificar los espacios. Me gustaría, por ejemplo, que el Congreso se pudiera hacer eco de esto también y que yo pudiera estar explicando ahí de pie, moviéndome, que es lo que me gusta, igual poniéndonos en grupos de cuatro o de cinco y en aprendizaje cooperativo. En intentar dar esta charla de otra manera, para que sintáis lo que puede ser y lo diferente que puede ser estar aquí con vosotros delante ahí colocaditos y lo que está pasando y sigue pasando en nuestras universidades y lo que es simplemente una modificación de espacios que solo tiene que romper un muro. Estas eran nuestras aulas de 3.º de la ESO, un ejemplo, en el año 2003. Dos aulas en las cuales con los recursos que la Administración educativa nos da en apoyos y refuerzos, como a todos, por tener contextos de este tipo. Nosotros teníamos dos aulas convencionales, de 25 y 30 alumnos,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 22

y un aula al lado donde se colocaban los alumnos que salían de las aulas, los alumnos que estaban en otros niveles. Un pasillo y un servicio. Dijimos, y si nos comemos el pasillo y si el servicio aunque esté un poco más lejos, y si cogemos a todos estos niños que están colocados ahí en color azul, que son los que salen y van luego a hacer esos grupos, y si hacemos otra cosa. Si cogemos y hacemos esto. Solo hemos tirado unos muros, pero hemos creado un espacio totalmente diferente. Hemos creado un espacio en el que se puede trabajar, no con 30, vamos a trabajar con 60, yo soy de Ciudad Real, no soy de Bilbao, pero jolín si con 30 es difícil, con 60 el doble. Pues al hacer esto y tirar los muros y trabajar con 60, lo que provocamos, no solamente es un espacio, es una posibilidad diferente de poder trabajar, pero es que el elemento fundamental que es el profe ya lo he cambiado. Es que al hacer esto ya tengo tres profesores dentro. Porque tengo a los dos profesores que estaban en el aula tradicional y tengo al profesor de apoyo que estaba en el aula de apoyo. Tres profesores con 60 alumnos, eso ya os lo aseguro, en el 2003 decía vamos a ver qué pasa, en el 2017 os digo ha cambiado sustancialmente todo lo que pasa en el aula. Ya tengo tres profesores, pero esto no nos dejaba tampoco. Solo el espacio suele tener dentro más gente, si no cambiamos algunas cosas más, esto no lo veíamos claro. Empezamos a incluir algunas claves metodológicas de sentido común, que tampoco le dedicamos a esto mucho tiempo. Creemos que el aprendizaje cooperativo, ya que tenemos el espacio y tenemos varios profesores creemos que trabajar en aprendizaje cooperativo va a ser fundamental, la multitarea que se produzcan muchas cosas al mismo tiempo en el aula, no por los mismos alumnos, trabajar por proyectos, la docencia compartida, está en la esquina, pero es fundamental. Los que hacen, los que cambian todos los días la educación en el cole son los profes y los profesores juntos son una bomba, en plan bien. Tienen una creatividad, una ilusión y unas ganas increíbles. Darle un repaso y bien a la evaluación es un tema importantísimo y olvidarnos de todo y trabajar con los libros digitales.

Empezamos con cuatro principios fundamentales metodológicos: el aprendizaje cooperativo, la multitarea, la presencia de las tecnologías y el profesor como facilitador. Os podría explicar cada una de ellas, pero con una imagen os voy a decir lo que no es. Igual para explicar es más fácil. Estas no son las nuevas tecnologías. Sí que los profesores tenemos que hacer todos los días lo que sea, el pino puente, para que los alumnos atiendan, pero tener a veces una pantalla o algo digital guardado en una caja que nos dé una editorial, que está guardado en el despacho del director, pues no. Esas no son las nuevas tecnologías. Tampoco es esto la multitarea. No queremos que nuestros alumnos sean capaces de estar haciendo ocho cosas al mismo tiempo en el aula, sino que en el aula están pasando ocho cosas al mismo tiempo diferentes. Tampoco es esto del profesor facilitador. Qué queréis que os diga. Mis tres hijos son mayores, pero también he caído a veces en la red de alguno de ellos y de rellenarle la matrícula, mira que siento decir esto, y se está grabando jolín. Hacerle la matrícula incluso en primero de la universidad. No vas a la secretaría y hay más gente mayor que chicos. Esta historia de protección excesiva de nuestros alumnos y de nuestros hijos no puede ser. El aprendizaje por descubrimiento. Ellos son los protagonistas y los que tienen que estar ahí. Desde luego, esto no es el trabajo en equipo. Quizá sea el trabajo en equipo en España, igual ya no. Esta diapositiva es de hace tiempo. Pero Paco currando y los demás mirando, esto se nos da fenomenal.

La señora **PRESIDENTA**: Se da, se da.

El señor **SERRANO ALMODÓVAR** (Director General del Centro de Formación Padre Piquer): Se da todavía. Si vamos por ahí vemos las obras seguramente que nos encontremos esta foto en muchos sitios. Pero no solamente se mira, sino que le dicen al pobre Paco qué es lo que tiene que hacer, que es peor todavía.

Respecto a los sistemas de evaluación, nos dimos cuenta de que era imposible. Si tengo un aula diversa y a todos los niños les estoy pidiendo lo mismo, es que hay niños ya directamente que lo que le tenemos que decir es que se tomen vacaciones. Porque todavía hay comentarios en nuestros centros y en las evaluaciones que hacemos que son terribles. Este no va a aprobar ahora ni nunca, en el mes de noviembre. Pues vamos a darle vacaciones, por lo menos que se divierta, que haga otras cosas. Todos tenéis que subir al árbol y claro mira el pobre Pedro, los demás igual no sé si tendrán una adaptación curricular con posibilidades, pero este ciertamente lo tiene bastante difícil. Además, globalizando los aprendizajes. Lo que nos dimos cuenta es que esta estructura de asignatura/hora/profesor ya no vale. Aquí hay ciencia. Esto no es porque lo digamos nosotros. Esto no es porque lo hayamos comprobado nosotros. Esto es que si vais a cualquier sitio, a cualquier simposium, a cualquier universidad del mundo, os encontraréis que esto ya es algo que ya está desde hace mucho tiempo. El trabajar en la globalización

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 23

de los aprendizajes, el trabajar por ámbitos, el decirle a un profesor de cualquier asignatura: quieres que tu currículum forme parte del currículum de este y de este, sean las asignaturas que sean. Nosotros empezamos con las asignaturas que componen casi más del 70 % del currículum. Cogiendo y viviendo las sociales, la lengua, el inglés, las matemáticas, las ciencias y la tecnología, porque nos parecía que era un poco lo más sencillo y que entre los profesores iban a conectar mucho más, pero podéis hacer lo que queráis en cualquier momento. Los niños están aprendiendo los mismos contenidos. Ya el trabajo de casar los contenidos de tres asignaturas tan difíciles hacen del currículum una verdadera maravilla y si eso además se proyecta a través de PDL, de una enseñanza por proyectos, podéis creer que en muchos momentos en estas aulas uno tiene la sensación —y esto puede tener su peligro más adelante, pero ahora yo diría olvidemos ese peligro que seguramente no va a estar— de que los profesores pueden salir de un aula cooperativa y no pasa nada y los niños siguen estudiando y siguen trabajando porque están aprendiendo ellos.

¿Qué dicen nuestros chicos? Nuestros chicos dicen que se divierten estudiando, que aprenden a trabajar con otros, cosa que nosotros no somos capaces de ello. Ellos demuestran todos los días que niños tan distintos, tan diferentes, cuando se ponen a trabajar no miran si la niña tiene velo o no, no miran si el otro es de color o no, no miran si es una niña o es un niño el que está ahí, no miran si sabe más o sabe menos, ellos tienen una visión totalmente diferente del mundo. Menos mal, porque son los que hacen todos los días que ciertamente tengamos esperanza de que el mundo tenga alguna solución. De no venir al cole, hay que echarles. Pero no porque se porten mal, sino que hay que decirles todos los días que hoy ya no más. Esa es la gran diferencia. Nuestro índice de absentismo es casi nulo, casi nulo. Los niños vienen porque tienen el deseo de aprender y de aprender de otra manera. Un índice de participación increíble en cualquier cosa que se proponga en el colegio y, sobre todo, miran al diferente con los ojos del otro.

¿Qué dicen los profes? Una satisfacción increíble por los logros obtenidos. Nuestro colegio ha cambiado totalmente. Cuidado, esto es duro, es muy duro, trabajar en estas situaciones es muy duro. Hay que trabajar muchísimo. Valoran muy positivamente el clima de trabajo, la tarea de elaborar materiales siempre se hace muy dura, porque no es una tarea que esté dentro de la jornada. En la jornada hay que estar con los niños. Trabajamos a veinticinco horas lectivas semanales. Es duro. Son muchas horas. El sentimiento sobre todo es de tarea compartida.

¿Qué dicen las familias? Que tienen una satisfacción increíble por el seguimiento diario del trabajo. Las familias fundamentalmente han entendido que han recuperado la escuela para sus hijos y para ellos, algo que les parecía totalmente imposible. Muchas de estas familias se hubieran conformado con que sus hijos o sus hijas no fueran absentistas el 1.º y el 2.º año de la ESO. Pero no tenían expectativas ninguna más allá. La emoción por ver a sus hijos ir a la escuela contentos y que sean ellos los que se levanten. En Piquer, el 40 % de sus alumnos vienen de todo Madrid y vienen a una hora y cuarto de transporte. En una ciudad como la nuestra en la que sale un cole por cada esquina, y a unos niños de estas edades, algo le dará el cole para que se tiren una hora y cuarto de ida y de vuelta, porque en principio lo que ellos quieren es cuanto menos tiempo en el cole mejor. Pues algo estará pasando y lleva pasando catorce años.

Nuestros datos. Sé que al final lo que gustan también son los datos. Porque hablar de estas cosas, pero luego es que no aprueba nadie, es que tal es que no sé qué. No son los datos que a mí me gusta dar, porque ante todo creo que lo que nosotros hacemos es que cambiamos vida. Estamos cambiando el futuro de muchos niños que no habían desechado. El dato más importante de todo esto para nosotros sea el índice de absentismo, por ejemplo, que niños de estas situaciones, el 0,7 % de ellos esté en ese absentismo. El 0,7 % de mil y pico ya nos gustaría que esa fuera la cifra que pudiéramos tener en nuestro país sobre el absentismo. Promoción del 85 %. Jolín, oye pero que volváis a enfocar otra vez la mirada, que estamos diciendo el 85 % de un contexto absolutamente extremo. Muy extremo. Seguramente que esté, depende de dónde vayamos y a qué barrio vayamos y en qué colegio nos fijemos, 40 puntos por encima de una media. En este contexto ya veríamos cómo trabajarían o cómo podían trabajar otros países de fuera. En una titulación del 85 o del 90 % en todos los niveles. Es que estos niños, después de todo esto, pregunta que nos hacen siempre: ¿pero cuando estos niños terminan la ESO y van a bachillerato qué les pasa? Que son los mejores alumnos de bachillerato que os podéis imaginar. ¿Y cuando van a FP? Pues igual. ¿Estos niños con esta manera de enseñar y tal y cual luego pueden hacer medicina? Pues sí, por qué no. ¿Qué les pasa? Pues que cuando van a la universidad, como nos decía una antigua alumna del año pasado, le pregunta al segundo o al tercer día al catedrático que le ha tocado en anatomía —no sé si le dijo profe, contestando siempre alum, ellos ya terminan la frase, y nosotros la terminamos también—, igual le dijo: ¿Profe, aquí no vamos a trabajar nunca en cooperativo? Y yo le dije y qué te dijo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 24

Ni me contestó. Claro, seguramente o no sabía lo que era eso o dijo, esta chica de dónde viene. Pues seguramente que será de los mejores médicos que nos puedan tratar a nosotros cuando seamos mayores o tengamos necesidad de ellos.

Inserción laboral, es un centro de FP depende de las familias profesionales que estemos. O de un 36 o de un 100 %. Hoy no he venido a hablar de FP pero si hay hueco y queréis otro día me engancho a la FP.

La señora **PRESIDENTA**: No hay tiempo ya.

El señor **SERRANO ALMODÓVAR** (Director General del Centro de Formación Padre Piquer): Digo otro día, otro día, porque me parece que es absolutamente imprescindible tratar este nivel del sistema educativo.

Selectividad, entre el 85 y el 92 %. El problema no es el tema de las cifras. Las cifras de selectividad no es lo importante. Lo importante es cuántos niños empiezan bachillerato, cuántos niños terminan y cuántos niños se presentan. Porque si no aquí todos podemos sacar un 100 % de selectividad cuando queramos. Con ese índice de absentismo y con un índice de abandono de menos del 6 o 7 % en bachillerato, todos terminan y el que quiere y vaya a hacer un ciclo formativo o vaya a hacer lo que quiera, si alguien quiere acceder a la selectividad, jolín, a ver si la recortamos ya de todo un día y la apartamos, que lo haga. Entre el 85 y 92 % de ellos, que son cifras superdignas, terminan haciéndolo.

Ocupación del centro del 100 %, tenemos el centro hasta arriba. Es una pena. Porque decir que no a tanta gente con tantas necesidades es muy difícil. Ojalá se repartiera mejor la tarta, pudiéramos incidir en tantas escuelas que todo el mundo tuviera oportunidad de acceder a una educación como ésta. Un 77 % de alumnos becados y un 65 % de profesores insertos en este proyecto, porque las aulas cooperativas se convierten sobre todo en un aula de formación. Tener un aula de estas y la posibilidad de poder meter cada año un profesor que trabaje en todo esto con otros que ya lo llevan haciendo catorce años y después dispararle y meterle en bachillerato o en FP de grado superior, conseguimos cosas ciertamente muy interesantes.

¿Y ahora qué?

La señora **PRESIDENTA**: Debe ir terminando.

El señor **SERRANO ALMODÓVAR** (Director General del Centro de Formación Padre Piquer): Vale. ¿Ahora qué? De lo que empezamos haciendo en el 2003 a lo que hacemos este año, casi no tiene nada que ver. Sí en el uso de las metodologías, pero cada año intentamos hacer cosas nuevas para intentar que ese 85 % se convierta en un 100 % y que verdaderamente sea real que un alumno, independientemente de su situación, pueda estudiar con las mismas oportunidades que los demás. Hemos iniciado un proyecto en septiembre con los alumnos de 1.º y de 3.º de la ESO en el que hay mucha gente de fuera que ya nos dijo: Esto sí que no os va a salir. Hemos colocado una herramienta, que es una *tablet*, es un *ipad*, en las manos de cada uno de estos niños y de estas niñas que os he hablado. ¿Cuántos se han vendido? ¿Cuántos no llegan al colegio? ¿Cuántos se han roto? ¿Cuántos se quedan por ahí? Cero. Hay 240 niños en esta situación. La herramienta no es el sistema de aprendizaje. Es una herramienta por la que está entrando todo el trabajo y todo el aprendizaje a cada uno de ellos. Hablar en Piquer del tema de las tareas es absurdo. Creo que estos niños están trabajando más que antes en sus casas, pero lo hacen de otra manera. Lo hacen de otra manera en la que están absolutamente encantados de ello. Antes de que me lo preguntéis, sí he tardado tres años en poderlo hacer, porque he tardado tres años en conseguir que cuatro grandes empresas nos den el dinero para poder hacer que el 77 % de esos niños lo tengan sin coste alguno, evidentemente. Los demás en un sistema de *renting* que es aproximadamente un 40 % menos de lo que les cuesta los libros de texto.

Por otro lado, estamos detrás del tema de los malditos exámenes y de la evaluación. Y digo malditos exámenes cuando son concebidos como el único elemento final que define la nota de un alumno. Como profesores nos crea todavía una situación muy complicada el que si no pongo al final un examen sobre la materia que hemos trabajado y me sacan un cinco, yo crea que no la saben. En cuanto a los proyectos tienen que ser de centro y no proyectos de etapa. Por tanto, estamos en el horizonte 2020-2021 en el que queremos que el centro Padre Piquer tenga implantadas estas metodologías en todos los niveles educativos. Como les decía antes, todas estas cosas que les he mostrado ahora nos llenan de ilusión, pero también nos causan un poco de tristeza. La Subsecretaría de la provincia de Buenos Aires ha puesto en marcha un proyecto que empezamos en octubre, con 20 500 escuelas y 4,8 millones de alumnos de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 25

Argentina, para trabajar conjuntamente en red con nuestro centro Padre Piquer y poder transformar de esa misma manera sus aulas, pero no como un cortapega, sino intentando contextualizar incluso a cada una de esas escuelas. Tenemos un proyecto con la red de la Compañía de Jesús, Fe y Alegría, que empezará en enero de 2018 en veinte países de Latinoamérica y África, con 1 500 escuelas y 1,5 millones de alumnos, para hacer exactamente lo mismo. Pues a mí lo que me da un poco de tristeza es decir: ¿y esto es tan difícil hacerlo en casa? ¿Lo vamos a poder hacer fuera y no lo vamos a poder hacer en casa? Por lo menos ese es nuestro horizonte.

Los niños y los profesores están pintando el cole y esta pintura que veis en la pantalla es la que han elegido para la puerta de mi despacho. Y con esta pintura os hago una invitación personal o como subcomisión, como queráis, porque en vuestra cabeza tiene que haber algo que os diga: esto lo tengo que ver. Vale, muy bien, tú puedes hablar bien, puedes tener poder de convicción o tener un discurso bonito o esperanzador, pero esto lo tengo que ver. Pues venid a verlo, por favor; venid a verlo uno de estos días que tengáis duros y fuertes porque vais a salir por lo menos con el corazón superlleno, yo no sé si con la cabeza, pero sí con el corazón.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Serrano Almodóvar.

Informo a las señoras y señores diputados de que comenzamos con diez minutos de retraso y, por lo tanto, ahora tenemos treinta y cinco minutos para sus intervenciones y las contestaciones del señor Serrano. Lo digo para no ir acumulando más retrasos en la siguiente comparecencia.

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

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Muchas gracias.

Sin duda, todos los que amamos la educación nos hemos sentido conmovidos más de una vez con su intervención y las imágenes que nos ha proyectado en la pantalla. Supongo que quien no se conmueve no se mueve. El ejemplo es la mejor manera de enseñar y ha sido capaz de transmitirnos a través del ejemplo un modelo que no ha de ser una excepción. Usted tiene detrás buenos padrinos, los jesuitas, que sin duda marcan carácter y desarrollan un trabajo comunitario desde hace no pocos años que ayuda a que las buenas prácticas se puedan extender, pero también tienen otra virtud y es que comparten con otros, sean escuelas concertadas o públicas. En este sentido, en Cataluña tenemos ejemplos de buenas escuelas que comparten proyectos comunes. A veces hacemos afirmaciones muy generales y podemos decir que todas las escuelas concertadas excluyen alumnos, pero el peligro es que habiendo buenos ejemplos de lo contrario no se quiera reconocer que no todas las escuelas concertadas excluyen. Tenemos ejemplos en todas partes, tenemos escuelas concertadas que cumplen bien el concierto y otras que no. También muchas veces depende del padrino político, no nos engañemos, de quién supervisa a unos o a otros y qué ejemplos tienen. Para mí el problema grave que hemos tenido muchas veces es cuál es el padrino de las buenas escuelas públicas que quieren hacer innovación, pues a veces miran arriba y lo único que encuentran son dificultades, y no solo las dificultades que hemos mencionado aquí, de modelo de concurso de traslados, de modelo de profesorado jerarquizado, etcétera. En muchas escuelas públicas, y no pocas, existe la voluntad de transformar y en ocasiones se encuentran con estos defectos estructurales, pero también con defectos no estructurales o políticos y, por tanto, las buenas prácticas no tienen instrumentos para poder generalizarse. Aquí con la buena voluntad que caracteriza a los portavoces de los diferentes partidos políticos, el grave problema es que lo que hoy vemos no lo vean los respectivos colegas del Congreso, que luego serán los que tendrán que votar una cosa u otra, porque continúan funcionando con prejuicios muchas veces a partir de lo que yo he visto, de lo que yo he hecho o de mi propia experiencia personal. Y no nos olvidemos de una cosa, la sociedad que vivimos es excluyente y competitiva y no será por casualidad. Y no será por casualidad que muchas veces en el estereotipo de no pocos padres, la exclusión es una garantía para los que más tienen de una mejor carrera educativa y luego profesional. A veces la hipocresía es uno de los males —no solo en España— de la política, todos estamos de acuerdo en que hay que luchar contra la desigualdad, pero muchos viven gracias a la desigualdad mucho mejor, no nos engañemos. En este sentido nos encontraremos con historias tan absurdas como que existiendo el Centro de Formación Padre Piquer en 2011, en 2013 se aprobó la Lomce —a ver si me explico— y se pusieron las reválidas, de las cuáles por no derogar la ley sus alumnos han sido víctimas. Han tenido que hacer la reválida o las pruebas —dicho de forma eufemística— sin tener en cuenta la realidad diferente que hoy existe en las escuelas, en la Comunidad de Madrid y en cualquier sitio del Estado español.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 26

El pacto tendría que definir una estructura educativa que tenga que ver con la realidad, una realidad en muchos casos terrible que se ha de transformar. ¿Seremos capaces? Yo pienso que opiniones como la suya basadas en la realidad nos tendrían que conmover para movernos. Yo espero que sea así y dejarnos de historias como, por ejemplo, los libros de texto. Imagínense, ¡si ya no se utilizan los libros de texto en muchas escuelas de innovación! Lo importante son objetivos, contenidos, manera de hacer las cosas. Y respecto a la lengua, que es uno de los grandes problemas de este país, usted lo sabe, sus alumnos con nueve meses conocen la lengua española, con nueve meses. ¿Cómo no van a ser capaces de conocer la lengua catalana con nueve meses un licenciado o un doctor? Creamos problemas donde no los hay, a veces por prejuicios y a veces por comodidad, porque a mí me va muy bien no aprender una lengua y si puedo hablar en castellano en cualquier sitio, mejor. Eso sí, si voy a Londres trabajo a fondo la lengua inglesa para no parecer un guiri que no la conoce. Es decir, elementos de prejuicio que se solucionan con la práctica, con la realidad concreta.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Olòriz, tiene que terminar.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Creo que usted ha dado un ejemplo en este sentido. Me gustaría que me explicase muy rápidamente los puntos fuertes que ha encontrado y que le permiten dictaminar cuáles son los graves problemas, sobre todo de Padre Piquer hacia fuera, es decir, de la escuela hacia fuera.

Muchas gracias.

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

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

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

Muchísimas gracias por su exposición. Yo ya había oído hablar del colegio, no he visto una situación de docencia pero sí he estado, y lo primero que quiero decirle es enhorabuena no solo por lo que nos ha contado, sino por lo que están haciendo que me parece muy importante. Antes de entrar a formularle dos preguntas —voy a ser breve porque lo importante es escucharle— quiero puntualizar algo respecto a la intervención anterior. Si hablamos de educación no hay ningún problema, el problema surge cuando la educación se mezcla con otras cosas, los libros, la lengua, y no se queda en los libros o la lengua, sino en cuestiones ulteriores. Creo que eso es lo que tenemos que evitar.

Señor Serrano, por un lado me gustaría saber, es curiosidad personal, cómo se produce ese *inside* que les hace pasar de un sistema educativo tradicional — yo he estudiado algún curso con los jesuitas y no todas las escuelas son así, es más, muchos centros son competitivos y muy duros— a este modelo alternativo que está funcionando. Por otro, creo que todos los centros Ashoka tienen algo en común y es la motivación del profesorado que es la clave. Un profesorado puede ser muy bueno si está motivado y así una tarea difícil puede ser más fácil, yo lo digo también como profesora. Desde el punto de vista de los recursos humanos, ¿cómo podríamos hacer un cambio? Porque yo lo que estoy viendo en ocasiones en esta Comisión y hablando con muchos colectivos es que, al margen de la cuestión educativa que es lo que debería importarnos, y aunque eliminemos la cuestión política que, incluso, podemos llegar a hacerlo, detrás de muchos de los aspectos que estamos tratando se esconde una cuestión laboral muy grave. ¿Cómo podemos trabajar con esto? Creo que muchas de las resistencias que nos vamos a encontrar ni siquiera van a ser políticas, sino de tipo corporativo, laboral, incluso en alguna dimensión sindical. ¿Cómo podemos trabajar para tratar de limar estas resistencias y cambiar en parte esos intereses y hacer ver la necesidad de estos cambios valorando los beneficios que puede tener para la sociedad?

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Martín Llaguno.

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

El señor **BUSTAMANTE MARTÍN**: Muchas gracias.

En primer lugar, quiero agradecer al ponente, don Ángel Serrano, su comparecencia hoy aquí. Decía Ángel que otro mundo es posible, otro mundo es posible y necesario, y lo plantea desde la experiencia de un centro de formación vinculado a la Compañía de Jesús, a los jesuitas. El papa jesuita actual en su primera carta encíclica, *Laudato si*, afirmaba que el sistema capitalista era incompatible con la vida humana. Llegó muy lejos y es algo que nosotros compartimos. Lo afirmaba porque se destruyen las bases

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 27

materiales de vida, la naturaleza. Tenemos un sistema que es incompatible con nuestro medio natural. De hecho, en la Cumbre de París de 2015 se estableció que la temperatura no podía subir en el próximo siglo en más de dos grados centígrados porque ponía en riesgo la vida en el planeta, y con el modelo actual subirá entre 3,7 y 4,2 grados si no se cambian las políticas respecto al medio ambiente. Es un sistema donde el 1 % de la población mundial posee más riqueza que el 99 % restante. Aquí, en España, el 1 % de la población posee el 27,4 % de la riqueza y, por tanto, más que el 70 % de los españoles. Un sistema que, además, da lugar a guerras por el control de los recursos naturales y a que hoy en el mundo haya sesenta millones de personas refugiadas.

Y así, con el mapa del alumnado de todas las nacionalidades del Centro de Formación Padre Piquer damos una vuelta al mundo, y constatamos una realidad también propia de la Comunidad de Madrid, que ha sido un poco el laboratorio de prácticas de lo que después fue la Lomce respecto a la segregación del alumnado, la privatización de la escuela y la eliminación del principio de igualdad. He llegado aquí recientemente, pero hace un año estaba ejerciendo la docencia. Y en el periodo 2014-2015 tuve la oportunidad de realizar un curso sobre metodología cooperativa, que también se está aplicando en algunos centros de Andalucía, concretamente en la provincia de Sevilla. Es muy interesante el enfoque que nos ha puesto sobre la mesa de trabajo en función de proyectos y multitareas, y con el docente como enlace y no meramente como instructor del libro de texto. Es un enfoque a tener en cuenta, con el que también hacen una enmienda a la totalidad a la Lomce, en el sentido de que es una ley que plantea una carrera de obstáculos, segregadora, que adelanta itinerarios de modo selectivo y temprano con lo que se expulsa al alumnado de la escuela pública, que socava la participación. Usted hablaba de la apertura al barrio y a su gente, y creo que la Lomce socava la participación porque es antidemocrática y da todo el poder al equipo directivo frente al Consejo Escolar y la comunidad educativa. Es una ley recentralizadora por aquello que decía el ministro Wert en esta sede de españolizar a los alumnos catalanes. Y que reduce el currículo al mínimo perjudicando o eliminando asignaturas que fomentan el humanismo y la mentalidad crítica, como la filosofía o la música, incluso aquellas que nos darían la posibilidad de un salto cualitativo en I+D+I como pueden ser las tecnologías, que quedan relegadas del currículo. Es una ley competitiva que abre la puerta a la elaboración de ránquines, a la financiación por resultados, a la gestión empresarial de la escuela. También es una ley donde el profesorado, que usted decía que era el principal recurso de la escuela, es el gran olvidado porque no plantea medidas de mejora, se olvida de las ratios y, además, entran en la escuela pruebas externas que son un ataque a la dignidad del profesorado. Esa ley viene acompañada de un compromiso por parte del Gobierno de seguir reduciendo la inversión en educación y aplicando recortes, con las dificultades que ha puesto sobre la mesa por la disminución de la cuantía de las becas para el alumnado con dificultades de acceder en plano de igualdad a la educación.

Nosotros pensamos que otro mundo es posible y que para ello otra educación es posible. Planteamos una educación basada en un sistema de red pública con integración de los centros concertados, subrogación de plantillas de educación inclusiva, el compromiso de la comunidad, la motivación del profesorado, el aprender cooperando, como usted ponía sobre la mesa, las escuelas democráticas, la escuela laica intercultural e igualitaria, el éxito escolar de todos y todas...

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

El señor **BUSTAMANTE MARTÍN**: Sí, termino.

Proponemos la prevención de dificultades de aprendizaje, nuevos perfiles de educadores como intermediadores, mediadores interculturales, reducir el número de alumnado y de la ratio por aula y relegar la repetición de curso de forma excepcional. En definitiva, una educación pública de todos para todos, una educación pública que nos haga ser cultos para ser libres y ponga al ser humano en el centro del sistema educativo.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra la señora Martínez Seijo.

La señora **MARTÍNEZ SEIJO**: Muchas gracias, señora presidenta.

Muchas gracias, señor Serrano, por la exposición y la visión tan realista que nos ha plasmado sobre los problemas de inclusión e interculturalidad que existen en nuestras escuelas. Desde luego, estoy completamente de acuerdo en que hay que cambiar la metodología para conseguir un mayor éxito escolar,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 28

sin ninguna duda. Y soy una gran defensora del aprendizaje cooperativo, entre otras cosas porque creo que tiene muchas potencialidades y que verdaderamente es una manera muy adecuada de trabajar teniendo en cuenta la diversidad y la pluralidad que hay en nuestras aulas. La experiencia que nos ha contado aquí ya tiene una serie de años y, lamentablemente, no en todos los centros se cuenta con esa experiencia en la puesta en práctica del aprendizaje cooperativo. Yo soy consciente de que genera muchos problemas, empezando por la propia autonomía de los centros para poder adaptarlo y ver el encaje de esos trabajos, y adaptar el currículo educativo teniendo en cuenta sobre todo los materiales con que contamos hoy en día en nuestros centros. Me parece complicado hacer ese encaje de adaptación del currículo teniendo en cuenta una situación tan plural y, sobre todo, ver de qué manera la inspección educativa autoriza o facilita este tipo de adaptación que requiere tanta flexibilidad en los centros educativos. Algo que me parece francamente importante porque, al fin y al cabo, todos estamos incluidos en la misma ley.

Sin duda, el aprendizaje cooperativo genera ciertos rechazos, en parte porque hay muchas experiencias que se entienden como tal que no lo son y, también, porque muchas veces se confunde con el trabajo en grupo. Desde mi punto de vista, falta mucha formación del profesorado para saber lo que es aprendizaje cooperativo y las técnicas y métodos que se requieren para poderlo adaptar y encajar con oportunidad y adecuadamente, con el fin de conseguir una escuela inclusiva y esos grupos heterogéneos y, al mismo tiempo, homogéneos. Me gustaría que nos aclarase un poco cómo se puede lograr la heterogeneidad teniendo en cuenta la pluralidad y diversidad existente y, al mismo tiempo, la homogeneidad entre los distintos grupos que funcionan en las aulas. Me preocupan de manera especial muchas críticas que reciben experiencias de trabajo cooperativo, sobre todo por desconocimiento incluso de las propias técnicas que tienen que utilizar las profesoras y, también, por el desconocimiento de las familias en cuanto al reparto desigual de tareas y de cómo se consigue la inclusión dentro de los distintos grupos teniendo en cuenta la pluralidad, puesto que hay alumnos que sobresalen y otros que no. Es muy difícil —al menos yo lo entiendo así— el reparto de tareas de manera equitativa. Son también complicados los criterios de evaluación cuando hay tanta diversidad, y muchas familias no entienden por qué a lo mejor un niño tiene que cargar con un exceso de trabajo mientras que otro carga con menos, si al final los criterios de evaluación son semejantes a la hora de puntuar a todos los miembros de ese grupo. También me preocupa de forma especial que muchas veces cuando hay un trabajo cooperativo existe un reparto de tareas que en algunos centros educativos exige su realización fuera de ellos, y esto supone un problema de organización para las propias familias y para los alumnos porque, lógicamente, ni todas las familias se conocen entre sí, ni tienen los espacios ni los recursos adecuados en sus hogares para poderlo facilitar. Y me consta que otro problema es que en muchos centros se encargan trabajos a los niños con una serie de tareas, que por el hecho de realizarse en grupo pueden tener unos objetivos más difíciles de los que les corresponderían por edad, pero se entiende que al trabajar en equipo pueden ser capaces de lograrlos, a pesar de no estar suficientemente capacitados ni tener todavía la competencia ni curricular ni por edad.

Por otro lado, me parece interesante que nos explique un poco más cómo se orienta y se da la formación, incluso al alumnado, para aprender a trabajar en la diversidad, porque me imagino que pueden surgir problemas internos de cohesión en el grupo y habrá que aprender a solucionar los conflictos que pueda haber en cuanto a la gestión de las tareas que se asignan al alumnado. También considero relevante lo que nos ha contado sobre que todo esto requiere materiales y espacios muy específicos y, desde luego, no todos los centros tienen la autonomía ni la capacidad ni los recursos para adaptar sus centros y aulas. Me inquieta, además, el hecho de que para trabajar de esta manera se requiere una amplia formación del profesorado, muy amplia, y no soy consciente de que verdaderamente haya suficientes especialistas en este país para formar en esas técnicas, a pesar de ser algo en lo que se lleva trabajando desde hace muchos años. No me refiero simplemente a experiencias que nos han venido desde fuera de España, sino a que hay experiencias de aprendizaje cooperativo y mucha investigación que se ha realizado en este país. Y como sé que ya se me ha acabado el tiempo, finalizo aquí mi intervención.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Martínez Seijo.
Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra la señora Alós López.

La señora **ALÓS LÓPEZ**: Gracias, señora presidenta.

La verdad es que ha sido un placer escuchar esta comparecencia y, en primer lugar, quiero empezar mi intervención agradeciendo que hoy esté aquí el señor Serrano. Conocíamos perfectamente su proyecto y, por eso, solicitamos su comparecencia, porque entendíamos que era muy importante que su experiencia

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 29

constara en esta subcomisión que va a intentar sacar unas conclusiones claras para alcanzar un pacto educativo; en definitiva, para conseguir un modelo educativo que prepare a nuestros jóvenes para el futuro. Les felicito también por su reconocimiento desde Ashoka como uno de los centros españoles de la red internacional de Escuelas Changemaker, o sea, como motor de cambio real para nuestra sociedad. En este sentido, quiero decirle que tienen también el reconocimiento de nuestro grupo parlamentario como un modelo a seguir. Sus palabras han sido una demostración clara de que se puede cuando se quiere y en un entorno muy complejo, donde ustedes desarrollan su trabajo desde hace cincuenta años como centro educativo. Son también la demostración de que los prejuicios no son buenos y las generalizaciones siempre son muy malas, porque ustedes son un centro concertado y fundamentalmente dirigido por una congregación católica, los jesuitas y, además, por lo que sabemos en su alumnado conviven más de ocho religiones distintas. Con esto quiero resaltar en esta subcomisión en la que llevamos escuchando en muchas de las comparecencias esa distinción entre lo público, lo privado y lo concertado, lo bueno y lo malo; que no hay ni bueno ni malo porque al final depende de las personas que llevan a cabo un proyecto. Y en este caso cuando hablamos de un proyecto educativo, hablamos del convencimiento claro de cuáles son los objetivos y qué es lo que se quiere conseguir, que al final es que los chavales que tenemos en nuestras escuelas, vengan de donde vengan, partan de donde partan, tengan las mismas oportunidades y lleguen a conseguir lo máximo que puedan dentro de sus posibilidades. Por eso les felicito de verdad y conocerles un poco más a fondo y disfrutar de esta comparecencia para mí ha sido una maravilla porque es un proyecto de éxito.

Como tenemos poco tiempo voy a ir directamente al grano, a las cuestiones que nos preocupan. Para poder trasladar este modelo, ¿qué es lo que tenemos que incorporar en nuestro pacto para que pueda ser una realidad en muchos otros centros? En primer lugar, quiero hablar de la autonomía de los centros porque, efectivamente, creo que es una de las claves de su modelo. Aquí se ha cuestionado la Lomce porque quita autonomía a los centros, da mucha importancia a los equipos directivos y elimina la participación. Yo creo que en su modelo la motivación que tengan los equipos directivos junto con todo el profesorado es básica para sacarlo adelante. Queremos saber hasta dónde tiene que llegar la autonomía del centro para tener la capacidad de adaptar la metodología y garantizar que ese modelo pueda ser una realidad. En segundo lugar, hemos hablado de evaluaciones, ¿cómo adaptamos o gestionamos esas evaluaciones, cómo contemplamos en la ley la flexibilidad en las evaluaciones para que puedan ser eficaces y que esos chavales puedan seguir avanzando en el sistema educativo? En tercer lugar, por lo que nos ha explicado, una clave de su modelo son los profesores. Yo escuchaba decir a uno de sus profesores en los videos que ustedes divulgan a lo largo y ancho de la red, que una de las claves es el trabajo en equipo. Efectivamente, se abren esas aulas y hay varios profesores trabajando a la vez. Una de las profesoras decía que ahora ya le costaba trabajar individualmente porque se había acostumbrado a trabajar en equipo. Creo que es una clave importante. Entonces, yo le pregunto qué formación es necesaria, en qué tenemos que cambiar la formación de los profesores para que puedan trabajar en equipo dentro de las aulas con este sistema de cooperación, y qué claves debemos incorporar en el pacto para que la formación de los profesores les permita ir a un modelo de trabajo cooperativo. Efectivamente, ustedes ya tienen esa experiencia, pero cuando empezaron hace trece años me imagino que los profesores no estarían preparados específicamente para trabajar así, con lo cual algo tiene que haber de motivación para pasar de la frustración de la que inicialmente hablaban sus profesores a ese estímulo, motivación y satisfacción tan importante que tienen ahora.

Una última cuestión, ustedes son efectivamente un centro concertado en un barrio complejo.

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

La señora **ALÓS LÓPEZ**: ¿Podrían seguir prestando ese modelo educativo sin financiación pública?

Acabo con una curiosidad. ¿Por qué no han abarcado el tema de la educación primaria e infantil? Lógicamente, entiendo que los chavales que se incorporan a su sistema, viniendo de otro, tendrán sus dificultades.

Agradezco su invitación, porque me apunto a conocer su centro en persona. **(Aplausos)**.

La señora **PRESIDENTA**: Doy la palabra al señor Serrano, con mucha pena, porque no va a tener tiempo para contestar a todos ustedes las cuestiones que han planteado. Si es posible, vayan al centro, porque allí tendrán más tiempo para hablar de esto.

Tiene la palabra por un tiempo de quince minutos, porque la siguiente comparecencia la empezamos con un cuarto de hora de retraso.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 30

El señor **SERRANO ALMODÓVAR** (Director general del Centro de Formación Padre Piquer): Gracias por sus intervenciones.

Voy a empezar como había pensado terminar, y es dando ánimo a todos ustedes. Ustedes no son diferentes de los alumnos que tengo en el colegio, ni en estereotipos ni en pensamiento ni en historia. Les veo casi más fáciles y homogéneos para trabajar que a los de un aula cooperativa, porque si vienen lo verán y lo sentirán. Por tanto, si mis alumnos y mis profesores pueden sacar adelante todo esto, ustedes no pueden ser menos. Sería un fracaso grande no poder llegar a ese pacto, que quizá no sea la bicoca de todo, no podrá tener en cuenta todo lo que hay aquí, porque casi lo que me están pidiendo es que les escriba el documento, aunque igual con tiempo podemos hacer algo. Creo que se puede llegar a un acuerdo en el que quepa gran parte de lo que ustedes están hablando, cada uno desde su visión, pero en el fondo cabe una mirada conjunta. Pienso que el final lo vemos todos, es decir, dónde queremos llegar, desde lo público, desde lo concertado, desde la escuela hoy en día, sea cual sea, esté en el lugar en el que esté o en la comunidad en la que esté; todos estamos mirando en la misma dirección. Ustedes están en esta subcomisión de Educación porque nos lo jugamos todo en la educación. Les animo a que sean capaces a abrir la mente a todo.

Evidentemente, esto está relacionado con la voluntad política. Es fundamental, porque hay muchas cosas que dependen de la voluntad política. La voluntad política, ¡jollín!, es voluntad. Ustedes dirán: Este pobre hombre que siga trabajando y haciendo lo que está haciendo, que está bien, pero seguramente no sabrá lo que es estar aquí. ¿Cómo no vamos a tener la voluntad de querer un mundo mejor, una escuela mejor y de aprovechar claramente lo que tenemos? Yo también les pido una cosa, y es que sean capaces de visibilizar lo bueno que tiene nuestro país en educación, que lo saquen fuera, que piqueres hay muchos en muchos sitios. Hay muchos profesores de toda la escuela en general que tienen unas ganas inmensas de poder hacer cosas diferentes. Cuando nos fijamos en lo que les impide hacer todo esto, nos encontramos con que hay cosas que quizá son solo de voluntad política. No hay que transformar una ley orgánica para hacer que los profesores de la pública tengan mayor estabilidad para poder llevar a cabo un proyecto. ¡Si eso ya está pasando en colegios públicos! Hay profesores que dicen: Vamos a ello. Lo que hay en todo esto es un miedo al fracaso. No vamos a fracasar en nada. Si lo hacemos mal, reconduciremos. Esto es un camino de idas y de vueltas, de tres pasos para delante y a veces otro para atrás, y desde ahí reconducimos. Así empezamos nosotros.

La formación del profesorado es absolutamente fundamental, es el recurso. Tenemos que buscar fórmulas para que tengan la oportunidad de trabajar en codocencia. La formación del profesorado no son grandes cursos que todos damos en nuestras instituciones, que hay muchísimos a lo largo del año, no es invertir horas y horas y horas para que se quede ahí, en que un día asistimos a una charla de dos o tres horas o de tres o cuatro días. Los profesores —a lo mejor a alguno de ustedes le pasa ahora— sienten ahí una cosilla especial y dicen: Por ahí podíamos ir, pero luego llegan a su centro y les dicen: No. Por tanto, eso no pueda seguir adelante. Debemos estar atentos a todas esas situaciones y dar la oportunidad, si hay tres, cuatro, cinco o seis profesores en cualquier instituto de España que quieren trabajar en esto, de que lo hagan. La oportunidad es que por lo menos se queden ahí cuatro años para desarrollar un proyecto. Eso es voluntad. Esto no tiene ninguna dificultad porque, repito, ya está pasando en otros sitios.

Todo esto debe estar soportado por unos equipos directivos en nuestros colegios públicos. El equipo no se puede formar porque le toque a cada uno este año, porque es un elemento absolutamente prioritario, es quien tiene que estar cuidando a esos profesores y favoreciendo que eso ocurra. Si después las aulas son más grandes o más pequeñas, si tenemos recursos para hacer aulas de tal tipo, lo veremos después. El Padre Piquer no nace así. El Piquer que van a ver, si vienen, es un colegio de transformación durante catorce años. Si hubieran venido en el año 2013 hubieran visto que lo único que hicimos fue tirar un muro, con columnas en medio, y metiendo dentro los mismos recursos que teníamos, porque no tenemos recursos más allá de los que nos da el concierto. Para tenerlos, los tenemos que buscar, que tampoco pasa nada por buscar recursos en nuestras zonas, en nuestros barrios, en nuestras ciudades, porque seguramente también encontraremos líneas que todavía no hemos sido capaces de seguir.

Agradezco la intervención del diputado, esos ánimos y el estar atento también a lo que para nosotros es muy importante, que es la figura del Papa Francisco. Uno siente que huele distinto y que hay ánimos para que en los centros de la iglesia seamos capaces de abrir mucho nuestra mirada. Debemos mirar siempre más lo que nos une que lo que nos separa. Si nos empeñamos en mirar esos estereotipos de los que hablábamos antes no vamos a encontrar nunca un camino en el que poder trabajar. El colegio Padre Piquer quiere poner gratis lo que gratis ha recibido. Nosotros queremos que ustedes, el sistema

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 31

educativo de nuestro país y la escuela pública vean que hay otra posibilidad de hacer las cosas y que eso funciona. Ustedes sienten, como yo, que estamos muy cerca de la escuela pública, tal como la entendemos muchas veces. En el Padre Piquer hay mucha gente que cree que viene a un instituto. Si preguntan a muchos de mis alumnos, de mis alumnas y de mis familias por qué vienen al colegio, dudo mucho que digan que es por la Compañía de Jesús. Para ellos, lo más relevante, lo más importante no es eso, sino lo que está pasando. Eso es lo que el Padre Piquer está dando a sus hijos, independientemente de que el colegio sea concertado o no. Me parece que lo fundamental es tener esa mirada.

En el profesorado nos lo jugamos todo. El resto de cuestiones y de metodologías es muy importante, y os animo a que vengáis para que también puedan contestar a todas esas cosas los profesores, los alumnos, los coordinadores, etcétera. Nosotros nacemos, en el año 2002, preguntando a un claustro de cien personas quién quiere hacer algo distinto. Yo no sé si quieren hacer una porra. ¿Cuántos creen que dijeron que querían hacer algo distinto? Solo seis. Esa es una realidad, y la viviremos también en el resto de centros. El proceso de la ósmosis —yo soy químico— existe y se produce. Ahí está el resultado de esos seis profesores, pasándolas canutas, trabajando muchísimo, haciendo cosas distintas, luchando contra la Administración educativa, que en ese momento no entendía que se podía trabajar por ámbitos, no entendía que sacar a cada profesor de cada asignatura podía hacerse, porque les resultaba imposible pensarlo, porque la norma dice que si tiene que dar tal asignatura tiene que ser matemático. No somos capaces de mirar más allá y ver que podemos llegar más lejos con un éxito grandísimo. Empezaron seis personas y después de catorce años son cuarenta y siete. Nos queda mucho por hacer. El año que viene emprendemos algo duro, que es que estas aulas llegan a 4.º de la ESO y a 1.º de formación profesional básica. El año siguiente —para esto ya no vamos a esperar catorce años— nos metemos en 1.º de bachillerato y en grado medio. El siguiente año, nos metemos en 2.º de bachillerato y en grado superior. Esto es así. No me gustaría venir aquí dentro de cuatro años, porque no se ha podido llegar al pacto educativo, a decir lo mismo. No solamente es que esto funciona en educación secundaria obligatoria, sino en cualquier nivel educativo. Estamos inmersos en las universidades, y son muchas las que hay en Madrid, públicas y privadas, para insistir en que es absolutamente fundamental saber cómo estamos trabajando con los futuros profesores de nuestros colegios. Ahora tenemos un trabajo que no debería ser así, va un poco contra natura. Tenemos que trabajar para amoldar a una nueva metodología, a un cambio a los profesores que tenemos, cuando muchas de estas cosas ya las deberían traer aprendidas de la universidad.

El trabajo cooperativo tiene que estar dentro de la universidad. Trabajamos con los profesores, pero debería venir por otro lado. Hablar de educación secundaria obligatoria, evidentemente, es hablar de infantil, de primaria, de todas las etapas, por arriba y por abajo. Es un tema relevante e importante. Creemos que la mejor metodología para poder aprender es aprender haciendo, y eso se aplica también a los profesores. Sería bueno que en estos Labs de aulas cooperativas multitareas pudiéramos ir metiendo a profesores de la pública, de donde sea, que puedan aprender *in situ*, durante un tiempo determinado, cómo se trabaja, cómo podemos desbrozar los criterios de evaluación, cómo podemos llegar a que nadie sienta lo que antes estaban comentando de si en el trabajo cooperativo uno tiene que hacer más que otro. Eso, que cuesta, al final se soluciona. La verdad es que todos los años se producen cambios, porque lo bueno que tenemos es que el mundo cambia a una velocidad absolutamente vertiginosa. Hoy en día, podemos encontrar en la red metodologías, didácticas, formas de trabajar infinitas. Personalmente creo que ese no es el debate, sino que son los profesores, recuperar anímicamente la ilusión y el trabajo de los profesores, que vean que se puede trabajar de otra manera y que eso es eficaz. Qué mejor sensación que la de un profesor que abre todos los días la puerta de su clase —indicador que no está en PISA— y ve que tiene allí a todos los alumnos. Lo primero que me llena de alegría todos los días es abrir la puerta y decir: Hoy otra vez están todos, porque conociendo la historia de cada uno de ellos, pienso que tiene mérito que estén. Lo segundo, ver la cara —no sé si recuerdan el vídeo del inicio— a esos niños y a esas niñas —no estamos grabando y diciéndoles que sonrían—, la alegría con la que te reciben todos los días, las ganas que tienen de trabajar. ¿Que nos confundimos? Mucho, todos los días. Pero la satisfacción de sacar a toda esta gente adelante, está muy por encima de todo esto.

Les agradezco una vez más su invitación. Les he incluido un documento, hecho a última hora, en el que puede estar un poco más desarrollada la experiencia. Sobre todo, lo que creo es que todos en esta vida, creamos o no creamos, en qué creamos o en qué no creamos, decimos: Hasta que no lo vea, no lo creo. Hasta que no lo toque... Les invito a que lo vean, a que lo toquen y a que puedan comentar esto con todas las personas que trabajan allí.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 32

Me hacían una pregunta al final. ¿Esto puede trasladarse a la pública? Vuelvo a insistir otra vez en que si ustedes no miran determinados símbolos o cosas, seguramente no verán que estén en un colegio que no pueda ser público, en el sentido en el que muchas veces hablamos de lo público o de lo concertado. Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Serrano Almodóvar, por atenerse al tiempo que le habíamos dado para las contestaciones. Muchas gracias por su intervención y por su invitación. Puede irse tranquilo, porque nos vamos a esforzar por coger lo mejor de todas las comparecencias para ver si logramos ese pacto y por romper eso que muchas veces es un freno, que es la burocracia; es decir, que cuando se plantea algo novedoso, siempre hay alguien en algún ministerio que dice: Esto nunca se ha hecho así. Entonces, como nunca se ha hecho así, por muy buena voluntad que tengamos los que estamos aquí, algún freno habrá que romper en esa burocracia del «esto nunca se ha hecho así». Muchas gracias.

— DEL SEÑOR GARCÍA VIÑA, CATEDRÁTICO DE DERECHO LABORAL DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA, DIRECTOR DE FORMACIÓN Y EMPLEO DE LA CONFEDERACIÓN ESPAÑOLA DE ORGANIZACIONES EMPRESARIALES (CEOE), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000611).

La señora **PRESIDENTA**: Señorías, retomamos la tramitación del orden del día de esta Comisión con la comparecencia del señor García Viña, catedrático de Derecho Laboral de la Universidad de Barcelona, director de formación y empleo de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales, al que damos la bienvenida y las gracias por estar hoy en esta Comisión, que escucha atentamente a los comparecientes para tener luego elementos de juicio con objeto de poder llegar a este pacto social y político por la educación. Le pedimos disculpas por el retraso en el comienzo de su comparecencia.

Como le habrán indicado, tiene como máximo treinta minutos en su primera intervención. Luego, los portavoces de los distintos grupos parlamentarios intervendrán durante cinco minutos cada uno para plantearle las cuestiones que crean convenientes. Finalmente, dispondrá usted aproximadamente de un cuarto de hora para dar respuesta a lo que le hayan preguntado.

Tiene la palabra el señor García Viña.

El señor **GARCÍA VIÑA** (Catedrático de Derecho Laboral de la Universidad de Barcelona. Director de formación y empleo de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales, CEOE): Muchas gracias, señora presidenta.

En primer lugar, cuando la educación está en un momento de debate político y estamos intentando llegar a este pacto de Estado por la educación, desde CEOE, la organización que represento, agradecemos mucho la invitación a participar. Estamos viviendo momentos de cambios muy acelerados que afectan tanto al individuo como a la sociedad, a la economía y, cómo no, a las empresas y al empleo, desde el punto de vista del mercado de trabajo, que es uno de los elementos fundamentales a los que el sistema educativo también debe hacer frente.

Resumiría en cuatro grandes cambios esas situaciones a las que nos enfrentamos: la globalización, la digitalización, la flexibilidad —que es una circunstancia y a la vez un requisito y, por tanto, tiene la doble característica—, y la necesidad de afianzar la transición de la educación al mercado de trabajo, que nos parece absolutamente fundamental. Este nuevo escenario, que nos traslada a los sistemas de educación y formación —si se pueden separar o si los consideramos un elemento común—, lo que hace es exigirnos unos cambios y, sobre todo, que esos mecanismos sean de respuesta eficaz, especialmente en los términos en los que la oferta y la demanda se resuelva en tiempo y dé verdadera respuesta, que no se quede a medio camino, sino que trate de resolver esas situaciones. Nos estamos jugando, una vez más, el futuro de un colectivo muy importante de esta sociedad, como son las personas jóvenes.

La educación y la formación constituyen unos elementos de valor indiscutible y, por tanto, requieren que nos adaptemos cada vez más a ese futuro, que es incierto y complejo, porque es muy probable que parte de los parámetros que hemos utilizado en la definición y en el desarrollo de la educación en los últimos años —podemos cuantificarlo en lo que sea— ya no resulten útiles o, como mínimo, ya no sean tan útiles como hasta ahora. Por tanto, entendemos —por eso hacemos la aportación desde la Confederación Española de Organizaciones Empresariales— que se trata de una apuesta estratégica en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 33

la que la confederación de empresarios quiere participar. Por esta razón, nos ofrecemos a esta Comisión para hacer el máximo de aportaciones.

Entendemos que es absolutamente imprescindible operar desde todos los niveles desde los cero años hasta los cien, por utilizar un concepto; que las empresas sean consideradas como socios necesarios para delimitar estas nuevas estructuras, sobre todo en una parte muy importante, que cada vez está obteniendo mayor valor, y que es cierto que queda encuadrada en una parte básica de nuestra educación, la que podríamos llamar educación superior, que no por ello es menor, que es esa conexión, esa necesidad de alinear el sistema educativo y el mercado de trabajo. Los empresarios pensamos que en esa parte podemos aportar el máximo de cuestiones.

Permítanme, en primer lugar, hacer un pequeño análisis económico del gasto de la educación en España. Es verdad que aquí los datos no suelen ser muy recientes, y nos encontramos con que los que teníamos de los años 2013 y 2014 no nos sirven ahora, por lo que hacer proyecciones a muy largo plazo, cuando nos hemos encontrado en los últimos años con una grave crisis económica, hace que se desdibujen las grandes líneas. Pero aún así, los datos que tenemos son estos y por ellos nos tenemos que regir. En España, el sector público es el primer inversor de la educación, sobre todo en la educación no universitaria, con un 88 % de ese total del gasto, y somos el cuarto país en el que el sector privado tiene mayor importancia. Estamos cinco puntos porcentuales por encima de la Unión Europea. En este caso, aunque no es estrictamente lo mismo, nos encontramos con la misma situación paralela que en la educación. Tenemos sistemas de educación, medios razonablemente buenos, y en cambio la aportación que se hace por parte del sistema privado sigue siendo muy alta. Este es un elemento que hay que tener en cuenta, porque, igual que sucede en la sanidad, en la educación estamos hablando de un sistema absolutamente complementario y voluntario, no hay opción de excluir uno por otro. Con estas aportaciones, los ciudadanos de este país hacen un esfuerzo extra. Ahora bien, si se tiene en consideración todo el sistema y, por tanto, se incluye la educación universitaria, el gasto privado se incrementa en seis puntos, llegando hasta el 18 %, teniendo en cuenta que somos el cuarto país en el que el gasto privado es más importante.

Vamos a intentar hablar de eficacia, que al final es lo que nos tiene que preocupar a todos, porque entendemos que lo importante no es la cuantía, sino lo eficaces que son esos recursos que utilizamos para un elemento tan estratégico como es la educación en España. Si cogemos la proporción de gasto privado y de gasto público, se advierte que la presencia de gasto privado respecto al gasto público ha crecido desde el año 2006 y sigue creciendo en la actualidad. Por tanto, la aportación de esa parte privada, es muy importante. Fíjense bien, aquí nos encontramos con un elemento que nos ha de hacer reflexionar y es que esta tendencia es divergente respecto a la media de la Unión Europea, porque la aportación de la parte privada en la Unión Europea está disminuyendo y en cambio en España está creciendo. Por tanto, ese es un elemento que no podemos obviar.

En ese mecanismo de eficacia, si comparamos gasto público en educación y PIB, nos encontramos en que estamos —repito, son años de 2013, probablemente los datos habrán ahora mejorado— un 1,15 % por debajo de la media de la Unión Europea. Aquí lo interesante de los números es poderlos comparar. Por tanto, esta es la situación. Aquí hay que intentar encontrar cuáles han sido las causas por las cuales el gasto público —en general— ha ido creciendo y en cambio esa correlación con la rentabilidad del mismo no ha crecido; es decir, ahí hemos de hacer ese análisis. De hecho el sistema educativo español, con esa situación de que no tiene una eficacia necesaria, presenta otros problemas, dejando aparte un momento las cuestiones puramente económicas. Si nosotros observamos la evolución del gasto público, de acuerdo con un elemento como las evaluaciones PISA —que pueden ser mejores o peores pero están estandarizadas y nos sirven para comparar—, nos damos cuenta que ese incremento del gasto en educación en España no ha ido acompañado de un incremento de los resultados en PISA. A su vez, también reflejamos unas absolutas disparidades de resultados en este mecanismo de evaluación, si lo comparamos entre comunidades autónomas: 46 puntos en lectura y ciencias, 66 puntos en matemáticas, etcétera. Esto quiere decir que tenemos grandes desigualdades en España en las distintas comunidades autónomas sobre los propios resultados. Este es un elemento que también nos tiene que preocupar.

Por tanto, creemos que el sistema educativo español sigue necesitando de elementos de eficiencia y que, por tanto, al menos desde nuestra humilde posición la cuestión no es tanto el incremento del gasto sino sobre todo mejorar los procesos y las políticas. Ahí es realmente donde está el elemento fundamental. Por tanto, entendemos a raíz de este análisis que las carencias que tiene el sistema educativo español se puede resumir en las siguientes: resultados insuficientes, tenemos resultados por debajo de la media de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 34

la OCDE y ese es un elemento fundamental; ineficiencia del gasto, ha crecido el gasto pero no han mejorado los resultados; brecha absoluta entre formación y el empleo, ya que vemos múltiples ejemplos desde la lentitud de las cualificaciones y la inexistencia de la oferta y la demanda, hasta el elemento de la desconexión —aquí citaría en esa desconexión entre la formación y el empleo, los dos sistemas en los cuales está más presente esa situación profesional y la universidad—; lentitud de la respuesta política, porque tardamos muchos años para dar soluciones a desafíos que son rapidísimos, que requieren dar una respuesta urgente a la sociedad porque la sociedad es muy rápida; y finalmente nos encontramos con importantes deficiencias en los marcos normativos tanto desde el punto de vista de concepción jurídica como de los procedimientos políticos existentes.

Para eso, hacemos unas propuestas clave para mejorar la calidad de la educación y para mejorar también esa vinculación que creemos absolutamente imprescindible con la empresa. En primer lugar, el futuro —que ya es el presente— requiere nuevos planteamientos y para eso hemos de estar presente a la hora de definir, utilizando un concepto educativo, el currículum para el siglo XXI, porque es absolutamente imprescindible que demos respuesta a las necesidades de futuro, que son de presente, del mercado de trabajo, de la sociedad y dentro de la sociedad de ese colectivo tan afectado por esta materia como son los jóvenes. Hago unas propuestas en esta materia: potenciar las enseñanzas STEM —*Science, Technology, Engineering and Mathematics*— y la lengua extranjera, introducir una serie de contenidos modernos, desarrollar la creatividad, el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración, fomentar el enfoque humanístico que no es contradictorio con lo que acabo de decir, así como la adquisición de habilidades no cognitivas.

En segundo lugar, la innovación, el emprendimiento y las nuevas tecnologías son fundamentales porque son los pilares fundamentales de la economía del conocimiento en la que estamos viviendo desde hace algunos años. Para ello, es absolutamente necesario mejorar esa posición española en esas tres grandes áreas. Esa mejora requiere de un trabajo por parte de todos los sujetos implicados en este proceso. Por eso, es preciso que promovamos en el profesorado la incorporación a las nuevas tecnologías, a la educación emprendedora, a los procesos de innovación educativa, en su día a día. Asimismo, es necesario implicar a las empresas con el desarrollo de plataformas digitales y soluciones tecnológicas para que así existan metodologías de enseñanza mucho más eficaces. Por parte de las administraciones educativas es preciso reconocer y difundir estas innovaciones efectivas entre los centros.

En tercer lugar, el profesor es el factor clave para este sistema educativo, pero creemos que en la actualidad no está teniendo un papel protagonista. Por eso, pensamos que se debería estudiar un sistema de extensión parecido al MIR en el ámbito sanitario, que se debería establecer un plan de carrera de progresión profesional y que se debería de vincular su evaluación con objetivos y con la promoción, garantizando elementos de justicia y objetividad. Por tanto, vamos a darle las herramientas necesarias a los profesores, y a su vez, vamos a evaluarlos para que puedan hacer bien su trabajo.

En cuarto lugar, para mejorar la calidad de la educación es absolutamente imprescindible impulsar la autonomía de los centros, con la finalidad de que los propios centros dispongan de una mayor capacidad para desarrollar su actividad pedagógica, organizativa y administrativa, dando así respuesta a las necesidades que les hacen desde la sociedad. Esto nos llevaría a llevar por ejemplo a promover una mayor profesionalización en la dirección del centro, potenciando su liderazgo, a establecer sistemas de evaluación sistemática y de calidad y a promover, como no puede ser de otra manera después de haber hecho una valoración, la transparencia de los resultados.

En quinto lugar, no es posible avanzar en estas mejoras si no se aplica un mecanismo de evaluación transversal eficaz y eficiente en todos los niveles del sistema educativo —repito, de cero a cien—. Es absolutamente imprescindible verificar el cumplimiento de los objetivos y que ese mecanismo de retroalimentación nos permita proponer cambios que sean necesarios en el momento en que lo precisen. El mejor mecanismo o la mejor herramienta para permitirnos proponer cambios para mejorar los resultados es hacer evaluaciones.

En sexto lugar, es fundamental el derecho de elección del centro por parte de las familias. Esto supone el mayor ejemplo de libertad, no solo de las familias sino también de creación y dirección de los centros educativos con sistemas pedagógicos y proyectos educativos propios que se fundamenten en los deseos, en las necesidades de las familias. En esta cuestión nos parece fundamental fortalecer la posición estratégica del sector privado en la cooperación con el ámbito público —estamos hablando del sistema que nosotros tenemos— y que esa presencia o esa cohabitación —repito, fundamentada en la absoluta libertad, en este caso de las familias— pueda estar presente en todo el sistema educativo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 35

En séptimo lugar, nos encontramos con un desajuste creciente entre las competencias demandadas por los rápidos cambios que se producen en el mercado de trabajo y las que poseen las personas que prestan servicio a los trabajadores. Esto tiene un reflejo muy importante en los problemas que tienen las empresas, en poder contratar personas con determinadas capacidades; esa situación ya es una realidad. Para facilitar esa exigencia que hace la sociedad, que en este caso potenciaría sobre todo a las personas jóvenes, es absolutamente imprescindible establecer una mayor eficaz transición entre el mundo de la educación y el mundo del empleo. Para eso, se requiere promover la excelencia educativa como factor absolutamente prioritario de la empleabilidad; establecer un programa nacional de información y orientación profesional integral; mejorar la ordenación, en este caso concreto, de la formación profesional o reglada; y dotar de un mayor protagonismo a la oferta privada en la formación.

En octavo lugar, el sistema educativo y de formación ha de poder dar respuesta ágil y eficiente a las demandas de los nuevos perfiles profesionales, ya que esta rapidez es una de las principales demandas que hacen tanto las empresas como los ciudadanos y podíamos centrar el colectivo una vez más en los jóvenes. Para conseguir esto, entendemos que las empresas podemos tener un papel protagonista en la gobernanza del sistema y ponemos a disposición de la sociedad determinadas cuestiones. Nos parece adecuado intensificar los vínculos recíprocos entre educación y empresa, creemos que es fundamental reforzar el actual sistema nacional de cualificaciones profesionales, debemos incrementar el protagonismo de los empresarios en la definición tanto de la oferta formativa como en la gobernanza del sistema y potenciar modelos de formación en alternancia tanto en la formación profesional como en el sistema universitario español.

En noveno lugar, es prioritario establecer un sistema claro de prioridades que aporte una visión estratégica compartida por el Estado y las comunidades autónomas. Necesitamos un marco normativo básico y coherente, moderno y efectivo, que garantice además la unidad del mercado a través de una máxima coordinación.

Por último, creemos —por eso agradecemos una vez más que se nos haya citado a esta Comisión— que el pacto de Estado por la educación puede ser la herramienta más eficiente para dotar al sistema de una suficiente estabilidad y para conseguir esa modernización efectiva. Para ello, creemos que este pacto de Estado ha de tener una visión adecuada de futuro, ha de tener muy poco contenido ideológico y por supuesto —esto era de alguna manera nuestro *leitmotiv* desde el principio— ha de tener en cuenta que ha de poder resolver, no ha de intentar sino que su objetivo ha de ser resolver los retos del futuro del mercado de trabajo.

Si le parece bien a la presidenta, finalizaría aquí mi primera intervención y me pongo a disposición de sus señorías para las preguntas que me quieran formular.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor García Viña.

A continuación van a intervenir los distintos grupos parlamentarios por tiempo de cinco minutos. Por el Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana, tiene la palabra el señor Olòriz.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Muchas gracias.

Quiero agradecer su intervención, aunque ha sido un poco como leer una carta a los Reyes Magos sobre la futura ley de educación. Los Reyes Magos son los padres y le puedo asegurar que siguiendo sus principios no habría pacto; de hecho, ya tienen la Lomce. Como usted ha visto, con la Lomce no hay pacto. No hay posibilidad de que haya un amplio consenso, porque para llegar a un consenso se tendrá que ceder —ceder mucho— y, sobre todo, ceder en conceptos. En este sentido, yo no soy tan ambicioso como para preparar una ley de educación de cero a cien años. No soy tan ambicioso, me conformo en hacer una ley sobre la enseñanza obligatoria, la postobligatoria y no sé si podremos hacer una ley de universidad, porque no sé si esa es nuestra competencia. Yo no soy nada contrario a la libertad de mercado y de empresa. De hecho, como director de instituto que he sido la colaboración con las empresas de la zona fue fundamental. A mí me parece que no hay que confundir tampoco las estructuras patronales, con las empresas que tenemos en el territorio porque son dos realidades muy diferentes. Se ha de escuchar a unos y se ha de trabajar, sobre todo, con los otros, al menos esa ha sido mi experiencia con la pequeña y mediana empresa que es la habitual en los sitios donde vivimos. No es lo mismo la opinión que pueda tener las grandes empresas, ni de lejos, que la de aquella pequeña empresa que está trabajando con el centro de formación profesional que tiene en su comarca.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 36

¿En quién nos hemos de centrar? Nosotros nos hemos de centrar en los alumnos, en su educación y en la lucha contra la desigualdad. Ustedes no han de luchar contra la desigualdad, al contrario, a veces la desigualdad y la competencia es fuente de beneficios. En nuestro caso no es así, en nuestro caso hemos de asegurar que los niños y las niñas tengan las mismas oportunidades. Hubiese sido interesante un cierto careo entre Ángel Serrano y usted. Hubiera sido interesante ver dos posiciones, que a lo mejor no son contradictorias, pero que son muy diferentes.

En estos momentos hemos de intentar asegurar varias cosas. En primer lugar, ese pacto será posible a partir de la cesión entre todos. Por un lado, la enseñanza privada como negocio, no debe tener ningún tipo de subvención porque es un negocio en muchos sentidos. Sin embargo, ha de existir porque es constitucional y evidentemente una enseñanza privada tiene que existir al cien por cien. Por otro lado, la enseñanza dirigida desde instrumentos privados pero con voluntad pública, es decir, la enseñanza concertada también ha de existir. Nuestro grupo es partidario de los conciertos, pero que estos se cumplan. Los conciertos tienen que tener un objetivo social, de igualdad. Hay ejemplos muy positivos, hemos escuchado a un compareciente hace muy poco tiempo, y otros que no lo son tanto. Hemos de llegar a un acuerdo sobre este tipo de acciones. Por último, la escuela pública ha de estar defendida por el poder público y tiene que estar dotada con los medios suficientes que muchas veces no ha tenido. Esta prioridad ha de ser compartida. Usted ha hablado del profesorado como un elemento muy importante y nosotros también lo creemos.

En cuanto al MIR, ha sido un asunto muy repetitivo. El MIR vale mucho dinero, puede hablar con el director general de Universidades que le podrá explicar cómo hay un número clausus en las plazas de medicina. Cuando se encuentran todos los rectores, uno de los grandes problemas es el número de plazas y muchas veces se les niega a una universidad aunque tenga facultad de Medicina, no porque no sea buena, sino porque tiene un alto coste —me parece que son 18 000 euros, poca broma— y hace muy difícil que se pueda aceptar, porque se necesita dinero del Estado para costearlo. ¿Qué tipo de MIR hacemos? ¿Habrá un examen previo para llegar a ser MIR, en función de las plazas que se puedan pagar? Esta sería una alternativa o no. Quizás todo estudiante que haya acabado la carrera y tenga la titulación tiene el derecho a hacer el MIR educativo. Alguien tendrá que hacer los números. Por tanto, antes de hacer una prueba de este tipo, sería bueno hacer los números. Yo calculo que unos cien mil estudiantes pedirían hacer el MIR, multiplique y vea esta posibilidad. ¿Podría ser con una habilitación? Es decir, toda persona que opte para una plaza pública o privada podría tener una habilitación y, por tanto, tendría que hacer un examen. Esto es algo diferente. Quizás, podría hacer prácticas. Pero esto es algo distinto que tenemos que discutir, sobre todo cuando usted ha hablado de costes.

Estoy alejado un poco de las propuestas que ha hecho, de algunas mucho; de otras, nada. La autonomía de los centros para mí es fundamental. Ahora hay que ver qué se entiende por autonomía, cómo se evalúa esta autonomía, qué tipo de estructura de profesorado ha de tener. Esto en otros momentos lo tendremos que trabajar.

Hay un elemento para mí que es clave en esta intervención, un poco improvisada, como puede comprobar. Me refiero al tema de la evaluación. Estoy de acuerdo en que hay que hacer evaluaciones externas, pero hay que saber para qué y para quién. La evaluación ha de ser para el centro, para los alumnos, para mejorar la calidad del centro y para mejorar las deficiencias del alumno. Si ha de haber una evaluación —desde puntos de vista muy diferentes—, ha de ser valor añadido. Que se tenga un informe sobre ese centro a partir de la situación de la que parte, ya que no es lo mismo el centro del que hablábamos hace un momento en un barrio de Madrid con muchas dificultades, que de un instituto o escuela del barrio Salamanca porque se parte de situaciones muy diferentes. Por tanto, esta evaluación de valor añadido ha de explicar de dónde se parte, qué se ha conseguido, qué medios se necesitan, qué medios han sido inútiles y a partir de aquí el profesorado, los alumnos y los padres y madres saben cuáles son los resultados.

Nos podríamos extender mucho más...

La señora **PRESIDENTA**: Señor Olòriz, tiene que terminar.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: ...pero solo tenía cinco minutos.
Muchas gracias.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 37

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

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

Quiero agradecer la exposición que ha hecho. La verdad es que ha sido una exposición muy disruptiva con relación a la anterior, porque que son dimensiones distintas y diferentes. En cualquier caso, es información que tenemos que tener porque aunque mi grupo parlamentario entiende que la empleabilidad no es la única finalidad de la educación, es un tema que no se puede obviar y, además, es un elemento importante en el que estamos fallando y debemos abordarlo de una manera integral. Tal vez haya más vínculo entre las cuestiones de empleabilidad con la educación superior, con la universidad y con parte también de la formación profesional, pero también una buena formación desde primaria conlleva mejores resultados al final del proceso.

Está claro que hay una brecha —usted lo ha dicho muy gráficamente— entre las necesidades del mercado laboral y la oferta educativa que estamos ofreciendo en nuestro país. Mi grupo cree que es importante introducir como indicadores en el sistema universitario para la financiación adicional de los centros ciertos valores que tienen que ver con la empleabilidad, pero no con cualquier tipo de empleabilidad porque no puede ser que las personas acaben trabajando en empleos que estén disconformes con su nivel de capacitación. En este sentido, voy a hacerle algunas preguntas. ¿Cree que la distorsión entre el mercado laboral y el sistema educativo tiene como única causa o como causa principal el fallo en el sistema educativo, o por el contrario cree que hay un grave problema en el mercado laboral en este sentido y tendremos que trabajar conjuntamente?

Al hilo de algunas de nuestras propuestas económicas le quería preguntar, por ejemplo, por los tipos de contrato que se están haciendo. En cuanto a los contratos temporales, los contratos que engarzan unos con otros, me gustaría saber si cree que el contrato único con indemnizaciones crecientes puede generar que haya un continuo mejor entre el mercado formativo y el mercado laboral.

También quería preguntarle por cómo podríamos establecer indicadores que permitan valorar claramente el valor añadido que la educación supone para el tema del empleo. Yo creo que no vale solo con ver los datos de la Seguridad Social y si la gente tiene o no tiene trabajo, sino que también tendremos que valorar cuánto estamos aportando desde los sistemas educativos, tanto en la FP como en la universidad. Tendremos que ser capaces de cuantificar en qué medida los títulos, las universidades y los centros son capaces de aportar un valor añadido a los estudiantes, también en aras de la mejora de la transparencia para que tanto el estudiante como las familias puedan decidir dónde quieren invertir ese gasto ineficiente del que he hablado. Es trágico que se esté incrementando tanto el gasto privado, en detrimento del gasto público en educación. Más allá de que podamos hablar de que se tenga que medir en PIB o en coste de puesto escolar, cómo podríamos hacerlo.

Ha dicho que hay un problema en este país en relación con la deficiencia de los marcos normativos en torno a la coordinación del mercado laboral y el mercado de trabajo. Me gustaría saber exactamente a qué se refiere. Si se refiere a los diecisiete marcos normativos que tenemos en cada comunidad autónoma en materia de educación, ¿cómo podríamos coordinarlos? Quería saber si esto supone un hándicap o una ventaja, o cómo podríamos mejorar esta aseveración que ha hecho tan clara. A qué se refiere exactamente cuando ha dicho que hay un deficiente marco normativo, más allá de que nosotros ya hemos manifestado que la Lomce no nos gustaba y tenía deficiencias. ¿Cómo podríamos mejorar esta combinación?

Asimismo, me gustaría preguntarle en qué medida podemos mejorar toda la oferta de la formación profesional porque creo que es una asignatura pendiente que tenemos muy importante. Si miramos los indicadores, hay mucha diferencia con relación a otros países de la OCDE y países de nuestro entorno. ¿Cuál sería la receta de su organización para que podamos avanzar en este terreno de una vez por todas? Parece que en las reformas educativas siempre se nos queda descolgada esta formación profesional, aunque creo que es muy necesaria.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Martín Llaguno.

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

El señor **BUSTAMANTE MARTÍN**: Muchas gracias.

En primer lugar, quiero agradecer también la ponencia a don Jordi García, director de Formación y Empleo de la CEOE.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 38

A continuación, quiero contextualizar cuál es la situación actual. Vivimos en un marco donde el PIB este año va a superar los niveles históricos del tercer trimestre de 2008 y, sin embargo, la sociedad en la que vivimos ya no es la misma. Ha habido un proceso constituyente y regresivo que tiene su inicio, desde mi punto de vista, en mayo de 2010 cuando el señor Zapatero aplicó algunas medidas de recorte, que ya se estaban aplicando en países como Grecia y que tuvo su elemento fundamental en agosto de 2011, cuando se modificó el artículo 135 de la Constitución y se priorizó el pago de la deuda por encima de los servicios públicos como educación y sanidad. Fue una reforma constitucional que se produjo después de una llamada telefónica en agosto entre Zapatero y Rajoy. A partir de ahí tenemos un marco legislativo con una reforma laboral que precariza el empleo y que facilita el despido, así como la destrucción de puestos de calidad que después se van cubriendo con mano de obra precaria y barata; la privatización de servicios públicos como educación y sanidad y la entrada de negocios en esos servicios donde se recorta; la Ley de reforma de los ayuntamientos que quita competencias a los ayuntamientos como institución más cercana a los ciudadanos y ciudadanas, que da lugar también a la privatización de muchos servicios públicos y a la entrada de capital que venía de la construcción para ocupar espacios que ocupaban lo público como la distribución y la gestión del agua o la recogida de basura. Por tanto, da lugar a un aumento de la desigualdad, de la pobreza y de la exclusión social y también a la entrada de capital privado en servicios públicos para negocios con elementos tan fundamentales como son la sanidad y la educación. Deduzco de su intervención, aunque no lo ha dicho explícitamente, así parece que lo decía el compañero de Esquerra Republicana, que la Lomce responde a las aspiraciones que se plantean desde el colectivo CE en el sentido de que nosotros entendemos que los ejes fundamentales de la Lomce, que fue impuesta con el rodillo de la mayoría absoluta del Partido Popular, pero que no fue una ley de consenso ni entre los partidos políticos ni con la comunidad educativa. Es una ley mercantilista, donde se prioriza el mercado dentro de la educación. No se pone al ser humano, al alumno, en el centro de la educación, sino que se pone al mercado. Es una carrera de obstáculos que hace que se adelanten itinerarios y que se pongan reválidas, que lo que hacen es expulsar sin titulación al alumnado con mayores dificultades y convertirlo en mano de obra precaria, barata y segregadora, porque apuesta por la privatización de la escuela. Es antidemocrática, porque cierra las puertas a la comunidad educativa, dando más poder a la dirección por encima de los consejos escolares y de los claustros. Vuelve a lo básico y elimina o restringe asignaturas fundamentales de las humanidades como es la filosofía, la música, la literatura, incluso algunas como la tecnología. Es competitiva y plantea una nueva gestión de los centros educativos a partir de la acumulación de poder por parte de la dirección y buscando una gestión empresarial de los centros. Nosotros pensamos que es fundamental invertir las prioridades en educación, dando primacía al ser humano y a la formación crítica de las personas, a la formación de una persona que comprenda el entorno donde vive, que trate de mejorar su sociedad y que trate de transformarla.

Ha dicho en su intervención que España es el cuarto país donde el sector privado tiene más importancia y ha utilizado palabras como eficacia, eficiencia, resultado, gasto privado decreciendo desde el año 2006, como consecuencia de los recortes y la entrada de dinero privado en la educación. La educación como una cuestión estratégica. También lo compartimos, pero desde una posición antagónica: la brecha entre formación y empleo, la economía del conocimiento, la educación emprendedora y la implicación de empresas en la educación. Me gustaría separar la colaboración que hace la empresa del barrio, que tenga una plaza en un centro público, de lo que representa la CEOE como colectivo, como patronal con intereses distintos de la empresa de barrio que colabora con los centros educativos. Plantea que es fundamental el derecho de elección por parte de la familia, nosotros priorizamos el derecho a una educación pública de calidad y en igualdad. Hablaba de fortalecer la posición estratégica del sector privado. Dar respuesta a los perfiles no profesionales y los vínculos entre la educación y empresa, incrementando el protagonismo de los empresarios. Nosotros evidentemente tenemos un modelo distinto, apostamos por la educación pública, por la integración en la república de los conciertos, porque el derecho a la educación sea un derecho universal y pensamos que desde lo público se debe dar respuesta a este derecho para hacerlo efectivo a todos y a todas en términos de igualdad. Planteamos un sistema público fuerte con financiación suficiente frente a los recortes y frente, como bien decía, a la posición de España en relación con los países de la Unión Europea, donde claramente estamos por debajo en inversión en relación con el PIB. Planteamos un sistema público de educación inclusivo, que busque el éxito de todos y todas y planteamos también el compromiso de la comunidad educativa, la apertura de los centros a su comunidad, escuelas democráticas, laicas, interculturales, igualitarias, la reducción de ratio, el aumento de becas y la mejora en las condiciones laborales del profesorado. Por tanto, abogamos por la derogación

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 39

de la Lomce y por una nueva ley educativa que sea de consenso amplio con la comunidad educativa que en buena parte vienen reivindicando también estas demandas que nosotros planteamos. Muchas gracias.

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

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

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

Señor García Viña, en primer lugar, muchas gracias por la comparecencia. Como nos suele ocurrir, seremos breves puesto que algunas cosas se han comentado ya. Quisiera acordarme ahora de la última comparecencia de ayer, que fue precisamente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, en defensa del latín, del griego y de la cultura clásica. Digo esto, porque su visión, que creo que ha sido de parte, lógicamente, del mercado laboral, también ha sido una visión sincrónica. Sin embargo, ayer teníamos una visión diacrónica. Soy filólogo y hablo en estos términos, pero usted lo entiende perfectamente, como buen catedrático de universidad. Dándole esa perspectiva en el corto plazo, creo que con el mercado nos ha ocurrido algo en los últimos años a nuestro modo de ver terrible, que lo que era una sociedad libre de mercado en la que nosotros creemos también desde el Partido Socialista, se ha convertido en un mercado libre de sociedad. Ahí tenemos un problema grave y desde la visión lógicamente sincrónica no lo podemos reparar. Hay que tener una cierta perspectiva para precisamente no caer en la mercantilización de la educación, sino en educar al mercado. Tenemos necesariamente que introducir ese factor en estos momentos, porque corremos el riesgo de hacer crónica una situación que por otra parte era coyuntural. Hago un paréntesis sobre algo que ha dicho usted de los Presupuestos Generales del Estado y el porcentaje con respecto al producto interior bruto. No parece lógico que hayamos perdido en apenas cinco o seis años 1,5 puntos del producto interior bruto. Son varios miles de millones y que paradójicamente en esta etapa, que el Gobierno defiende como de crecimiento sostenido, no sé si sostenible, hasta el 2,8 este año, crezcan las partidas de educación un 1,7. Me parece que como defiende el propio Gobierno que la educación es quizás una de las tareas fundamentales para su Gobierno y para el futuro de nuestro país, debiera invertir mucho más. Creo que de sus datos se colige precisamente que creen ustedes que la inversión pública en educación tiene que crecer más. Paradójico es también, o no tanto, que haya crecido la inversión privada. Obedece a un sistema educativo, el que ha propiciado la Lomce, que favorece este tipo de inversión.

En cuanto a la cultura emprendedora, que es otra clave que se viene manejando mucho, incluso desde las tiernísimas etapas de infantil y de primaria, creo sinceramente con los clásicos de ayer que aprender es emprender. Me va a permitir un ejemplo que seguramente conoce, no me viene a la memoria el nombre, pero era un especialista en reflotar empresas hace aproximadamente veinte años en el mundo anglosajón, ganaba muchísimo dinero, no sé cuántos miles de dólares por minuto, y era especialista en Shakespeare. Era filólogo especialista en Shakespeare. Él decía que tenía esa capacidad de reflotar las empresas, porque conocía muy bien al ser humano y a las pasiones humanas. Por tanto, ese aprender, ese emprender, tenemos que rescatarlo de alguna manera. No hacer una enseñanza puramente instrumental, que hay que hacerla también, sino ir a esos valores profundos, ese conocimiento que permita al alumno o a la alumna desenvolverse en la vida y lógicamente emprender, incluso tareas empresariales, valga la redundancia, que creen riqueza, empleo y todo lo demás.

Termino con tres cuestiones en las que me gustaría que abundara algo más, tienen que ver con la FP, lógicamente, la formación profesional. Ha apuntado usted muy brevemente —sé que su intervención ha sido breve también— abundar algo más en cuál es el modelo que usted ve de esa FP y de esa transición que habla o vinculación de la formación al mercado laboral y habla usted de un programa de orientación nacional. Me gustaría también que explicara un poco más cómo lo ve. Por último, una cuestión palpitante, como diría Pardo Bazán, las famosas prácticas que se están dando además en sectores no precisamente de baja cualificación, sino de muy alta cualificación. Me refiero a medios de comunicación o a la alta cocina. Yo creo que se está abriendo por ahí, se abrió hace tiempo quizás una forma de utilizar la fuerza del trabajo de modo gratuito. No sé qué visión tienen ustedes, pero parece que sería mucho más enriquecedor también para el talento de esos futuros cocineros, periodistas o lo que sean, tener una mínima remuneración. Creo que todo esto que está tan en boga, permítame que le haga esa pregunta, si la quiere contestar. Qué opinión tiene usted y su organización en torno a esta cuestión. Muchas gracias y muy amable. **(Aplausos)**.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 40

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

La señora **MONEO Díez**: Buenas tardes. Quería darle, en nombre del Grupo Parlamentario Popular, la bienvenida a esta Comisión y nuestro profundo agradecimiento por su presencia y por su intervención que debo decirle que compartimos en buena parte de las reflexiones. Efectivamente, usted sabe que estamos mandatados por esta Cámara, por el acuerdo de diferentes grupos, a lograr un gran pacto de Estado. Un pacto de Estado que efectivamente dé cierta estabilidad al sistema, pero dé cierta estabilidad al sistema sobre la base de una mejora del mismo y sobre la implicación y el impulso de determinados elementos correctores y estratégicos que permita que nuestro país, así como lo tienen en el ámbito sanitario al que usted también ha hecho referencia, pueda disponer también de uno de los mejores sistemas educativos del mundo. Ese tiene que ser nuestro objetivo. También tiene que ser nuestro objetivo no perder de vista efectivamente y mucho se ha discutido en esta subcomisión sobre esta cuestión: formación y empleo, que están íntimamente relacionados. Si logramos un buen sistema educativo, que permita una mayor y mejor formación a los alumnos, estamos dando más oportunidades a esos jóvenes a los que efectivamente no les estamos ofreciendo un abanico de oportunidades absolutamente necesario y eso ha hecho que durante años, sobre todo durante los últimos años, la juventud española haya sido la más golpeada por la crisis. Es cierto que nuestro sistema tiene luces y sombras. Muchas veces he repetido esta afirmación. También es cierto que hemos logrado rebajar la tasa de abandono educativo temprano, pero también es cierto que la Unión Europea nos está poniendo una tarea mucho más flexible que al resto de países. Es decir, a nosotros nos marca un 15 % de abandono mientras que al resto de países de la Unión Europea se les está marcando un 10 %. Por tanto, creo que como tarea fundamental tenemos que lograr que los alumnos continúen la formación más allá de las etapas obligatorias. Ese es nuestro gran déficit. En ese sentido, me gustaría que nos diese su opinión en relación con una propuesta que ya surgió a finales de la pasada legislatura y que ha planeado en esta subcomisión que es la de extender la enseñanza básica hasta los dieciocho años. La enseñanza obligatoria está en la actualidad hasta los dieciséis años. Diferentes grupos hemos debatido sobre esta cuestión, pero nos gustaría conocer la opinión de los empresarios, en este caso, de la CEOE. Para nosotros, el mayor elemento de desigualdad lo genera la falta de calidad del sistema educativo. No nos podemos engañar. Usted ha hablado de algunos elementos estratégicos que compartimos, que ya abordó en el año 2012 el informe McKinsey, el profesorado como elemento fundamental. Para nosotros es el pilar fundamental. Es decir, por muchas reformas que acometamos, si no abordamos, de una vez por todas, la formación inicial del profesorado, el proceso de selección, la formación permanente y la carrera profesional, creo que habremos dejado sin cubrir un pilar fundamental para el éxito del sistema. En este sentido, diferentes grupos, el Grupo Socialista en su momento a través de su portavoz, en aquel momento el señor Rubalcaba, abordó esta cuestión, el llamado MIR educativo. Pero en el año 2011, el profesor López Rupérez ya publicó un artículo y con posterioridad ha publicado un libro muy interesante en relación con la función docente. No sé si lo conoce. Nosotros compartimos ese modelo de selección y de carrera profesional del profesorado. Me gustaría que nos diese su opinión al respecto.

Un aspecto fundamental para nosotros, la libertad educativa. Sin libertad no hay calidad. Sin libertad un centro cuyo director le ha precedido en el uso de la palabra, el Centro del Padre Piquer, en la Ventilla, en Madrid, especialista en formación profesional, pertenece a la Compañía de Jesús, no podría existir. Por tanto, creo que es el momento de abordar la libertad y la libertad con mayúsculas y la financiación también. Aquí se decía los conciertos están para cumplirlos, muy bien, los conciertos están para cumplirlos, pues abordemos también la financiación con letras mayúsculas del conjunto de la educación, con transparencia, con realismo y sabiendo hacia lo que queremos ir. Porque es cierto que todas las diferentes administraciones han hecho un esfuerzo importante en relación con la financiación que, como usted bien ha dicho, no ha ido acompañando de éxitos. Lo que falla no es la financiación, falla el modelo. En ese sentido, me gustaría que nos diese su opinión en relación con este debate que se está produciendo sobre los conciertos educativos, su financiación, si están o no suficientemente financiados, si se les da las aportaciones que necesitan y qué papel juegan cuando buena parte de ellos además tienen una formación profesional de extraordinaria calidad. Es más, han abierto la puerta históricamente a la formación profesional.

Por último, una cuestión. Tenemos que ser conscientes de un cambio en el sistema de ordenación en las prioridades a la hora de la formación de los alumnos. El 80 % de los jóvenes de hoy encontrarán

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 41

trabajo en profesiones que hoy no existen y el trabajo que se está generando dentro del marco español y de la Unión Europea está más relacionado con las nuevas tecnologías, con las ciencias matemáticas e ingenierías. En este sentido, nosotros hemos abordado y hemos propuesto la necesidad de la inclusión de unas nuevas asignaturas o metodologías relacionadas con el pensamiento computacional y con la programación. Otros países como el Reino Unido ya lo han incluido en su currículum. Me gustaría que nos dices su opinión al respecto. Simplemente agradecerle nuevamente su intervención en esta Comisión. Muchísimas gracias. **(Aplausos)**.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señora Moneo.

Una vez terminadas las intervenciones de los portavoces de los grupos, de nuevo tiene la palabra el señor García Viña por un cuarto de hora como máximo para dar respuesta a las cuestiones planteadas.

El señor **GARCÍA VIÑA** (Catedrático de Derecho Laboral de la Universidad de Barcelona, Director de Formación y Empleo de la Confederación Española de Organizaciones Empresariales, CEOE): Muchas gracias, señora presidenta.

Con la venia, permítanme ustedes que haga con el máximo respeto un *banner* publicitario para decir que en CEOE llevamos trabajado en esta cuestión más de un año. Hemos elaborado un libro blanco de educación que se llama *La educación importa*. Que mañana vamos a presentar en la sede de CEOE, que va a tener la amabilidad de presidir dicho acto el ministro de Educación, y que nuestro deseo es poder venirlo a presentar aquí al Congreso junto a los portavoces de los grupos políticos para ofrecérselo físicamente y para poder, de alguna manera, intercambiar ideas. Esa es nuestra voluntad. Intentaremos organizarlo y estaremos encantados que ustedes, en su disponibilidad, puedan estar presentes. Muchas gracias por su amabilidad.

En segundo lugar, les voy a pedir disculpas porque seguro que me dejaré muchas cosas que ustedes me han preguntado. Lo que no quiero es extenderme en el tiempo, sino todo lo contrario, porque me parece que a estas horas es descortés utilizar más tiempo del que me toca. Me van a permitir que conteste un poco en el orden que me han preguntado y seguro que me dejaré muchas cosas.

Yo diría que nadie duda del fundamento de la educación. Probablemente la educación sea la que configura nuestras sociedades y si en algo nos diferenciamos respecto a las sociedades antiguas o incluso a los animales es la educación y la educación es el elemento fundamental para el desarrollo del futuro. Pero no nos podemos quedar en la actividad. Por eso para nosotros es absolutamente importante hablar de la educación como resultado de la educación. Porque al final lo que le queda a uno después de haber pasado por toda una serie de diferentes posiciones educativas es ese resultado. Eso es lo que nos importa. Es evidente que la educación tiene un componente social absolutamente fundamental, estructuradora de la sociedad, pero en este siglo XXI la importancia de la educación respecto al mercado de trabajo se ha acrecentado y, por tanto, tal como decía la presidenta, yo como profesor universitario, la mayoría de mis alumnos tienen un componente social de la educación, pero lo tienen también porque lo que nos reclaman es que les enseñemos a ser buenos profesionales. Nosotros creemos que si obviamos esa segunda parte que, repito, probablemente tiene cada día más importancia, nos vamos a equivocar. Por eso es fundamental que pongamos en una posición preeminente esa vinculación. Porque, repito, los que están esperando quieren que les ayudemos a ser mejores profesionales, sin olvidarnos de él. Nosotros tenemos un país que tiene diversas situaciones, si no contradictorias, como mínimo que nos han de preocupar. Somos uno de los países con mayor abandono escolar y con más universitarios. Quiere decir que algo no estamos haciendo bien. Porque estamos polarizando las dos cuestiones. Nos encontramos con situaciones que son muy interesantes, pero en general que son absolutamente individuales.

Contesto a su señoría de Esquerra Republicana, usted me decía: tiene usted razón. Hay simbiosis muy importantes entre centros educativos, sobre todo centros de formación profesional y empresas, pero el problema es que son absolutamente individuales. A nosotros nos gustaría que eso tuviera una estructura. En general dependen —y estoy pensando en las experiencias que conocemos, sobre todo en Cataluña y en el País Vasco— de la buena relación y de la buena voluntad de los directores de los centros con las empresas. Nos gustaría que eso fueran ejemplos absolutamente estructurados y que funcionaran bien y que tuvieran continuidad y que pudieran servir para más personas. Esa es un poco la posición que queremos tener desde CEOE: aportar. El artículo 7 nos da la legitimación para representar a las empresas en España y desde CEOE lo que pretendemos es poder hacer esa propuesta que no solo sea en casos concretos, sino que se pudiera generalizar. Porque nos parece que de esa manera el resultado, es decir, el número de estudiantes que se podrían beneficiar de esa simbiosis, sería mucho mayor.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 42

Diría que desigualdad y competencia no es lo mismo. Para nosotros lo importante es que el máximo número de personas tengan unos buenos resultados de acuerdo con sus circunstancias, pero el máximo número de personas. Tenemos que crear un mecanismo —que yo diría que es lo más difícil— en el cual los de abajo y los de arriba obtengan los óptimos resultados. Por eso nosotros apostamos por esa situación de desarrollo máximo. Repito, dejarse en la cuneta a alguien, a quien sea, es lo más fácil. Intentar crear un mecanismo del que salgamos beneficiados el máximo número de personas es lo más difícil, pero es lo que queremos. Pretendemos que el sistema educativo no se olvide de nadie, sino que atienda a todos. Por tanto, desarrollamos a los de más y a los de menos y pongamos ahí cada uno en su sitio.

¿Por qué nosotros nos centramos en los profesores? Porque pensamos que los profesores son el elemento, porque al final la educación es un concepto abstracto y ese concepto abstracto se ha de poner en manos de los estudiantes por medio de alguien. Para eso nosotros creemos que los profesores han de ser los mejores y creemos que el mejor valor que tiene la sociedad es que los profesores sean los mejores. Ese ha de ser el enfoque de los mejores profesores. No puede ser un enfoque desde los profesores, y se lo dice un profesor. Para mí, mi máximo valor como profesor es dar el máximo valor a la sociedad. No pensarlo desde mi punto de vista. Por eso creemos que ha de haber mecanismos que nos permitan tener a los mejores profesores. Esos mecanismos tendrán que ser de muchos tipos. Una de las cuestiones que deberemos tratar es poner los mecanismos para asegurar como sociedad que tengamos a los mejores profesores. Por eso nosotros planteábamos esa situación. Nos parece absolutamente fundamental para mejorar la evaluación, porque si no estamos evaluando no sabemos si estaremos mejorando o no. Tiene usted razón, yo solo he venido a explicar esto durante diez minutos y por tanto la explicación ha sido muy genérica, pero es cierto que en la medida que nos estamos evaluando podemos mejorar.

Decía su señoría de Ciudadanos que la empleabilidad es muy importante, tiene usted razón. Pero ahí hay un elemento absolutamente fundamental y es que la educación es una herramienta en manos de la sociedad y el control que tiene la sociedad sobre el mercado de trabajo es más difuso. Es absolutamente más difuso. Porque depende de muchas otras cuestiones. Por tanto, me parece más sencillo incidir en el ámbito educativo, porque la sociedad puede decidir qué tipo de educación quiere, a quién quiere beneficiar o de qué manera, que incidir en el mercado de trabajo. Por tanto, es evidente que nos vamos a encontrar con disfunciones entre la educación y el mercado de trabajo. La diferencia fundamental es que la educación la estamos configurando y el mercado de trabajo es verdad que podremos de alguna manera tratar de orientarlo, pero lo vamos a conseguir o no. O sea, permítame poner el ejemplo más cómodo para mi intervención. Nosotros no podemos parar las necesidades de transformación digital que tiene el mercado de trabajo, no lo vamos a parar.

¿Cuál es nuestra posición? Si no nos sumamos a ese carro de transformación digital desde el punto de vista de la educación nos vamos a equivocar. Porque el mercado de trabajo va por otro lado. Desde ese punto de vista la educación ha de entender o ha de intentar adivinar —permítanme ustedes la frivolidad de la palabra— cuáles van a ser los resultados, porque, repito, los estudiantes nos van a pedir que les demos esa solución. Ahí es mucho más fácil orientar la educación que orientar el mercado de trabajo. El mercado de trabajo probablemente tendrá una continuación a la educación que tengamos. Porque normalmente van interrelacionados. Pero, repito, la posibilidad de intervención es mucho mayor en educación que en el mercado de trabajo.

¿Cómo coordinar los cambios normativos y cómo mejorar la formación profesional? Veo que es absolutamente necesario, porque cuando un estudiante ha ido a una facultad de derecho de una universidad y trata de ir a otra facultad de otra universidad no hay manera de casar los currículos, por ejemplo. Y no estoy hablando de diferentes comunidades autónomas, sino que estoy hablando de diferentes universidades en la misma ciudad. Esto no puede ser así. Por ejemplo, nosotros no tenemos el sistema —permítanme que vuelva a poner el ejemplo de la universidad— más descentralizado de la universidad. Alemania tiene un sistema muchísimo más descentralizado de la universidad. En cambio, es mucho más homogéneo que el nuestro. Quiere esto decir que nuestro sistema, de alguna manera, tiene algún problema, porque no permite la movilidad ni la competencia ni toda una serie de cuestiones que nosotros entendemos que el destinatario final de esa situación son los estudiantes, porque son ellos a los que vamos a dar las máximas oportunidades y las máximas opciones. Lo mismo sucede en la formación profesional. El problema de la formación profesional es que tiene un componente social que aún no hemos vencido y hemos de intentarlo vencer. Es verdad que probablemente estamos en una tesitura difícil de solventar. Porque nosotros siempre habíamos dicho: Oiga nosotros queremos hacer una cosa como la formación profesional en Alemania o en Austria, pero la formación profesional dual en Alemania y en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 43

Austria no está resultando tan bueno para los alemanes y para los austriacos como hace años. Si habíamos tenido en su momento la tentación de coger ese sistema y copiarlo, ahora sabemos que realmente para ellos tampoco es tan bueno.

¿Cómo ha de ser la formación profesional? La formación profesional debe de ser un sistema que permita compatibilizar absolutamente y de la manera más flexible y de la manera más eficaz la parte teórica y la parte práctica si se pueden separar de manera tan estricta ambas partes, que probablemente no es así, pero ha de tener esa vinculación. Eso ha de partir por asegurar las dos partes y por lograr unas situaciones de continuo diálogo de permeabilidad entre los centros educativos y las empresas. Repito, no solo en los lugares concretos, sino con una estructura formal que nos permita hacer ese intercambio.

Me van a permitir recordar, estaba no hace mucho en una reunión internacional en Roma a la que asistió el responsable de la Escuela de Formación de Škoda, en Bratislava, que se ve que es maravillosa. Las personas que van allí obtienen unos resultados que son fabulosos. Solo tienen un problema. Es que después de haber pasado por esa Escuela de formación profesional de la empresa no tienen un título oficial. Por tanto, no les sirve excepto para trabajar en Škoda en todo el mundo, el país lo reconoce, y para aquellas empresas del sector de la automoción que voluntariamente les quiere reconocer esa formación, pero no tienen ningún título. Es verdad que ahora estamos poniendo en discusión el valor de los títulos y le estamos dando un mayor valor a los conocimientos, pero posiblemente nos podemos aprovechar de las ventajas de las dos cuestiones. El conocimiento, el valor de lo que recibimos, más ese elemento, llamémosle de homologación de dichos datos. Porque, repito, esa era la principal crítica que hacía esta empresa. Ellos son una empresa y no podían otorgar títulos.

Señoría, nosotros no hemos venido a defender ni a atacar ninguna ley, sencillamente lo que nos ha parecido es que queríamos hacer una aportación a un futuro que nos parece que durante estos años, no sé si cuarenta, cincuenta, sesenta o cien, no sé porque es difícil cuantificar, no ha acabado de resolverse. Probablemente no sea un problema de los últimos cinco o diez años, porque estoy convencido de que cuando nos sentamos a hablar sobre la educación probablemente hay muchos temas que son recurrentes. Por ejemplo, el sistema de formación profesional en España es absolutamente recurrente en los últimos años. Nosotros estamos de acuerdo en que la educación ha de ser un derecho absolutamente universal, pero ese derecho universal ha de estar fundamentado en la libertad; en la libertad de las familias, en la libertad de la gestión, en la libertad de las personas que puedan elegir el mecanismo que más les interese, es decir, que tengan opciones. Y cualquier mecanismo que limite esas opciones para nosotros va en contra de la libertad.

Al portavoz del Grupo Parlamentario Socialista le diré —voy a hacer una afirmación un poco peligrosa y, por tanto, pido disculpas— que en general no creo que nadie haga el gran negocio con la educación. Por tanto, existen diversas opciones y para nosotros es absolutamente fundamental que la educación pública sea sostenible porque, si no, no va a funcionar. Por eso reclamamos la eficiencia y la eficacia porque si la enseñanza no es sostenible desde todos los puntos de vista, llámese pública o llámese privada, no va a ser de calidad y esto es fundamental para las personas que reciben la formación. Estoy de acuerdo con usted en su referencia a la cultura emprendedora, pero es que esto forma parte del ADN de esta sociedad, pues estamos hablando desde los tenderos —me van a permitir que haga la traducción literal porque en catalán es mucho mejor— hasta el sector del turismo de los años cincuenta o sesenta que se desarrolló por la cultura emprendedora que teníamos en este país. Es verdad que esa cultura emprendedora tenía en su momento determinadas finalidades, pero creemos absolutamente imprescindible transmitir a las personas jóvenes dicha cultura emprendedora y después tener la libertad de optar por lo que quieran. Yo recuerdo que en España, no hace mucho tiempo, cuando preguntábamos a los estudiantes universitarios qué querían ser de mayores respondían que funcionarios. Por tanto, lo lógico es que puedan tener muchas más opciones porque probablemente les va a resolver más cuestiones. También me preguntaba usted por las prácticas y lo voy a enlazar. El sistema de formación profesional en España probablemente no ha mirado suficientemente al ámbito laboral. Nosotros teníamos regulado el contrato de aprendizaje desde una Ley de 1911, pero hemos tenido muchas reformas desde el año 1992 y nunca hemos sabido conectarlas, de hecho, seguimos sin tener esa conexión. Sí tenemos un mecanismo que es la actual formación profesional dual del año 2012 que requiere avanzar en esa línea. ¿Cuál es la idea de esa situación de prácticas que usted propone? Pues muy sencilla, nosotros creemos que aquellas personas que estén haciendo formación profesional —permítame reducirlo— han de tener dentro de su currículum una situación de prácticas, y dentro de esa situación de prácticas llegar al máximo posible. Evidentemente, han de recibir una cierta contraprestación cuando estén desarrollando el trabajo. Por

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 44

tanto, probablemente hemos de ir transformando en la medida de nuestras posibilidades aquellas situaciones —permítanme que reduzca— de becas o becarios en su sentido más amplio en situaciones con una cierta retribución, porque es lo que nos va a permitir tener una ventaja para todos. Esto requiere una cierta bilateralidad que ahora no tiene. Por tanto, hemos de avanzar en ese sentido porque es lo más importante.

Con permiso de la señora presidenta, responderé a la portavoz del Grupo Parlamentario Popular que me ha formulado tres preguntas muy concretas. Extender la educación hasta los dieciocho años implica preguntarse si ello permite o no trabajar. Evidentemente, la edad mínima para trabajar en España de los dieciocho años está en los estándares europeos y mundiales, y si ampliamos la educación hasta los dieciocho y, por tanto, excluimos la posibilidad de trabajar, ahí tenemos un elemento que hay que estudiar porque, a pesar de que el número de personas que están trabajando en el bloque de dieciséis a dieciocho años es muy pequeño en nuestro país, como mínimo hay que dar esa opción y, por tanto, ha de tener esas conexiones. En cuanto a los conciertos educativos, que tan bien han funcionado —en el ámbito del que yo vengo han funcionado muy bien desde hace muchos años—, dependen de cómo se quiera pagar. Y ahí, como usted sabe, hay dos elementos absolutamente fundamentales: uno es el sistema actual de conciertos en los que la Administración Pública da el dinero a los centros para que realicen esas funciones. Y otro es el llamado cheque educativo. Los dos mecanismos son válidos, lo que nosotros defendemos es aquel mecanismo que permita dar a las familias el máximo grado de libertad para elegir el centro que quieran. Si es uno u otro nos da igual, lo importante, repito, es que se de esa situación en la cual yo pueda elegir cuál es el mejor centro. Para eso es necesario un elemento absolutamente fundamental que tampoco se da en nuestro país, y es que pueda haber diferencias entre los centros, que pueda haber competencia entre los centros para que haya algunos a los que las personas quieran ir, porque si todos los centros son iguales y la libertad se basa en que el centro elegido sea el que está más cerca de mi casa, es una decisión muy razonable, pero probablemente como sociedad no es la mejor solución.

Dicho esto, pido disculpas por todas aquellas cosas que no he contestado y me pongo a su disposición. Y repito, trataremos de celebrar el acto que deseamos y que ustedes puedan venir.

Muchas gracias, señora presidenta.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, profesor García Viña, por sus intervenciones y por la documentación que ha anunciado que va a poner a disposición de los diputados que estén interesados, porque estoy segura que como los documentos entregados por otros comparecientes nos van a servir luego en la tarea de elaborar entre todos el documento que debe salir de esta subcomisión.

Muchísimas gracias. Se suspende la sesión hasta las cuatro de la tarde.

Eran las dos y diez minutos de la tarde.

Se reanuda la sesión a las cuatro de la tarde.

— **DEL SEÑOR SÁENZ DEL CASTILLO RUIZ DE ARCAUTE, PRESIDENTE DE LA MESA ESTATAL DE LA CONFEDERACIÓN DE LOS MOVIMIENTOS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000612).**

La señora **PRESIDENTA**: Señorías, reanudamos la sesión con la tramitación del orden del día de la comisión. Esta mañana hemos tramitado tres comparecencias y ahora empezamos con la cuarta, de don Andrés Ángel Sáenz del Castillo Ruiz de Arcaute, presidente de la mesa estatal de la Confederación de los Movimientos de Renovación Pedagógica, al que damos la bienvenida y las gracias por aceptar venir hoy a esta comisión.

Como se le ha informado, en su primera intervención dispondrá de treinta minutos. Luego, cada uno de los grupos parlamentarios dispondrá de cinco minutos para preguntar lo que consideren conveniente. Finalmente, el señor Sáenz del Castillo tendrá como mínimo catorce minutos para responder.

Ruego a los señores diputados que se atengan a los cinco minutos, porque si no el compareciente, como nos ha pasado esta mañana, va a tener menos tiempo para contestar a las cuestiones, que es algo muy importante para esta Comisión, y se nos van a acumular los retrasos.

Tiene la palabra el señor Sáenz del Castillo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 45

El señor **SÁENZ DEL CASTILLO RUIZ DE ARCAUTE** (Presidente de la Mesa Estatal de la Confederación de los Movimientos de Renovación Pedagógica): Buenas tardes. Muchas gracias por habernos dejado venir a trabajar y a dar nuestra aportación en este intento de arreglar o de innovar el mundo de la educación.

Me gustaría que, en vez de pacto, pudiera conseguirse un acuerdo. Acuerdo viene de acorde, y acorde habla de trabajo polifónico, trabajo que tiene que ser una cosa conjunta, en el que cada una de las notas depende de las otras para que funcione. La escuela, el sistema educativo es un elemento muy complicado, que tiene muchísimas variables y todos tenemos que ir en una misma dirección, por eso también a mí me parece que la nueva ley o el nuevo pacto tendría que tener vocación de río, esa corriente de agua siempre inestable pero que se adapta al relieve, porque no todo el mundo puede tener los mismos tramos. El río unas veces es de aguas bravas, otras veces es de aguas calmas, pero entre todos tenemos que construir algo que funcione, porque la realidad nos obliga a gobernar. Entonces, desde los movimientos de renovación pedagógica —que empiezan a funcionar con las ideas de la Institución Libre de Enseñanza, pero que se hacen y se materializan en asociaciones, fundamentalmente en la época de la Transición, que nos hemos dedicado durante muchos años a hacer formación del profesorado—, desde la experiencia de la escuela, que es desde la que yo hablo, desde la experiencia del instituto, de los centros de enseñanza, con su realidad, quisiera yo aportar algunos aspectos que nos parecen interesantes.

En el horizonte de los movimientos de renovación pedagógica apoyaríamos un pacto en el que se partiera de la escuela pública, que fuera democrática, inclusiva, laica, científica y defensora de un modelo social y productivo sostenible. Este es el espacio en el que definimos nuestra práctica educativa. El acuerdo educativo tendría que partir de acordar el tipo de fines educativos. Podríamos decir que la escuela, por principio, tiene dos tipos de productos, sin abusar del término: producimos individuos que conocen, individuos que saben, individuos que aprenden, pero de los centros de enseñanza también salen niños, ciudadanos, personas. Por tanto, tenemos que buscar un equilibrio entre esas dos dimensiones. Si lo centramos solo en una o en otra, tendremos problemas, porque el objetivo para nosotros no es mejorar los datos de PISA, que también, sino construir una sociedad.

Creo que en este momento nos estamos jugando mucho, y hay que saber qué tipo de sociedad queremos. En estos momentos no hace falta más que mirar los periódicos para ver el asunto social, el problema de los comportamientos, la anomia, el problema de los jóvenes, el de la desafección de la escuela, el de la desafección de las instituciones, y creo que a todo esto tenemos que ponerle algún tipo de solución. Es decir, no podemos quedar al margen y decir que esto se arregla con saber más matemáticas o más historia. No, no es así, creo que tenemos que construir personas. Por tanto, el primer elemento de los pactos, me parece que tendría que ser hablar de los fines.

Decía que no solamente hay que trabajar para mejorar los asuntos del fracaso escolar, que también, porque hay que disminuir el elevado número de abandono escolar que hay en España, sino que hay muchas más razones que hay que tener en cuenta, que la sociedad está asumiendo y que el nuevo pacto tiene que incluir. Una de ellas es que ha cambiado el concepto de naturaleza y de realidad. Hoy ya la realidad, la naturaleza se explica en relaciones, asignaturas nuevas, mixtas, la solución son las asignaturas interdisciplinarias. Una de las cosas que tenemos que superar, está clarísimo, es dividir el currículum en asignaturas.

Otro de los elementos importantes es el progreso. Creo que por primera vez en la historia de la humanidad, el progreso ya no se puede basar en el crecimiento, en buscar un desarrollo mucho más potente utilizando más energía y más materias primas. Eso se nos ha acabado, se nos está acabando. La escuela tiene que conseguir que los futuros ciudadanos tengan otro concepto de progreso. No olvidemos que por la escuela pasan todos los ciudadanos y ciudadanas, todos; es la única institución que asume que todos los alumnos tienen que salir con una idea fundamental, que es la del progreso. Este es uno de los papeles que la escuela —además de otros elementos sociales— tiene que desarrollar e imponer; es decir, tiene que argumentar, no imponer por la fuerza. ¿Qué modelo de sociedad? ¿Cuál es el concepto de progreso en este momento?, porque el que hemos venido desarrollando hasta ahora está en crisis.

Otro elemento primordial es recuperar el papel del Estado, que en este momento está en manos de los modelos económicos y de los poderes económicos. El Estado tiene que dedicarse a buscar financiación, y a asegurar el derecho a la educación, el que va más allá del derecho al pupitre. Estamos acostumbrados a que todos los niños tienen que tener un pupitre en la escuela, pero no está muy claro que tengan el derecho a la educación. Por tanto, es fundamental el papel del Estado como distribuidor de la riqueza para asegurar ese derecho. En los nuevos acuerdos tiene que tener un papel radicalmente

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 46

diferente y mucho más fuerte que el que ha tenido hasta ahora. No se puede decir que es una iniciativa privada, no, no, es el Estado el que tiene que asegurar el derecho a la educación.

Otro de los elementos es el etnocentrismo. Ya somos más. En uno de nuestros congresos de los movimientos de renovación decíamos: Somos más, pero no solo cuantitativa, sino cualitativamente. Es decir, ya no explicamos en la escuela la misma forma de entender la realidad social, la realidad religiosa, la realidad de ordenación de la historia, ya no lo tenemos igual, en la escuela hay muchos tipos de explicación. Por tanto, superar el etnocentrismo pone en crisis todo el tema de los libros de texto. Los libros de texto son algo claramente parcial, por necesidad de libro de texto.

Otra cuestión es el concepto de producción. Nos dicen que tenemos que preparar a los alumnos para integrarse en el mundo laboral. Señores, ¿qué oficios van a tener de aquí a quince o veinte años? No lo sabemos, pero ahora hay que prepararlos, aun cuando en este momento no tenemos una perspectiva clara de lo que van a necesitar. Por tanto, los aspectos de formación profesional generalista nos pueden ayudar a que esos alumnos y esas ciudadanas y ciudadanos futuros puedan, de alguna manera, desarrollar su vida profesional.

Otra cosa importante que ha cambiando son los materiales escolares. Las escuelas están desbordadas, pero afortunadamente desbordadas. Por suerte, tienen todos los recursos, tenemos acceso a la biblioteca mundial, por decirlo de alguna manera. Tenemos que articular todos esos elementos para que puedan ser utilizados y que esa información pase a ser conocimiento.

También son importantes las relaciones sociales. Afortunadamente, creo yo, desde el siglo XVIII, la Ilustración, las instituciones han ido perdiendo poder. Hoy la escuela, la Iglesia, cualquier otra institución, incluso ustedes, la política, están de alguna manera desprestigiadas, unas veces con razón y otras no tanto. Pero eso no quiere decir que no tengamos posibilidad de organizar la sociedad basándonos en argumentos; al contrario, tenemos que buscar fórmulas para, sin el refuerzo de esas instituciones que cayeron con la Ilustración, que nosotros tengamos la posibilidad de organizarnos y hacerlo pacíficamente.

Otra de las cosas es el entorno espacio temporal. Hoy el tiempo y el espacio, sobre todo, se han hecho mínimos. La globalización nos ha hecho que el mundo sea muy pequeñito. Otro tema son los grandes riesgos que tiene el planeta Tierra, la especie humana. Tenemos que tener en cuenta eso, los alumnos tienen que aprender todo esto; la tecnología, la tecnocracia no tiene poder para resolver todos los problemas. Esa idea de que vamos a ir a Marte o que dentro de poco vamos a tener un trenecito que nos lleve a otro planeta, está claramente fuera de lugar, sin embargo se vende en las películas, en otros entornos, y al final, de una manera u otra, engañan a los ciudadanos, que no se plantean que en este momento el planeta Tierra es el que tiene sobrevivir.

Ha cambiado el concepto de intimidad personal. No sabemos dónde está el concepto público-privado, hasta dónde son públicas las redes sociales, hasta dónde llega lo privado. El mundo interior de los niños se está desarrollando en un concepto bastante agresivo, y la educación tiene que prestar su ayuda a todo esto.

Otro tema importante es que en el mundo de la ciencia, en el mundo profesional, se favorece mucho más la colaboración creativa que el trabajo individual. Estos elementos justifican la necesidad de que haya un respaldo claro en los nuevos conceptos de educación, además del fracaso escolar, del absentismo escolar, del grado de eficiencia de nuestros procesos de enseñanza y aprendizaje; todo eso, pero también esto.

En cuanto al apartado de fines —no sé si voy demasiado deprisa, pero quería terminar con tiempo—, hay que pensar que en el mundo de la educación básica tenemos que estar todos de acuerdo. Les insistiría en que tienen que ponerse de acuerdo. No podemos trabajar con fines tan radicalmente distintos y utilizar la educación para fines tan distintos y tan dispares que nos vuelven locos a los profesores. Es decir, no podemos dedicarnos exclusivamente a mejorar un tipo de variable, sino que tenemos que ponernos de acuerdo en cuáles son los fines generales. Y está claro que es diferente en la enseñanza obligatoria que en la no obligatoria. Así lo consideramos en la educación, así lo considera la sociedad. Por tanto, cuando yo estoy hablando de la enseñanza secundaria obligatoria, todo el alumnado tiene derecho a ser persona cualificada, con los contenidos objetivos y los fines que hemos previsto. Digo todos, no casi todos. Este elemento fundamental para asegurar los objetivos de la enseñanza secundaria obligatoria, es uno de los presupuestos de los movimientos de renovación pedagógica.

Aprender a ser personas con dignidad, personas que tienen voz. Las personas tienen que tener voz. En el nuevo acuerdo tenemos que conseguir que los alumnos tengan voz, porque lo que diferencia a una persona de un objeto es tener voz. Eso de decir que los niños chicos o los niños medianos o los niños no sé qué tienen o no tienen voz, o que estos no saben, va en contra de ese fin educativo que es construir personas, personas que tengan voz crítica, que sepan analizar, que puedan vivir con dignidad en el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 47

contexto que les toca. Otra cosa es aprender a convivir con ciudadanos. Esto no es fácil. Nuestra sociedad cada vez es más agresiva. Los estudios de algunos Estados nos dicen que aquellos alumnos que no tienen palabra son más agresivos. Si nosotros hiciéramos un repaso de nuestra vida personal, veríamos que nos pasa lo mismo: cuando no tenemos palabra nos ponemos agresivos. Pero los niños tienen que tener tiempo para aprender a usar la palabra, tienen que tener tiempo para la conversación, allí donde el tiempo se hace mucho más elástico, un tiempo en el que el profe le está ensañando a matizar, porque los alumnos en este momento no saben más que titulares o incluso utilizan expresiones vagas que usan para todo, porque todo es guay. El problema no es que no sepan palabras, es que no tienen palabras, y como no tienen palabras aparecerá la violencia.

Otra cosa son las competencias básicas para desarrollar profesionalmente lo que les corresponda en su mundo posterior. Yo no me preocuparía en este momento de qué va a ser un niño de trece años. Ya será lo que sea, ¡si no sabemos lo que va a ser! Pero ese niño tendrá que tener competencias básicas de desarrollo de lectura, de desarrollo de los elementos, tendrá que saber argumentar, tendrá que conocer formas concretas de poder responder a una situación novedosa, etcétera. Otro de nuestros fines es aprender a cuidar nuestra tierra. Creo que sería clave para orientar todos los contenidos de enseñanza aprender a cuidar la supervivencia de nuestra especie en la tierra.

Acuerdos en cuanto a aspectos generales con los fines. Se me ocurren algunos, y los digo muy rápidamente: currículums abiertos, flexibles, no desregularizados, sino flexibles, que no es lo mismo; no es hacer lo que cada uno, cada escuela, cada comunidad, cada grupo quiera, no. Flexible, sí, desregularados, no. Todo esto tiene que estar relacionado con los programas de diversificación. Tenemos que buscar fórmulas para diversificar. El principio en el que la escuela se fundamenta, que es decir que todos los niños de seis años son iguales, es falso; falso, falsísimo. Todos los niños de seis años no son iguales, ni tampoco los de doce. No existe un niño igual a todos los demás. Si partimos de ese principio y regulamos el funcionamiento del sistema educativo con un único criterio, que es la edad, creo que estaremos fallando. Tenemos que buscar criterios estándar de diversificación con los que podamos organizar cosas diferentes, pero no tan duros como el de la edad.

Medios y objetivos relacionados de coordinación con las distintas comunidades. Ya sé que esto es muy complicado, pero creemos que es muy importante tener una cierta coordinación para que se articulen y no haya aspectos comparativos en los que, de alguna manera, unos queden por encima de los otros. Recursos financieros. Seguro que hay otros ámbitos en los que esto se puede debatir.

Una de las cuestiones que a nosotros nos parece más importante, y en la que voy a insistir, es la perspectiva de la diversidad, el tratamiento de la diversidad étnica. El acuerdo tiene que contestar a este elemento social, porque somos etnias distintas. En España esto no lo tenemos resuelto, ni siquiera con la etnia gitana; no lo tenemos resuelto. Ahí hay un problema sin resolver. Tratamiento con diversidad lingüística y cultural. Claro que estamos los movimientos por enseñar idiomas, pero no por que la lengua, sea el inglés o sea otro idioma, sirva para clasificar, para hacer los grupos de los niños listos, que aprenden en un idioma, y los niños que no lo son, en otro idioma, porque así en el instituto tenemos grupos que funcionan de una manera y grupos que funcionan de otra. Eso nos parece que es la utilización perversa de un elemento que en sí mismo es defendible, pero cuyos resultados no lo son.

El tratamiento de la diversidad de las capacidades y de las discapacidades físicas, psíquicas, etcétera. Creo que hemos sabido resolver, por ejemplo en otros ámbitos, la discapacidad física. Y pongo un ejemplo, sin querer que se extrapole a todos los sitios, para que quede más claro. En un momento determinado, a los que van en silla de ruedas les hemos quitado la dificultad, hemos quitado el bordillo de la acera y ya no hay más problemas. Al hacer eso, no les hemos tenido que enseñar a saltar, a utilizar no sé qué mecanismos para saltar. Hemos quitado la dificultad. Este sería el criterio que tendría que aparecer en las leyes para que se quiten las dificultades. Si un niño tiene este tipo de dificultad, se la quitamos, no hay ningún problema, pero que él siga avanzando, qué más da que lo haga de una manera o de otra. El problema es que en el mundo de la educación no tenemos muchas experiencias de esto. Solemos utilizar el criterio cuantitativo, pero es muy perverso. Si se aplicara el criterio cuantitativo de la escuela a un señor que, por ejemplo, no sabe leer y tiene que sacar el carné de conducir, se le diría: Bueno, en vez de 200 señales —es un ejemplo—, que aprenda solo 150. No se puede hacer eso. El criterio cuantitativo no vale, porque sería pervertir la enseñanza. Si ese señor va a conducir tiene que aprendérselas todas. Hay que preguntarse, ¿cuál es la dificultad? Vamos a ver cómo lo resolvemos para que el objetivo final sea el que es, es decir, aprender todas las señales de circulación.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 48

El acuerdo educativo también tiene que tener otros elementos relacionados con la organización de los centros. Formación del profesorado. Yo vengo de una facultad de educación. Es totalmente necesario y urgente renovar, analizar, buscar fórmulas cualitativas y cuantitativas de evaluar tanto al profesorado que está en activo como, sobre todo, al que quiere asumir la tarea de educar próximamente, después de un periodo formativo. El periodo de prácticas hay que revisarlo, porque no puede consistir en decir: Vaya usted dos meses, tres meses, cuatro meses a un centro de enseñanza prácticamente sin ningún control. Está claro que eso hay que cambiarlo.

Otra de las cosas que hay que hacer es potenciar la participación, la organización de los centros. El funcionamiento de los órganos colegiados se ha vaciado de finalidades, de participación. Hay que recuperarlo, porque el fundamento de la escuela pública no es ser estatal, no es ser pagada por fondos públicos, sino ser de todos, porque ni siquiera es de los maestros, sino que es de todos los que intervienen: de los profesores, del alumnado, de los padres, del entorno, del municipio, de todos los elementos que rodean ese entorno escolar.

Otro de los temas fundamentales que hay que acordar es el sistema de evaluación. El sistema de evaluación es largo, pero basado en pruebas externas es nefasto, es perverso —no se me ocurre decirlo de otra manera—, porque de alguna forma vicia todo el proceso de enseñanza y aprendizaje: esto no entra; esto no hay que aprenderlo porque no entra en el examen; esto hay que aprenderlo porque este profe o esta profe suele ponerlo. Todo esto no puede fundamentar un proceso de enseñanza y aprendizaje. Tenemos que cambiar a sistemas mucho más cualitativos. Tenemos que enseñar a evaluar y entrar en procesos evaluativos muy globales, de todos los aspectos, porque en el mundo de la enseñanza y aprendizaje no solamente intervienen el profesor y el alumno. No se puede reducir, porque eso sería una jibarización de la realidad, a decir que el profe evalúa al alumno y esos resultados del alumno son los de todo el sistema. Eso es confundir muchísimo. Es decir, en el proceso de enseñanza y aprendizaje entran el material, el clima, los centros, las relaciones, el ambiente, los padres, etcétera. Vamos a analizar todo eso.

En el apartado sexto tengo un montón de propuestas más concretas por fases y por aspectos, pero como se va a entregar el papel les ahorro su exposición. Escuela primaria, crear un modelo más inclusivo, innovación educativa. Yo soy partidario de que no todos los centros sean tratados igual, todos los equipos profesionales no tienen que ser tratados igual. Puede haber unos que planteen una innovación que tenga buenos resultados en el PISA o en el ranking de unas pruebas externas, pero también habría que valorar si en ese centro hay agresiones, si funciona mucho mejor el comportamiento del alumnado, si integran a niños de otras culturas, de otros ámbitos. Si conseguimos todos esos aspectos en los centros de enseñanza, yo creo que esos centros tienen que ser tratados de manera diferente. Lo mismo ocurre con el trato de la heterogeneidad. No podemos buscar la homogeneidad, porque no se va a dar. Imagínense si dijieran de los que estamos aquí que somos todos iguales. ¿Cómo vamos a ser todos iguales? ¿Cómo va a ser este igual que yo? No, no son iguales que yo, serán muy diferentes. En cambio vamos a una escuela en la que hay cincuenta alumnos, en la que todavía no ha habido selección, en la que han entrado todos, y resulta que los tratamos como si fueran todos iguales. Habría que estudiar esos aspectos organizativos. No a los itinerarios, tal como se han propuesto en otros momentos.

Pensamos que habría que tener un modelo de formación mucho más en contacto con las empresas. Hay que revisar, como hemos dicho, la formación permanente de los profesores. No se puede dar cursos que solo sirvan para tener puntos para un aumento directo en la nómina, creo que no. Yo no digo que no tenga que tener ese elemento, pero si solo tiene ese, creo que tendríamos que buscar otras soluciones.

Para terminar, creo que el nuevo pacto no tiene que partir de los contenidos. No digo que no los tenga que tratar, sino que tiene que partir de las personas; no tiene que considerar el discurso del profesor como único discurso, sino que este tiene que ser creado y compartido con el alumnado.

Los libros de texto y los apuntes tendrían que pasar a segundo plano frente a todos los demás recursos disponibles, y asegurar que ese acceso a los recursos lo tengan todos los alumnos. No se tiene que buscar la homogeneidad, sino la heterogeneidad. El papel del profesor no tiene que ser el de un administrador de contenidos, ahora toca esto, mañana pasamos de lección, sino el de un creador y acompañante de este proceso de aprendizaje. Al papel de la evaluación ya me he referido. No se puede penalizar a los alumnos el no saber; no puede ser, no se puede hacer. El examen no puede ser un elemento de control disciplinario que esté controlado por instituciones externas, que permita hacer lo que les dé la gana a los centros, pero que luego sean dichas instituciones las que hagan la evaluación, porque es una forma perversa de un control indirecto, que además no conduce a nada. Tendríamos que pensar en que el último objetivo del sistema educativo no es mantener los grupos en la sociedad según sus

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 49

recursos, según la disponibilidad que actualmente tiene un grupo de clases pudiente frente a otros grupos que no la tienen. La escuela pública no puede quedarse como una escuela de beneficencia a la que van aquellos que no pueden ir a otro sitio.

Hay más cosas, pero querría insistir en un aspecto. Habría que conseguir un pacto que hiciera que los centros fueran lugares amables, que los institutos fueran lugares amables —que el profesorado y el alumnado fuera un grupo, quitando todo ese sentimentalismo tóxico—, que fueran lugares donde se pudiera conversar y hablar, donde se pudiera usar la palabra, donde el alumno se sintiera acogido y pudiera escribir y esos escritos estuvieran acunados en esos renglones de creatividad y de preguntas.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, don Ángel Sáenz del Castillo.

Ahora vamos a comenzar con las intervenciones de los distintos grupos parlamentarios. Por el Grupo de Esquerra Republicana, tiene la palabra el señor Olòriz.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Muchas gracias, presidenta.

Muchas gracias, don Andrés Ángel Sáenz. Usted representa para mí un elemento fundamental en mi trabajo porque he sido profesor durante treinta y cinco años. Yo aprobé unas oposiciones sin tener ni idea de cómo tratar a mis alumnos. Los movimientos de renovación pedagógica, las *escolas d'estiu*, fueron los que me dieron los elementos necesarios para poder dar clase. La contribución que realizan los movimientos de renovación pedagógica, que nunca será suficientemente valorada, explica que la escuela hoy está infinitamente mejor que hace treinta y cinco años.

Ahora bien, ¿esta es la escuela que necesitamos y tiene los instrumentos necesarios para asumir los retos que usted ha planteado? Pues no. Necesita instrumentos de muchos tipos, que aquí tendríamos que valorar. De hecho, las más de cuarenta y pico comparencias que hemos tenido —muy diversas— nos están dando elementos importantes para trabajar, pero no será fácil sintetizarlas ni será fácil contentar a todo el mundo, aunque tampoco es lo que pretendemos, si queremos llegar a un pacto. **(El señor vicepresidente, Meijón Couselo, ocupa la Presidencia).**

Por otra parte, hay algunos puntos a los que se ha referido —que usted y yo compartimos— que me preocupan. Empezando por la evaluación, pienso que la Lomce ha hecho mucho daño a la evaluación porque la ha asimilado a la reválida. Esto ha creado un profundo malestar en amplios sectores de la escuela pública fundamentalmente, pero no solo, y ha convertido a la evaluación en un problema. Me temo que ante cualquier acción que intentemos, de quien sea, que contenga la palabra evaluación, aunque hagamos una evaluación de valor añadido como la que muchos expertos nos recomiendan que sirva no para clasificar sino para que cada centro sepa cuáles son sus puntos fuertes y cuáles sus puntos débiles y esto permita encontrar los instrumentos de mejora, nos encontraremos lamentablemente con las consecuencias de haber utilizado la palabra evaluación para un concepto que no era el mismo, porque era clasificación.

Nosotros hicimos revalidas —yo las hice en cuarto y en sexto y luego en el examen del Estado— porque eran un instrumento que utilizaba el Estado, ya que la mayor parte de la secundaria se hacía en escuelas privadas. Los profesores de instituto eran quienes hacían la reválida a todos los alumnos que venían de la multiplicidad de escuelas que había o a aquellos que estudiaban por libre. Por tanto, el Estado tenía una cierta obligación de asegurar, ya que se presentaba gente que no se sabía cómo se le había enseñado, que los estudiantes tuviesen las condiciones adecuadas para obtener el título. Esto en la actualidad, esta moda retro que se intentó poner hace unos años, no tiene nada que ver. Intentar hacer una reválida clasificatoria para dar títulos, cuando las escuelas públicas y privadas concertadas cuentan con un profesorado contrastado y siguen unos determinados currículos, era una incongruencia. Así lo entendió la comunidad educativa y se sublevó. De esos problemas, ahora tenemos otros. Por tanto, no puede haber una evaluación revalidatoria o clasificatoria de algo que ya se ha hecho.

Aquí viene el segundo lamento, el profesorado. Tenemos decenas de miles de licenciados y maestros sin trabajo, muchos de ellos están apuntados a listas de espera kilométricas. A este problema se nos ha propuesto encontrar instrumentos alternativos. Yo me quedé perplejo cuando se me vendió hace poco tiempo con el presupuesto de este año que las viejas oposiciones eran un elemento fundamental. En el pacto educativo se ve como algo muy importante que unos cuantos miles de interinos, haciendo oposiciones del viejo régimen, sean los futuros profesores estables. Esto demuestra ya la incongruencia con la que nos encontramos cuando hablamos del pacto educativo: unos proponen, otros disponen, y aquí no se entiende nadie. Necesitamos otro modelo de profesor, y usted lo ha dicho. Los profesores actuales se pueden reciclar perfectamente a este modelo de profesor, algunos ya lo han hecho a través de los movimientos de renovación pedagógica o a través de la pedagogía colaborativa que se da en muchas

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 50

escuelas e institutos. Necesitamos que este cambio sea un común denominador. Por tanto, el acceso es muy importante.

Aquí se ha hablado del MIR y a veces nos cogemos a un clavo ardiendo. Yo he leído información sobre el MIR y he tenido exalumnos que se han gastado 9000 euros en una academia, seis meses antes, para hacer el MIR. Ellos se han gastado este dinero y las cosas están cómo están.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Señor Olòriz, nos encanta escucharle pero se ha excedido en su tiempo.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Como sé que al presidente actual le encanta escuchar mis disquisiciones, no le daré ese placer y ahora acabaré. **(Risas)**.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Muchas gracias, señor Olòriz.

Como no hay nadie del Grupo Ciudadanos, a continuación tiene la palabra, por el Grupo Parlamentario Confederado de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, la señora Alonso Clusa.

La señora **ALONSO CLUSA**: Gracias, presidente.

Muchas gracias, señor Sáenz del Castillo. Su comparecencia ha sido muy interesante. Es cierto que es esencial el hecho de innovar el mundo de la educación, como no puede ser de otra manera, y sobre todo, desde la práctica educativa y docente de donde vienen todas las personas de su organización, poniendo como eje central la educación pública.

Nos ha hablado de la importancia de los fines y de los objetivos y lógicamente esto tiene que ver —en esto vamos a tener que hacer equilibrios para ponernos de acuerdo— sobre qué sociedad queremos y qué concepto tenemos de progreso. Me gustaría saber cuál es su concepto, aunque a lo largo de la comparecencia ya nos ha dado una idea, de progreso. También ha comentado la necesidad de modificar las metodologías existentes. Esto es algo clave. Además, nos ha dicho que estas metodologías deben estar lógicamente adaptadas a los cambios sociales y a nuestra realidad social. Asimismo, ha hablado de las redes sociales de las nuevas tecnologías y en ese sentido me gustaría preguntarle de qué manera considera que pueden incorporarse esas nuevas tecnologías, esas TIC, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a la perspectiva de la diversidad, que consideramos esencial —de toda la diversidad, como usted muy bien ha determinado, étnica, lingüística, cultural y de capacidades—, requiere de un proceso de inclusión real también en las aulas como reflejo de la sociedad. Nos ha hablado de eliminar las dificultades como paso inicial. Me gustaría que concretara un poco más sobre cómo cree que se podría aplicar una educación inclusiva real en las aulas. **(La señora presidenta ocupa la Presidencia)**.

Respecto a la formación del profesorado, del que también nos ha hablado usted y el compañero, me interesaría saber algunas cuestiones sobre el tema de la evaluación al profesorado. Ha dicho que consideran que es importante, pero me gustaría que nos desarrollara de forma más concreta cómo sería esa evaluación al profesorado, de qué manera. En cuanto a la formación del profesorado, tanto inicial en el desarrollo del grado cuando están estudiando como en la permanente, me gustaría saber cómo cree que debería ser esa educación para que se generen esos docentes de los que hablaba, para que se cree un entorno más amable y sean capaces de lograr que el conocimiento se construya entre todos aquellos que forman parte del aula y del centro.

Muchas gracias.

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

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

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

Buenas tardes, señorías. Gracias, señor Sáenz, por su aportación. Desde el punto de vista de los movimientos de renovación pedagógica nos ha trasladado un relato que nos ilustra y nos asesora en nuestra tarea, que consiste en elaborar un pacto —usted prefiere que se llame acuerdo— que consiga modificar o elaborar un nuevo documento, que sea la base de un sistema educativo y que cubra los déficits de los anteriores, que hemos visto que son muchos. Esta tarea es complicada, pero puede ser apasionante. Por eso, el Grupo Socialista se implica con mucho interés en este proyecto para que sea realidad y para que lleguemos a tener un sistema educativo que sea adecuado y bueno para nuestros jóvenes, así como para las personas mayores, porque queremos un sistema educativo para educar a las nuevas promociones, pero sin olvidar a las actuales.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 51

Quería hacer algún paralelismo del momento en el que surgen los movimientos de renovación pedagógica con el momento actual, porque creo que lo hay. En aquel momento al final de la Dictadura estos movimientos surgen principalmente porque queremos romper la escuela que hay y queremos educar y enseñar de otra forma diferente. Posiblemente la crítica principal que se hace a este momento actual, por el que los movimientos de renovación pedagógica se implican mucho, es la denuncia de esa reproducción clasista que hace la escuela de la sociedad. Además hay otros elementos como buscar una nueva formación del profesorado, muchas otras corrientes utópicas que surgen de otros movimientos sociales, los cambios por supuesto que hay en la legislación, el movimiento político que se vive en España en ese momento, todo esto surge y hace que prácticamente en todas las comunidades autónomas surjan plataformas o movimientos de renovación pedagógica como Rosa Sensat en Cataluña, Acción Educativa en Madrid o el Movimiento de Escuela Cooperativa. La base o el fundamento de debate de todos esos movimientos es si escuela pública o privada, la gratuidad de la enseñanza, la escuela universal, el carácter compensatorio de las desigualdades sociales de partida de nuestros alumnos y alumnas, una buena gestión democrática de los centros, la titulación única, la escuela laica.

Por supuesto, los movimientos de renovación pedagógica también hacen hincapié en la formación del profesorado como pieza fundamental del sistema educativo. La acción sindical, el puesto de trabajo y su consideración y la remuneración son elementos claves que hace que los movimientos de renovación pedagógica también se impliquen en la tarea del profesorado. Sorprendentemente, por eso hacía referencia al paralelismo, ya que hoy cuarenta años después estamos en una situación en la que estamos discutiendo también temas bastante similares porque buscamos una escuela pública inclusiva que garantice una escolaridad de cero a dieciséis o dieciocho años para nuestros niños y niñas y buscamos también, como pieza clave, un profesorado implicado en este nuevo sistema educativo, y por supuesto, formado para poder hacer que los alumnos lleguen a su mayor desarrollo.

Nos ha hecho un relato extenso, yo creo que nos ha puesto mucha tarea para que podamos llegar a ese pacto. Sin embargo, ahora quería referirme a la última parte. En la situación actual de hoy yo creo que vamos más por una innovación educativa, que por una renovación. Los cambios sociales se producen a una rapidez tremenda y la escuela tiene que adaptarse rápidamente a esos cambios para dar respuesta e incluso a veces no se puede esperar incluso a la regulación. Como he dicho, hay muchísimos aspectos que se debatían en los movimientos de renovación pedagógica, pero hoy seguimos discutiéndolos y analizándolos aquí. Ha hablado de la crisis de esta innovación educativa después de los años ochenta, cuando florecían los movimientos de renovación pedagógica.

A continuación quería realizarle algunas preguntas. ¿Cómo ve el panorama de la innovación? ¿Qué medidas podemos reutilizar de la renovación para revitalizar esta innovación educativa? ¿Cómo podría resumir la aportación de los movimientos de renovación pedagógica, porque nos ha dado un extenso listado de problemas, pero no se ha referido demasiado a las soluciones, en cuanto a contribuir a esta innovación educativa? ¿Cómo se visualiza la formación del profesorado? Estamos de acuerdo en que hace falta una nueva formación del profesorado, pero ¿cómo la visualizamos?

En cuanto a la atención al alumnado, creo que la repetición no es la solución, pero ¿cómo podemos recuperar a ese alumno o alumna que se nos queda en el camino? De la evaluación sí que ha comentado algo. Nosotros entendemos que es un tema muy importante dentro del sistema educativo y que la reválida ha sido un retroceso grande con la Lomce. Los distintos portavoces que han intervenido en esta Comisión buscamos una evaluación que sirva para mejorar el sistema, pero no para clasificar al alumnado.

Hay una última cuestión, sobre la que se ha detenido poco, pero que considero que es muy importante tenerla en cuenta en el sistema educativo para su funcionamiento en general. Me refiero a la función inspectora. ¿Qué hacemos con la función inspectora? Porque la función inspectora que tenemos, tal como se ha ido desarrollando, no contribuye mucho a una mejora del sistema educativo.

Quiero reiterarle mi agradecimiento por la comparecencia. Hemos compartido muchas escuelas de verano y espero que esta innovación educativa nos lleve a buen puerto. Muchas gracias. **(Aplausos)**.

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

Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra el señor Pérez Lopez.

El señor **PÉREZ LÓPEZ**: Gracias, señora presidenta.

En nombre del Grupo Popular quiero dar la bienvenida a la Comisión al señor Sáenz de Castillo, y agradecerle sus aportaciones, aunque quizás no comparta su visión de la educación en algunos aspectos, aunque en otros sí que coincidimos. Esa es la riqueza y esa es la diversidad, ese es el reto que tenemos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 52

todos: elaborar un documento que responda a las aspiraciones del conjunto donde se vean representados los profesionales, la familia y el alumnado. Ese es el objetivo, a eso nos estamos dedicando y eso es lo que queremos conseguir.

Hay alguna serie de manifestaciones que usted ha hecho que me han llamado la atención. Usted ha afirmado que hay que recuperar el papel del Estado. Sin embargo, el Estado siempre ha estado ahí. Tenemos una educación pública de calidad, que además da libertad a las familias porque hay centros públicos, concertados y privados. El gran reto de los poderes públicos es ofrecer una escuela pública de calidad, sin menoscabo de que haya otra oferta y, por supuesto, el que cualquier padre pueda elegir el centro que más le convenga para la educación de su hijo. Por eso me extraña que en algunos aspectos se insista tanto en la laicidad, porque parece como si la concertada fuera una bicha, aunque yo creo que no es así. He leído incluso un documento donde se habla de la gratuidad, de la selección del alumnado, de la separación por sexos de los alumnos. La verdad es que esta mañana hemos tenido aquí un ejemplo claro de lo que hacen también los centros concertados con dinero público en innovación y creo que están consiguiendo resultados magníficos. Creo que generalizar nunca es bueno y en este aspecto el que haya religión o no en la escuela, o el que sea concertada o no, poco tiene que ver con los problemas que tiene la educación en España, porque creo que el gran reto es dotar de calidad al sistema.

Respecto a las evaluaciones, para mejorar hay que valorar. Habrá que ponerse de acuerdo en cómo hacerlo, en si se publican o no los resultados, pero hay que evaluar el sistema para mejorarlo. Es decir, hay que evaluar al profesor, hay que evaluar la condición de los centros y hay que evaluar, en definitiva, el sistema porque si no lo hacemos, obviamente nunca vamos a mejorar. Estamos de acuerdo en que el profesorado necesita mejorar sustancialmente, tanto en la formación inicial como en la permanente, así como en el proceso de selección. Cuando el Gobierno saca plazas para evitar tanta interinidad e intentar llegar al 8 %, algunos se quejan, y cuando no lo hace, también. Eso es algo que compete a un juego político. En esto creo que sí coincidimos, en que hay que mejorar esa selección, así como la formación inicial y permanente del profesorado.

Me ha llamado la atención un tema recogido en el documento que ustedes han publicado. Ustedes hablan de que hay que derogar la Ley de autoridad del profesorado. Yo creo que es un flaco favor el que se le hace al profesor actualmente, que no tiene muchos instrumentos sobre los que agarrarse. Es verdad que la *auctoritas* es una cosa y la *potestas* es otra, pero no es menos cierto que el profesorado está huérfano de instrumentos a la hora de abordar cuestiones que le afectan especialmente a su dignidad y a su trabajo. Me ha extrañado esa afirmación que ustedes hacen.

Otro aspecto que a nosotros nos gustaría que nos explique sería el currículum. Por un lado, habla de que hay que adelgazar el currículum, que hay que simplificarlos e interconectarlo, y nos parece bien, pero, por otro lado, ustedes proponen que los centros educativos tengan que hacer prácticamente de todo. Esa flexibilidad de horario no sé si encaja con el planteamiento actual que tiene el horario lectivo. Nos gustaría que nos lo aclarara usted. En ese aspecto, por ejemplo, ustedes plantean una jornada escolar donde haya programas de prevención y resolución de conflictos, talleres de coeducación, coro, grupo de teatro, huerto escolar y ajedrez. No sé si todo esto tiene encaje obviamente con lo fundamental, tal como ha dicho. Estamos de acuerdo en que primaria, por ejemplo, tiene que ser el momento en el cual un alumno adquiera competencias básicas, fundamentalmente saber leer y escribir, diríamos nosotros, que es de lo que adolecen la mayoría de los casos.

Por último, nos gustaría que nos aclarara el tema de los libros de texto. Desde la Logse se decía que el libro de texto iba a desaparecer, que era un instrumento pero no fundamental. Sin embargo, el libro de texto ha estado presente y ha permanecido a lo largo de estos años. Hay una realidad y es verdad que existen las nuevas tecnologías e Internet. Pero yo creo que con eso no basta, porque también hay que enseñarle al alumno cómo investigar y acceder a esas nuevas tecnologías. El libro de texto es algo importante y no hay que desdeñarlo, máxime cuando hemos visto que incluso uno de los grandes problemas que tiene la sociedad española es el déficit de lectura que tenemos; ese déficit de lectura es precisamente porque se lee poco. No tener libros de texto en casa, yo creo que ayuda a leer menos aún. La biblioteca escolar en las casas se ha perdido y eso es malo para la educación y la formación de nuestros alumnos.

Muchas gracias. **(Aplausos).**

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

A continuación para contestar a las preguntas, tiene la palabra el señor Sáenz del Castillo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 53

El señor **SÁENZ DEL CASTILLO RUIZ DE ARCAUTE** (Presidente de la Mesa Estatal de la Confederación de los Movimientos de Renovación Pedagógica): Los movimientos no tenemos solución para todo, ni siquiera el sistema educativo puede resolver todos los problemas sociales. Con esto no me quiero quitar de en medio, no es ese el sentido de lo que estoy diciendo. Nos comprometemos y vamos a dar la cara por todos estos aspectos que me habéis preguntado, o por lo menos lo voy a intentar. En ese sentido, tenemos muchas cosas hechas, muchas cosas pensadas e incluso en algunos escritos, si hiciéramos un análisis de todos, seguro que encontraríamos contradicciones. ¿Por qué? Pues porque muchas veces se redactan en momentos políticos y sociales determinados, se da respuesta a un determinado proceso legislativo y entonces se utiliza un tipo de argumento y en otro momento diferente se utiliza el contrario.

Estoy de acuerdo con el señor Olòriz, en que ha mejorado mucho el sistema de enseñanza. Ha mejorado un montón e incluso yo estoy seguro, aunque por ahí no se diga, de que el nivel educativo sube. Otra cosa distinta es el nivel de los contenidos escolares y que si preguntamos a los alumnos, no lo sepan. Eso es distinto, porque el nivel educativo sube. Hoy estamos más cercanos a un país desarrollado que hace cuarenta años. En ese sentido, estoy de acuerdo.

En cuanto al paralelismo que ha mencionado el portavoz del Grupo Socialista, cuando nacen los movimientos de renovación pedagógica y el momento actual no es exactamente lo mismo. Hay aspectos que discutimos de qué sociedad, desde el punto de vista ecológico, queremos desarrollar. Ese tema hace veinte años no estaba en ningún programa de los movimientos de renovación pedagógica, en ninguno, ni siquiera estaba el feminismo, aunque cuando nacieron los movimientos ya estaba empezando a hablarse de la revolución sexual en las escuelas de verano. Hay muchos aspectos que no sabemos, por eso estamos constantemente investigando para ver cuál puede ser nuestra respuesta.

¿Cuál es el panorama de la innovación? Yo soy muy optimista. Hay cientos de centros con procesos de innovación. Estoy de acuerdo en que los movimientos de renovación hemos perdido fuelle, pero hay otros muchos más movimientos: en el mundo de la ecología hay muchísimos movimientos; en el mundo de la economía colaborativa, hay otros muchos movimientos; en el mundo de la investigación, hay muchísimos movimientos más. Quizás hayamos perdido algo de protagonismo. Si me preguntas cuál es mi opinión sobre la innovación, primero, soy optimista, y segundo, tendrían que orientarse más —creo que lo están haciendo en la organización— en los aspectos organizativos: escuelas de servicio, escuelas que no tienen horario o escuelas que trabajan con proyectos. Por ahí tendría que ir la innovación. Tenemos un campo amplio, grandísimo y estupendo. Por tanto, en ese sentido, los movimientos de renovación pedagógica podrían desarrollar aspectos de este tipo.

En cuanto a la formación del profesorado que en algún momento me han comentado, yo he aplicado los mismos criterios de formación en el instituto que en la universidad, los mismos: individualizar. Individualizar el proceso de enseñanza, que el alumno cuando está formándose como profesor tenga la sensación de que el tiene la palabra en su proceso de formación, para que después cuando vaya a la escuela deje participar a los alumnos responsablemente en su proceso de formación. No hay ningún problema, es muy sencillo. Y otro aspecto que ya quiero introducir contigo es que ahí el mundo de las tecnologías nos presta infinitas herramientas. En todo el mundo de las plataformas de trabajo colaborativo, en todo el mundo que participa en los procesos de desarrollo, por ejemplo, de portafolios, de seguimiento personal de los alumnos cada día; en todo eso las nuevas tecnologías nos dan muchísima fuerza y nos prestan muchísimos instrumentos.

Está claro que las reválidas nos han hecho polvo y decir ahora que vamos a hacer un nuevo sistema de evaluación, imagínense; si yo voy a un instituto y les digo que vamos a hacer un nuevo plan de evaluación, las sillas van a volar porque dirán: ¿otra más, esto qué es, esto qué significa? Sin embargo, por otra parte lo tenemos que hacer, o sea, lo tenemos que hacer. No sé cuál va a ser el papel —y ahí estoy con la inspección— de transformar la mentalidad de esos profesores en este ámbito tan concreto como es la evaluación. Creo que es fundamental que tengamos una evaluación conjunta, y no confundir evaluación continua con muchos exámenes, no confundir resultados de los alumnos con sistema educativo. Todos estos aspectos son fáciles de entender, pero después resulta muy complicado individualizar, negociar con el alumnado los objetivos, negociar, negociar, no pasa nada.

En cuanto al concepto de progreso se me ocurre, por simplificar —porque yo no sé muy bien cuál va a ser el concepto de progreso—, que hay una fase que sí conozco y es que esto hay que pararlo a lo bruto. Tenemos que parar el nivel de consumo de energía y de materias primas y repartir, no nos queda otra. Tenemos que atender lo que el mundo de la naturaleza o el medio ambiente nos está diciendo. Esa

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 54

parte negativa la tengo clara. Si me preguntas ¿y después qué hacemos? Pues no lo tengo muy claro, porque incluso cuando hablamos de energías alternativas tendremos que evaluar. Es decir, por poner un ejemplo, ¿cuánto nos cuestan todos los molinos de viento que tenemos que hacer? ¿Y qué hacemos con lo que tenemos, hay que destruirlo? Pues igual no. No sé exactamente el campo en el que se debe producir el avance, pero el primer aspecto sí lo debo tener claro, y yo creo que la escuela tiene aquí una función fundamental. A mí algunas veces me dicen: ¡si es que la escuela ya no cuenta! ¡Jo que no cuenta, ahora es cuando tiene más papel! Ahora es cuando más necesidad de escuela y de maestros tenemos, mucho más que antes; ahora bien, no con las mismas funciones. Y ahí tendríamos que ver cuáles son las funciones del nuevo profesorado, un nuevo profesorado diferente al anterior.

En cuanto a los aspectos que me comentaba el portavoz del Grupo Parlamentario Popular, yo sí soy partidario de eliminar en la ley la regulación sobre la autoridad del profesorado. Vamos a ver, desde el siglo XVIII las instituciones han perdido poder, no autoridad. Yo he sido profesor de todos los niveles educativos y no necesito un poder especial, necesito la autoridad. El problema es que antes el ser profesor ya te revestía con una especie de uniforme o de traje especial con el que automáticamente no miraban tu cara, sino ese uniforme y uno ya tenía autoridad. Hoy eso no vale, pero no vale ni para el político ni para el religioso ni para el maestro. Si tú eres buena persona, si tú eres buen profesional, no vas a necesitar una ley que te dé poder porque te vaya a dar autoridad. Eso es muy cansino, sí, pero forma parte del sueldo del profe; es decir, tenemos que tener autoridad y la autoridad no se da desde el poder, sino desde la argumentación. Claro que nos ha pillado un poco a contramano el que yo ahora tenga cuarenta alumnos, sesenta alumnos, y haya uno que me levante la mano y me falte al respeto. Bueno, tú espera un poco, busca el argumento, busca la fórmula de resolver y verás como te haces con el. No hay ningún problema, yo no he tenido nunca problemas, nunca. Y en el instituto sí ha habido problemas, pero se resuelven; no se resuelven con una ley desde fuera. Todos estos aspectos del poder es reforzar algo que no tiene sentido, el poder disciplinario no viene desde fuera. Yo lo siento mucho, pero creo que no.

Respecto al currículo y que hay que hacer de todo en la escuela; claro que hay que hacer de todo, muchas cosas, pero con más inversión, con más gente. Es muy fácil, ese elemento es muy fácil. Cuando dicen que hay que hacer todas esas cosas, claro que estoy de acuerdo: hay que atender más a los alumnos, hay que desarrollar aspectos de conversación, hay que resolver conflictos. Claro que sí, eso supone horas, bueno, pues pongamos más dinero, pongamos más personal, pongamos más gente. Se ha dicho que el currículo debe extenderse a muchas actividades. Claro que lo podemos hacer en la escuela, ¿por qué no podemos hacerlo? Tendríamos que distinguir ya —y eso sería bueno también— entre el horario del centro —edificio—, horario del profesor y horario del usuario, que no tienen por qué coincidir. Por ejemplo, en un centro de salud no coinciden, y nos parece bien que no coincida, el horario del centro con el horario del médico y el horario como usuario. No sé, hay que resolverlo de otra manera, ¿por qué en un centro de salud eso lo hemos resuelto y en un centro de enseñanza no? Comparamos y decimos que el horario del alumno tiene que coincidir exactamente con el horario del profesor y el horario del profesor tiene que coincidir con el horario del centro. No, en otras instituciones funciona de distinta manera, posiblemente con el horario de este edificio o de esta institución pase lo mismo. ¿Por qué no hacemos estas cosas de otra manera?

En cuanto a los libros de texto creo que los podemos utilizar, es más, yo he sido autor de un montón de libros de texto. Cuando yo empecé el éxito de tener una biblioteca de aula era lo máximo que podíamos tener en un centro de enseñanza. Es decir, ya tengo treinta o cuarenta y cinco libros, por ejemplo, yo daba Ciencias Sociales y tener treinta libros de Ciencias Sociales, de Historia y de todas estas cosas era la biblioteca. Hoy tenemos acceso a todo esto. Y cuando hablamos del libro de texto no solo hacemos referencia a esto, sino a otros aspectos que muchas veces se regulan, como el libro de texto de una determinada editorial, de una determinada ideología, de una determinada opción política; es decir, todo eso de un libro de texto exclusivo como fundamento. El libro de texto no asume la bondad y la belleza de un multimedia. Yo no digo que el libro de texto no se pueda utilizar o se deba prohibir, yo no digo prohibir, pero creo que lo tenemos que arrinconar un poquito o, por lo menos, que no tenga el protagonismo que hasta ahora ha tenido.

Para terminar, en cuanto al papel del Estado, yo admito la enseñanza concertada, admito que existe y yo no digo que haya que mandarla a tomar viento, no, hay que asumir que la tenemos. Yo le digo la idea, el papel del Estado debe ser controlar que el funcionamiento de ese centro concertado se adecue más a los criterios para cualquier gasto de bienes públicos, no sé con qué tipo de inspección o con qué tipo de control y no sé hasta cuándo. A mí me gustaría que se avanzara en vez de en una línea en la otra. Y luego

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 55

hay un tipo de enseñanza privada pura y dura, fundamentalmente en enseñanzas superiores, que yo no admito como criterio de funcionamiento. Es decir, los másteres que valen no sé cuántos miles de euros y que luego son como son, me parece que no valen. Están ahí, pero no me parece correcto desde el punto de vista de la educación o de modelo educativo.

La señora **PRESIDENTA**: Justo ha terminado a la hora en punto. Muchísimas gracias a don Andrés Ángel Sáenz por su intervención, por sus contestaciones a las cuestiones planteadas, y sea bienvenido de nuevo a esta Comisión. Tenga la seguridad de que de aquí a que empiecen los trabajos de los diputados, cualquier dato o apunte que nos quiera hacer llegar será distribuido a través de la Mesa a todos los diputados y diputadas. Muchísimas gracias. **(Pausa)**.

— **DE LA SEÑORA MARTÍN ORTEGA, CATEDRÁTICA DE PSICOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID Y EXPERTA EN EDUCACIÓN, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000613).**

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, seguimos con la tramitación del orden del día de la sesión de tarde de la Comisión, y en esta comparecencia, segunda de la tarde y quinta del día de hoy, nos acompaña doña Elena Martín Ortega, catedrática de Psicología de la Educación de la Universidad Autónoma de Madrid, experta en educación, a quien damos la bienvenida y las gracias por aceptar la invitación de esta Comisión a comparecer para exponer aquellas cuestiones que crea convenientes, de cara a colaborar con las Cortes y con estos diputados y diputadas en la elaboración de un pacto social y político por la educación. Muchísimas gracias, bienvenida. Como ya le han informado, tendrá media hora para hacer una primera exposición, luego intervendrán durante cinco minutos los distintos portavoces de los grupos parlamentarios, y después según nos hayamos ajustado a los tiempos, tendrá quince minutos para responder a las cuestiones planteadas.

Una vez dada la bienvenida, tiene la palabra doña Elena Martín Ortega.

La señora **MARTÍN ORTEGA** (Catedrática de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid y experta en educación): Buenas tardes, señora presidenta, buenas tardes, señorías. Lo primero, aunque parezca que es pura retórica no lo es, yo quiero agradecer la posibilidad de estar en esta Comisión y pensar sobre un tema, en el que estoy segura de que todos los que estamos en la sala estamos convencidos de su trascendencia para una sociedad democrática y para el desarrollo de todos los ciudadanos y ciudadanas. Y poder contribuir a eso creo que es sumamente interesante para cualquier persona que trabaja en este campo. Por tanto, gracias.

En el tiempo previsto no es posible, todos somos conscientes, tratar todos los temas que sería necesario tener en cuenta para hablar de las condiciones para una situación de estabilidad en el sistema educativo. Yo lo que he hecho ha sido elegir con un doble criterio los que me parecían más interesantes: en primer lugar, aquellos que tienen más que ver con la equidad, que para mí, como ahora explicaré, es el elemento esencial; y también los que en los años que llevo trabajando en este ámbito han suscitado más polémica, porque entiendo que tiene más interés que pensemos sobre ellos. Con ese doble criterio es con el que voy a referirme a las medidas que me parecen más importantes.

Para entender lo que voy a proponer es fundamental hacer explícita la concepción de calidad de la que yo parto, de la que partimos las personas que compartimos esta manera de entender la educación. Para nosotros la calidad es un equilibrio entre excelencia y equidad. Un sistema educativo, un centro educativo es de calidad en la medida en la que sus alumnos y alumnas aprenden lo más posible —todo el mundo debe aprender lo más posible— y a eso remite la excelencia—, pero lo aprenden todos y todas y a eso remite la equidad. Esa tensión entre excelencia y equidad muchas veces se ha planteado como si fuera algo que no pudiera darse simultáneamente. Y así escuchamos a veces determinados discursos que plantean que o calidad o equidad. Yo creo que el primer punto está en que reflexionemos sobre qué es lo pensamos: ¿tener calidad supone no tener equidad o podríamos compartir que la calidad es precisamente conseguir simultáneamente excelencia y equidad? Cuando se dice eso hay personas, movimientos, ideologías, instituciones, que piensan que eso no es posible, pero, afortunadamente —y esa es la importancia de las evidencias cuando se razonan en cualquier tema científico—, tenemos datos, que ya, por tanto, son incontestables, de que hay sistemas educativos que son capaces de conseguir simultáneamente los máximos niveles de excelencia y los máximos niveles de equidad. Si cogemos los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 56

datos de PISA, su alumnado tiene los mejores rendimientos, pero simultáneamente en esos países el rendimiento no está asociado a variables que en el momento en el que predicen el rendimiento se convierten en variables de desigualdad. No está asociado al género, no está asociado al nivel sociocultural, o está menos asociado que en otros países. Cuando eso sucede hablamos de equidad, y hay países que son capaces de conseguir simultáneamente ambas cosas. Yo creo que esa es la meta de cualquier sistema educativo. Supongo que ninguno de los que estamos en esta sala estaríamos por la labor de utilizar nuestro esfuerzo o el dinero público para enseñar a alguien que no pudiera aprender, pero cuando comprendemos que sí es posible esto y que es posible que todos aprendan y que aprendan sin que haya determinadas dificultades que arrastren en toda la escolaridad, podemos saber que es posible defender simultáneamente excelencia y equidad. Este es el concepto que está detrás de por qué proponemos lo que proponemos.

La equidad, como todos sabemos, tiene que ver con el acceso. Si las personas no estamos en los sistemas educativos es evidente que no tenemos igualdad de oportunidades. Esto tiene mucho que ver con lo que planteó el otro día en esta misma Comisión don Gerardo Echeita, pero no es suficiente la presencia, no es suficiente estar en los sistemas educativos, sino que hace falta una igualdad de oferta educativa. Todos los alumnos y alumnas en las etapas obligatorias deben conseguir el mismo tipo de competencias porque son aquellas que van asociadas a la ciudadanía. Así se plantean desde la OCDE los distintos niveles de equidad: igualdad de acceso, igualdad de oferta, pero —y aquí es donde quiero llamar la atención— a pesar de que podamos tener etapas comprensivas en las que el conjunto del alumnado estudie una enseñanza básicamente común, como pasa en nuestro país con la enseñanza secundaria obligatoria, ESO, los resultados ponen de manifiesto que no hay igualdad de resultados. Sigue habiendo resultados asociados a clase social y a otras variables como inmigración; por tanto, no tenemos un nivel de equidad tan deseable como sería necesario. Para que ofreciendo lo mismo a todos, igualdad de oferta, comprensividad, consigamos igualdad de resultados o nos acerquemos lo más posible a igualdad de resultados, sabemos que es muy difícil conseguirlo, tenemos que poner en marcha ciertas medidas que son las que yo voy a enunciar.

Quería destacar, por lo que supone de consenso, que las medidas que yo voy a exponer son las que propone exactamente la OCDE. Digo esto porque a veces se puede pensar que hay ideas que están solo defendidas por personas que tienen una determinada concepción de cuál es la función social de la escuela. Yo creo que, afortunadamente —y me parece que eso es muy importante desde una Comisión como esta que pretende establecer un pacto—, hay personas con maneras de entender la educación con matices que pueden estar proponiendo algunas cosas porque ya se sabe que son cosas que están consensuadas y que son vías fundamentales, por eso lo querría destacar. La primera de esas medidas es la que tiene que ver con conseguir que no haya segregación en los centros educativos. Yo creo que sabemos, diría que no es opinable, que el desarrollo de los seres humanos va vinculado a moverse en entornos lo más normalizados posible. Eso es bueno para el desarrollo, es bueno para una sociedad democrática que seamos capaces de convivir desde el inicio con la mayor diversidad posible. Todas esas razones apuntan a que los centros no deben convertirse en centros sesgados cuya población no represente esa normalización. Este es uno de los problemas que arrastra el sistema educativo y que es un tema clásico en todas las leyes, la tensión que se produce en este punto. En este momento no hay una situación de equilibrio. Volviendo a mirar los datos más recientes del Ministerio de Educación —son los únicos datos cuantitativos que voy a dar—, el 81,8 % del alumnado inmigrante está escolarizado en centros públicos y solo el 13,4 % lo está en centros concertados. Los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales duplican, más que duplican, el número en primaria en los centros públicos frente a los centros concertados. Como estos datos podríamos seguir viendo otros que, además, se comprueban en los ejes longitudinales de los análisis. Esto es algo que yo creo que pone de manifiesto uno de los elementos esenciales de inequidad: que al final la población escolar de los centros, en algunos casos de una manera extrema hasta convertirse en guetos, hace que puedan no ser deseados, pues realmente ir a determinados centros se convierte en algo muy poco atractivo. Cuando ese desequilibrio se produce hay que tomar medidas para reequilibrar. Esas medidas, que por otra parte están escritas en todos los documentos, tienen que ver con medidas de admisión de alumnado, la normativa de admisión sabemos todos que es absolutamente esencial, pero no solo, también con pensar en regular esa admisión, que hasta ahora no se ha contemplado, de modo que no pueda haber concentración en un mismo centro por encima de un porcentaje determinado. Como cifra aproximada podemos dar, porque ya se ha regulado en otras normas, no en una ley pero sí en una normativa inferior, el que no se pueda concentrar más del 25 % de alumnos con necesidades educativas especiales en un centro escolar, porque cuando se

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 57

supera ese porcentaje es un centro muy difícil de gestionar; o que no se pueda superar el 30 % o el 50 %, porcentajes que se incluyen en una de la recomendaciones que hace el Defensor del Pueblo en su informe sobre la inmigración. Se recomienda que no se supere más de este porcentaje en un mismo centro porque si se concentra la gestión se hace difícilísima y, por otra parte, el atractivo que tiene para las familias cae en picado. Por poner un ejemplo del conflicto que puede llegar a generar, eso puede suponer el que en un momento determinado la Administración tenga que decir: en este centro no puedes escolarizarte, tienes que ir al de al lado. Pues esto es lo que hay que pensar en regular. Y este es el punto en el que tenemos que decidir cuál es la solución. Desde mi punto de vista, los derechos individuales no están por encima de los derechos colectivos. Y cuando el hecho de que yo pueda elegir un centro pone en riesgo la posibilidad de gestionarlo adecuadamente, yo creo que todos somos los interesados en que realmente ese tipo de situaciones no se provoquen.

Indudablemente, estos desequilibrios pueden suceder en la escuela pública y, de hecho, suceden; pero yo creo que es especialmente llamativo el desequilibrio que se produce entre redes, entre pública y concertada. Y en ese sentido me parece esencial —y me adelanto a decir que soy consciente de que esto seguramente será el punto más conflictivo del pacto, si es que se hace, y el más difícil de alcanzar— pensar cómo se mantiene un equilibrio de manera que la responsabilidad del derecho a la educación en condiciones de calidad, por tanto, en condiciones de no segregación, se mantenga junto con la libertad de elección, que yo creo que no está por encima del derecho a una educación de calidad. Y esa es la tensión. Cuando eso no se cuida se puede llegar a perversiones tremendas, como las que en algunos momentos estamos viendo de incluso poder regalar suelo público a centros concertados o construir en las nuevas zonas centros concertados exclusivamente. Yo no considero que no tenga que haber centros concertados, creo que la Administración, cualquiera, debe sentir todos los centros como suyos sean cuales sean, y no lo que sucede en este momento de pasar de cuidar una red o cuidar la otra alternativamente, dependiendo del Gobierno que esté o de la ley que salga. Podemos hablar de los artículos donde esto se nota, si tienen interés, yo no tengo mayor interés en referirme a ellos, pero podemos hablar de los artículos que se han cambiado en las leyes que se refieren directamente a este problema.

La idea de que los centros no deben convertirse en lugares en los que la composición social esté asociada al rendimiento se compagina con la segunda idea que se propone como medida de equidad, que es un trato diferencial a los centros: aumentar su autonomía y ofrecer un trato diferencial que tenga en cuenta sus necesidades específicas. Yo creo que todos sabemos, por lo menos cuando hablamos de alumnos y alumnas hay un consenso absoluto, que no hay nada más injusto que dar lo mismo a quien tiene necesidades distintas. Eso lo sabemos con el alumnado. Dar lo mismo, aunque parezca que es lo justo, no tiene nada que ver con la justicia cuando las necesidades son distintas. Y lo que hay que hacer es atender diferencialmente atendiendo a las necesidades del alumnado. Esa misma lógica es la que se traslada cuando en esta medida se habla de hacer un trato diferencial con los centros. Los centros educativos, incluso si llegáramos a un equilibrio importante, nunca van a ser idénticos. Y por tanto, desde esta perspectiva se considera un avance para la equidad tratar diferencialmente a los centros, y poder suministrar recursos tanto materiales como personales que se ajusten a las necesidades específicas de la población y del contexto donde se desarrolla la educación, eso es un clásico.

Esta manera de tratar diferencialmente a los centros puede estar asociada a la población, pero también a la autonomía de los centros y a avanzar en la idea de que aquellos centros que son capaces de proponer planes estratégicos, planes de mejora, tienen nombres distintos dependiendo de las comunidades autónomas, —y que, por tanto, para hacer este avance de innovación plantean: necesito dos profes más de matemáticas o un especialista PT y un especialista AL—, la línea de avance está en poder darles esos recursos diferenciales en la lógica de contratos contra programas. Las comunidades autónomas que están avanzando por ahí, desde esta perspectiva lo hacen en una línea muy adecuada. Esta diferenciación tiene que ser revisada y evaluar si verdaderamente ese plan de mejora para el cual se solicitaban los recursos se ha conseguido. Por tanto, estos planes exigirán más liderazgo, más evaluación y más participación, como siempre pasa con esas piezas del sistema educativo, pero habría que dejar de pensar que la absoluta homogeneidad de los centros en el sistema educativo es una pieza que conduce a mayor calidad porque, insisto, transgrede esta idea de que no hay nada más injusto que dar lo mismo a quien tiene necesidades diferentes. Desde esta perspectiva, habría que dar claramente más peso a los equipos directivos en la gestión de los recursos personales. ¿Con control? Por supuesto. ¿Para finalidades que se comparten y se conocen y se discuten? Por supuesto, pero los directores y las directoras tienen que poder decidir cuál es la plantilla más adecuada y no someter a los centros a una locura de inestabilidad en el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 58

porcentaje del claustro, como a la que estamos asistiendo en muchos momentos, y en el que además las decisiones son ajenas a aquellas personas a las que luego se les pide que lideren un proyecto de calidad en un centro, considerando el centro como unidad de calidad. Habría que formar mejor a esos directores y directoras y evaluar su trabajo, pero dándoles más autonomía real, como sucede en otros sistemas.

La tercera medida clásica en este discurso es retrasar los itinerarios que hacen elegir a los estudiantes entre vías académicas y profesionales. Esta medida, que es muy discutida y que toma formas muy distintas en las leyes —es una de las diferencias fundamentales de las últimas leyes de educación en nuestro país—, es cuestionada por los organismos internacionales. En concreto, en el caso de la OCDE, esta dice literalmente: la selección prematura de los estudiantes en itinerarios tiene un impacto negativo sobre el alumnado que se escolariza en vías académicamente menos atractivas, sin mejorar por ello el rendimiento del conjunto de la población escolar.

El argumento de que cuando haces eso estás ayudando a unos, y eso parece justificar que no ayudes a todos, que sería por sí ya cuestionable, se discute más cuando se comprueba que no es así, que por separarlos, todos ellos empeoran. Si recuerdan, cuando Alemania en la primera tanda de PISA salió mal, y salía mal porque tiene los itinerarios muy prematuros, modificó en varios *Länder* esta decisión. Este es uno de los sistemas clásicos, una de las discusiones clásicas. Los datos ponen de manifiesto que cuanto más se retrasa el momento en el que una alumna o un alumno tiene que tomar decisiones que le encaminan hacia vías académicas o profesionales, menos correlación existe entre esa decisión y la clase del origen social, el origen social del alumno.

Por tanto, si consideráramos que esa es una de las medidas, no la única, de conseguir la equidad, entenderíamos que en la Educación Secundaria Obligatoria los itinerarios deben ser lo más tardíos posible, y desde luego no condicionar la posibilidad de continuar en la postobligatoria bachillerato o ciclos formativos de grado medio independientemente, siempre que hayas obtenido el título de secundaria. Sé que en alguna de las otras comparecencias se ha estado discutiendo si título sí o título no, yo sobre eso no me voy a manifestar, pero sí sobre los itinerarios, que creo que es fundamental.

También creo que se deduce en el sentido lógico del término que, si esto fuera así y se aceptara la premisa, tener pruebas al final de la secundaria obligatoria que encaminan la propia prueba, es académica, no profesional, va totalmente en contra del reconocimiento de lo que se dice desde los organismos internacionales con respecto a lo que debe hacerse para mejorar la calidad de los sistemas educativos.

Más bien, a lo que se tiende es a hacer vías de segunda oportunidad, que precisamente permitan a los alumnos y a las alumnas volver al sistema con muchísima flexibilidad, porque estamos hablando de una etapa del desarrollo, de la adolescencia, en la que muchísimos alumnos se despistan, y luego los hemos visto triunfando en otros muchos momentos, porque se ha pasado ese momento en el que hace falta estar especialmente atento, y que no debe ser, por tanto, una condición irreversible; hay que tomar decisiones, pero no por caminos que se constituyan como irreversibles.

En esta lógica precisamente de que es el apoyo al alumnado, y no la selección, la idea de selección asociada a un esfuerzo que parece que hay que sufrirlo para poder ser un buen estudiante, en esta idea de que la clave está en los apoyos, otra de las recomendaciones que se hacen desde los organismos internacionales, y también desde la OCDE, es la no repetición de curso. Esto es otro clásico y es otro de los temas que venimos arrastrando ley tras ley.

A mí, en este caso me parece que, como siempre pasa en un texto escrito, la forma en la que lo expresa la OCDE no puede ser más clara, y por tanto voy a limitarme a leer lo que dice: Hacer repetir a un alumno un año escolar resulta costoso —la OCDE siempre tiene en cuenta esto— y a menudo ineficaz para mejorar el rendimiento académico. Sin embargo, algunos países utilizan la repetición con mucha frecuencia. Existen alternativas de política educativa más adecuadas que la repetición que ayudan a mejorar los resultados. La estrategia más efectiva para resolver los desfases de aprendizaje y evitar la repetición es dar respuesta a estos durante el año escolar, responder apropiadamente a la información de la evaluación continua e integral de los aprendizajes y ofrecer un apoyo inmediato, regular y continuado en el tiempo, reforzando el aprendizaje de los alumnos y sus habilidades metacognitivas. Cuando los alumnos no han alcanzado los mínimos necesarios para avanzar de curso con éxito, la vía más adecuada es la promoción automática. Esto es una frase que no se puede decir, pero la OCDE va, y lo dice: La vía más adecuada es la promoción automática, pero con apoyo. Esto implica apoyar a los alumnos, reforzar la capacidad de los profesores para enseñar con niveles de logro diversificados y ampliando e intensificando las oportunidades de aprendizaje en aquellas asignaturas en las que los alumnos no alcanzan un nivel satisfactorio.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 59

La promoción automática genera una alarma social, cuando lo dices en la calle, que es muy lógica, porque la gente se representa como que es una dejación de responsabilidad, que tú sabes que alguien no sabe y te da igual y le dejas pasar. Claro, pensar que los expertos en educación proponen esto, realmente es un poco ofensivo para los expertos en educación. A nadie se le ocurre pensar que cuando alguien no sabe, lo que hay que hacer es dejarle; lo que se dice, y se dice incluso en los artículos y en los eslóganes, si lo queremos llamar así, de los informes, es: repetir curso o adecuar el currículum. Eso es lo que se dice. Lo que se dice es que lo que hay que hacer es darse cuenta cuanto antes de que hay un problema de aprendizaje y empezar a apoyar a ese alumnado, porque el alumnado al que simplemente le haces repetir, parece que piensa que es un problema exclusivamente de tiempo, cuando las dificultades de aprendizaje no están asociadas ni fundamental ni principalmente a tiempo, sino a darle sentido al aprendizaje. Y por tanto, lo que hay que hacer es otra cosa.

Hay estudios de dos alumnos, que uno pasa, otro no pasa, con perfiles semejantes, a los que se les sigue, y se ve que siempre el que pasa acaba mejor en el sistema educativo. Yo no sé qué más tenemos que ver como evidencias para aceptar que es normal. Nosotros pensamos lo contrario, pero pensamos muchas cosas: también pensamos que las cosas no caen cuando no hay... Pensamos muchas ideas, que no por ello tienen que ser ciertas. Y los datos ponen de manifiesto que esta no parece que sea la más acertada.

Sin embargo, no solo decir: no, venga, no repitas, sino voy a estar contigo para apoyarte, supone muchísimos recursos, y eso es lo que el sistema educativo de este país tiene que decidir, si está dispuesto a ponerlos o no. Porque si no los va a poner, es cierto que puede ser una irresponsabilidad. Pero es que habrá que ponerlos. Habrá que poner menos ratios, habrá que hacer que los profesores puedan reunirse para tomar decisiones coherentes, habrá que decidir si un profesor puede estar más horas en el aula para conocer a su alumnado, habrá que poner PT, habrá que poner departamentos, habrá que ponerlo. Pero cuando eso se pone, lo que se comprueba es que los alumnos progresan más que si los haces, simplemente, repetir. Yo pensaría sobre estas medidas todo lo posible cuando se formulen las siguientes normas educativas de nuestro país.

En esta misma línea —y voy acabando—, el rendimiento escolar tiene que medirse. Yo soy partidaria de que sepamos, creo que no es que podamos, es que debemos, cuando decimos que tenemos la legitimidad para evaluar, lo que decimos no es solamente que podemos hacerlo, sino que estamos obligados a hacerlo; yo creo que estamos obligados a saber qué pasa en nuestro sistema educativo.

Pero las pruebas de rendimiento tienen una función, cuando se hacen muestrales como las que se hacían o se han hecho en algún momento desde el Instituto de Educación, o simplemente las que hacen los países, las pruebas internacionales, tienen la función de darnos una imagen de cómo está nuestro sistema educativo, eso es muy importante y son pruebas muestrales que hay que seguir utilizándolas. Pero cuando lo que se quiere es hacer evaluaciones de todo el alumnado, evaluaciones ligadas a que los centros puedan identificar problemas y no dejarlos correr, y no dejar que se llegue a secundaria sin comprensión lectora, y pensar que una persona que ha estado de tres a doce años en un centro que no ha conseguido comprensión lectora, por pasarle a secundaria, vamos a dejar que en cuatro años eso se levante, cuando estamos ahí hay que darse cuenta de que efectivamente necesitamos identificar los problemas, pero para mejorar, no para que caiga algo acreditativo sobre la persona —repites—, sino para saber que esto hay que cambiarlo porque probablemente no estamos enseñando bien comprensión lectora o no estamos apoyando suficientemente a los alumnos que necesitan otra medida. Esas pruebas, que yo creo que son muy útiles y que ya son censales, son pruebas que se pasan a todo el alumnado, no pueden pretender simultáneamente tener función orientativa y función acreditativa, porque los centros escolares no se van a fiar de hacer unas pruebas por las cuales sus alumnos pueden o no pasar. Harán esas pruebas con tranquilidad cuando lo que pueden hacer es hacer un plan de mejora a partir de esos datos, pero no podemos pedirles que las hagan con esa tranquilidad y esa confianza cuando pueden aparecer en un ránquin que puede influir sobre la escolarización dos meses después porque pidan o no ese centro en la elección de centro.

En cuanto al País Vasco, para no entretenerme mucho, como hay un modelo concreto, podemos hablar de ese modelo. En la forma en que, por ejemplo, en la Comunidad Autónoma del País Vasco se lleva a cabo la evaluación, que se pasan más pruebas que en otras muchas comunidades, porque han tenido el valor de hacer pruebas de competencia de algunas de las competencias que nadie evalúa, como por ejemplo aprender a aprender, o social y ciudadana; no es que no evalúen, pero cuando evalúan devuelven a los centros de tal manera la información, en la que nunca se filtra un dato, en la que son

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 60

longitudinales, en la que hay ítems de anclaje, de tal manera que están viviendo en los centros eso como ayuda. Y eso va creando una cultura hacia la evaluación que permite que la gente vaya entendiendo que no pasa nada por evaluar. No solo no pasa nada, insisto, estamos obligados. Pero hay que saber cómo distinguimos la función de la evaluación.

El centro educativo, por tanto, se convierte —ya lo he dicho varias veces— en la unidad de mejora, en la unidad de formación, en la unidad de evaluación, en la unidad de hacer los planes. Estos planes de mejora unen con lo que he dicho anteriormente, planes contra programas, dotaciones específicas para centros con más necesidades... Las piezas van unidas unas con otras, hasta dar un modelo general de cómo montar políticas educativas.

El hilo argumental de lo que yo he venido exponiendo, espero que haya dejado suficientemente claro que en todas estas medidas al final el equipo docente, no el docente aislado, pero sí el equipo docente es la pieza clave de todo lo que sucede. En ese sentido, aunque no puedo detenerme, no me resisto a comentar alguna medida de política de profesorado, dado que es uno de los puntos álgidos también de las decisiones que vamos tomando año tras año en las leyes. A mi modo de ver, sería sumamente positivo para el sistema educativo español establecer la idea del MIR educativo, que llevamos discutiendo no sé cuánto, ¿cinco o seis años?, y que no se pone en marcha. No sé, a ver si ahora, con el ímpetu que sus señorías van a poder darle a este pacto, podríamos pensar esta idea de una vez por todas. A mi modo de ver es bastante incuestionable que necesitamos una fase de inducción, una fase en la que todos los datos ponen de manifiesto que los cinco primeros años de la formación de un profesional son esenciales, y que por tanto no se pueden dejar a que pasas de aquí a aquí y ya te haces cargo de una clase.

De nuevo, y esta es una cita muy breve, cito a uno de los expertos en profesorado más reconocidos internacionalmente, que lo dice de una manera tan gráfica que no se puede decir mejor. Dice: Nunca le diríamos a un médico recién recibido: vaya y opere a esta persona, sin tres o cuatro años de práctica previa, práctica guiada. Sin embargo, producimos docentes, los ponemos en las aulas y nos olvidamos de ellos. Pues no hay mucho más que discutir. Es decir, si esto nos sigue pareciendo sensato, pues sigamos así. Y si nos parece menos sensato, pues a lo mejor podemos poner en marcha las medidas, que no me voy a extender en ellas pero que todos ustedes las conocen perfectamente; no son ajenas a muchas dificultades, pero ha llegado a haber textos absolutamente armados ya, absolutamente armados, a falta de un acuerdo para sacarlos, que se podrían retomar y modificar para poner en marcha esto.

¿Es muy importante formar a los docentes? ¿Es muy importante esta pieza? Yo creo que sí, pero no tendría mucho sentido, a pesar de que yo la defienda arduamente, si simultáneamente no nos damos cuenta de que eso implica otros cambios sin los cuales esto no funciona. Esto significa que hay que montar una evaluación a lo largo de la carrera docente, del desempeño docente, porque no puede ser que una persona no encuentre condiciones para tener que seguir pensando necesariamente en sobre cómo mejorar; pero además, una profesión en la cual en treinta años no hay prácticamente progreso profesional es una profesión mal diseñada, es que eso es un clásico, está mal diseñada. Cualquier profesión que estuviera diseñada así, sabríamos que está mal diseñada.

Por tanto, para las dos finalidades, para carrera docente y para función formativa, necesitamos sistemas de evaluación; pero sistemas de evaluación que no hagan caer en los errores que hemos mencionado, sistemas ligados a evaluación de centros, evaluación ligada a la mejora, y a mi modo de ver ligada, como pasa en la universidad, a un posible sistema de acreditación de niveles en los cuales el profesorado voluntariamente, desde luego al inicio, pudiera presentarse. Pero cuando eso se hace, el que no se presenta queda fuera, no porque le obligues, porque las cosas no se obligan posiblemente por boletín oficial; se obligan porque, si no haces eso, no entras en los centros. Y la gente acaba haciendo las acreditaciones en un sistema que se ve que es sensato, justo, que no pasa nada, y en el que los propios centros —esto es importante— tienen que poder decir algo entonces sobre su profesorado. Y si no hay estatuto docente, y llevamos casi cuatro legislaturas con un borrador de estatuto docente parado, esto no se puede hacer, porque hay que pensar cómo haces esto en condiciones en las que en la carrera docente se puede ir progresando, y eso tampoco está. Estas piezas, por tanto, deberían pensarse, y así se han pensado, lo que pasa es que nunca han salido juntas, ni juntas ni separadas, no han salido, pero son las que conformarían —está escrito en todas partes— unas decisiones de política educativa.

Sin duda quedan muchos elementos del diseño de un marco legislativo para nuestro sistema educativo que no he podido tocar, pero espero que los que he planteado puedan ayudar en cierta medida a toda la tarea que tienen por delante, a la que le deseo la máxima suerte. Muchísimas gracias por su atención y quedo a su disposición para contestar las preguntas que deseen plantearme.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 61

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, doña Elena Martín, por su intervención. Vamos a dar paso a las intervenciones de los portavoces de los distintos grupos parlamentarios.

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

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Gracias, señora presidenta.

La verdad es que ha sido un placer escucharla, y es la quinta comparecencia que escucho, por tanto tiene aún más mérito. Me parece muy claro que no podemos rehacer la Logse, que es de 1990, y las leyes posteriores a la Logse han tejido y destejido la Logse como si fuese el manto de Penélope, que si se ha de llegar a un pacto, con nuevos paradigmas y con nuevos objetivos, y esto es lo difícil.

Pero de las comparecencias, a veces desde posiciones ideológicas diferenciadas, hay elementos que van en este sentido. Luego ya veremos si la política ayuda o no. No podemos caer de nuevo en la lucha entre pública y privada concertada con los viejos conceptos. Y me parece que usted ha puesto el principio claro por el cual se puede financiar una privada, que es la equidad. Sin equidad, sin compartir este proyecto de equidad, a mi modesto parecer no tendría que haber financiación. Este sería un elemento.

Segundo: la equidad es algo que no se presume. Un ejemplo: yo he sido profesor treinta y cinco años de instituto público, y he ido a institutos públicos sin equidad. No por el hecho de ser público, no por el hecho de adjetivarte «público» automáticamente eres superguay y fantástico, no; hay corporativismo... hay muchos aspectos que a veces no se lucha. Por tanto, segundo elemento que yo cojo: sin plan estratégico no hay equidad. Sería otro elemento importante. Y esto es lo fundamental: hemos de hacer posible que los centros públicos y privados concertados con equidad lo demuestren a partir del plan estratégico. Y esto significa también salir del centro: el centro ha de estar ligado al barrio y a los otros centros. Por tanto, trabajo en red: sería también un elemento del siglo XXI.

El tema de itinerarios, este es un tema que es personal e intransferible; intentar crear itinerarios e introducir a los alumnos en estos es un tremendo error. Por tanto, trabajo personalizado, yo entiendo, con aquel alumno. Cuando empecé a hacer eso, me tocó así, con el otro profesor que trabajaba, porque en aquel tiempo nos permitían ser dos profesores por aula, luego lo quitaron, decíamos: tanto como puedas a partir de lo que sabes. Porque en el grupo de clase había gente que partía de conocimientos y realidades diferentes. ¿Cómo superaba? A partir de que hiciese todo lo que podía. Y en eso estábamos, y hacíamos elementos importantes. Pero sin proyecto de instituto, sin proyecto de centro, esto se muere, y sin proyecto educativo de administración, también, porque no puedes hacer que la innovación se extienda como el propio modelo.

La no repetición de curso, esto es lógico. Ahora bien, la promoción sin apoyo es una locura, que esto se ha hecho habitualmente también, promoción sin apoyo. Es decir, le paso a mi compañero este alumno que yo no he podido educar, se lo paso a él y que se lo coma. Esto no puede ser.

Importante la medición, yo lo comentaba con el anterior proponente, la Lomce ha hecho mucho mal al concepto de evaluación, y nos encontramos con muchos centros que cuando sienten la palabra evaluación cierran la puerta, porque lo hacen sinónimo de reválida y sinónimo de ordenar a los centros y ordenar a los alumnos. Había un concepto desde posiciones liberales que yo no comparto, pero sí que comparto el modelo de evaluación con valor añadido, que se dice. Es decir, la evaluación ha de ser cualitativa para los alumnos, para que tú puedas encontrar aquellos medios necesarios para que el alumno pueda tirar adelante, pero también como centro. Si hablamos de proyectos y planes estratégicos, se han de evaluar.

En lo que tengo la duda es en que no se tenga que publicar. Porque en la actualidad, con los móviles, te sale en el WhatsApp de los padres la evaluación, entre comillas «secreta», que decíamos que hay. Ya no hay nada secreto. Ahora bien, tendríamos que hablar de cultura de evaluación, y saber que ese documento es útil para todos.

Y por último, el tema del MIR educativo, a mí me preocupa los conceptos basados en realidades diferentes. Un ejemplo: el MIR tiene *numerus clausus*, y el MIR también son unos exámenes, que lo intentaba decir pero me ha cortado el secretario que le gustan mucho mis intervenciones (**El señor Meijón Couselo: El vicepresidente**), antes presidente, y decía que tenía una exalumna que ha pagado 9000 euros para examinarse en una academia, que los preparan. Es decir, hay mucha desigualdad también a partir de sacar el MIR o no sacar el MIR. Por lo tanto, incluso preferiría que ha de haber profesores con prácticas en los centros durante una serie de años, pero saquemos la palabra «MIR», yo no sé si hemos de inventar otra, pero una adaptada a las decenas de miles de licenciados y licenciadas, de maestras y maestras con título, que quieren dar clase, que están en la lista de interinos que querrían tener acceso a ser profesor, pero que el acceso pasaría por la habilitación y por estas prácticas.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 62

Y la incongruencia que yo decía hace poco de ahora sacar miles de plazas de viejas oposiciones para convertir interinos en profesores funcionarios, con una especie de grito de felicidad, cuando si queremos hacer la transición, lucrar esta situación, aquello de aprovechar la necesidad y hacerla virtud. Si ahora tenemos un veinte y tanto por ciento de interinos, sería el momento, si llegásemos a un pacto por la educación, precisamente de implementar el nuevo modelo, porque si nos encontramos con una estructura funcional con jóvenes de treinta años hasta que se jubilen, con derechos adquiridos porque yo he hecho una oposición —yo esto lo conozco muy directamente— tendremos enormes problemas para hacer cambios.

En definitiva, serían posibles los cambios y un pacto educativo si dejamos los viejos conceptos, las viejas luchas, pero uno es escéptico colaborativo; soy escéptico respecto al tema y soy colaborativo en el sentido de que escucho a mis compañeros, intento aportar cosas, pero lo veo mal, lo veo mal en la situación que hay. Veremos, dijo el ciego. Por tanto, esperemos que la cosa funcione.

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

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

La señora **ALBA GOVELI**: Muchas gracias, presidenta.

En primer lugar, quería agradecerle muy sinceramente, tanto en nombre de mi grupo como personalmente, su exposición y que haya venido aquí, porque creo además que nos ha dado una visión muy interesante, muy concreta y muy clarificadora sobre temas sobre los que podríamos pasarnos debatiendo horas y horas, y eso, la verdad, es que es de agradecer.

Quería aprovechar mi intervención para profundizar en algunas de las cuestiones que nos ha contado, pero también para tocar algún que otro tema siempre relacionado, porque queremos aprovechar la ocasión para conocer su opinión sobre estos otros temas.

Voy a empezar con el final de su intervención, cuando nos hablaba de la formación del profesorado, y también hablando de su evaluación, porque a este respecto nos ha contado que cree que la formación del profesorado debe cambiar; y queríamos preguntarle sobre la selección inicial de los alumnos que desean cursar el grado de maestro. Actualmente, con el sistema de acceso de notas de corte nos encontramos con que la nota necesaria para acceder al grado es de entre 8 y 9,5 puntos sobre 14, y para tener una referencia usted ponía el ejemplo de los médicos, y la nota de corte en medicina está en alrededor del 12. Por supuesto, tenemos en cuenta que la nota de corte depende de la demanda de cada una de las carreras y que además, y esto es importante dejarlo claro, las notas de los alumnos no son ni mucho menos o no tienen por qué ser un reflejo ni de su capacidad de aprendizaje en muchos casos ni de su vocación ni de muchas otras cosas —usted lo ha explicado también cuando habla del rendimiento—. No obstante, sí que es cierto que en otros países la profesión docente es más respetada y es más valorada que en este país. Cuando se habla de educación siempre se pone el ejemplo de Finlandia: pues resulta que en Finlandia, para estudiar para ser maestro hay que obtener una calificación de 9 sobre 10 en una prueba equivalente a la selectividad, pero es que además hay que superar una serie de entrevistas, y también simulacros de clase.

Esto es una reflexión que nos lleva a preguntarle por algo que más o menos ha dejado claro, y es que debe modificarse la selección del profesorado que va a estudiar el grado de maestro, hablaba usted del MIR educativo. De ser así, nos gustaría que nos detallara un poquito más cómo plantearía tanto la selección como la formación posterior; y esta misma cuestión en lo que respecta a la selección de los graduados en diferentes carreras que posteriormente optan a la formación para ser profesores y profesoras de secundaria.

Por otro lado, y usted comenzaba con ello, ha hablado de una manera muy acertada, una cuestión que nos parece fundamental, y es la de la equidad educativa; creemos que además es un tema prioritario a la hora de abordar la posible ley educativa que salga de aquí, y que por tanto tiene que estar en el corazón de muchas de las decisiones que tomemos.

Más allá de los aspectos que ya he señalado y que coincidimos en que tal vez sean los más importantes, hay otra serie de aspectos, y lo han señalado organizaciones como Save the Children, que son de diferente índole, que van más allá del currículum y que pueden contribuir o no a la igualdad de oportunidades de los niños y de las niñas independientemente de la familia de la que provengan. Por ponerle algunos ejemplos, estoy hablando de cosas como la escolarización de 0 a 3, como la jornada partida o la jornada continua, los comedores escolares o la posibilidad de realizar actividades fuera del

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 63

centro educativo, entendiendo que lo que hacen en cierta medida estos ejemplos es comprometer de formas distintas a las familias o a las principales figuras de los niños y de las niñas; y nos gustaría saber de qué manera y hasta qué punto considera usted que deberían contemplarse o tenerse en cuenta a la hora de elaborar una nueva ley educativa.

También aquí me parecía importante, porque ha hablado usted del trato diferencial a cada uno de los centros, y nos parece que esto puede entrañar algún peligro, y quería saber su opinión, cuando va unido a los recursos económicos; creemos que ahí existen riesgos y nos gustaría que nos detallara un poco más qué opina usted.

También, aunque este tema no se ha tocado, creemos que es importante mencionarlo y quería preguntarle por ello, desde la óptica de la convivencia escolar, por el maltrato escolar, por el *bullying*, de qué manera cree que esto debería verse reflejado en una nueva ley educativa, y también en el currículum, y casi lo más importante, en lo que comentábamos antes, en la formación del profesorado.

Y ya para terminar, ha mencionado algunas cosas al respecto, pero queríamos hacerle una pregunta sobre uno de los temas en los que más se cuestiona la organización de nuestro sistema educativo, los itinerarios, la organización dentro del aula, el aprendizaje compartimentado en asignaturas, etc., y es la inclusión educativa. Desde los discursos que compartimos sobre la inclusión educativa se sostiene que la escuela ha de acoger a todos y a todas, no solo para darles un espacio —y lo decía usted misma, no es solo cuestión de estar—, sino que este espacio ha de ser para todos los alumnos y alumnas por igual y, por tanto, con las mismas oportunidades de aprendizaje y de participación. Y queríamos saber si nos podía detallar medidas específicas, alguna medida más mediante las cuales la inclusión educativa debería aterrizar en esta nueva ley educativa, y más concretamente en lo referente a las medidas extraordinarias de atención a la diversidad, ha mencionado usted algunas cosas, también sobre la repetición de curso y el objetivo último de titular o no.

Sabemos que son preguntas complejas y que es complicado y que hay poquito tiempo, pero nos gustaría que nos perfilase al menos un poco su opinión. La verdad es que nos quedamos con muchísimas preguntas que nos gustaría hacerle pero no quiero extenderme más porque quiero que tenga tiempo para responder a todas las que le hemos formulado, y termino reiterándole mi agradecimiento porque siempre es un verdadero placer escucharla. Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Alba Goveli.
Por el Grupo Parlamentario Socialista tiene la palabra el señor Meijón.

El señor **MEIJÓN COUSELO**: Muchas gracias, presidenta.

Ante todo, señora Martín Ortega, le agradecemos por parte del Grupo Socialista su comparecencia esta tarde en esta subcomisión. Yo no he venido aquí a vender mi libro, pero me voy a permitir vender el suyo: creo que *Calidad de la enseñanza en tiempos de crisis*, entre otros, pero especialmente este, bien podría ser un libro de cabecera para los componentes de esta subcomisión, porque creo que hace un recorrido cuasiperfecto de lo que ha sido la educación en este país y de lo que queremos que sea.

Ha comentado más de una vez que la Lomce ha sido una ley creada en un contexto de crisis, y que ahí normalmente se producen elementos de desigualdad económica. Pero en este caso la Lomce ha generado justo lo contrario de lo que debería producir, que son situaciones de una mayor desigualdad educativa. Creo que solo esta cuestión valdría para invalidar esta ley, por lo que no puede ser el marco de referencia para abordar un pacto educativo y un nuevo texto legal.

Voy a tratar de seguir un poco su intervención. En el primer punto usted hablaba de la no segregación, y me ha interesado muy especialmente su afirmación de que, efectivamente, los derechos individuales no pueden estar por encima de los derechos colectivos. Si la segregación genera desequilibrios en las redes y en los propios centros, no es permisible que ese derecho individual pueda llevar a una menor calidad en el conjunto del sistema.

Hablaba también del trato diferencial a los centros y de los contratos programas que se hacen en algunos sitios. Estoy totalmente de acuerdo con usted. Simplemente le quiero decir una cosa, y es que a veces parece darse a entender que la Administración permitiría que aquellos centros más innovadores, aquellos con mayor concienciación fueran los que hicieran los contratos programas. ¿Qué pasa si a mi hijo le toca en un centro en el que no encuentro ni innovadores ni gente dispuesta a esto? Yo creo que tiene que haber una actitud proactiva por parte de la Administración que provoque que estos elementos y estos mecanismos se den en todos y en cada uno de los centros.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 64

Por supuesto nos interesa lo que usted habla de que también hay que formar a los equipos directivos. Igual que hay que aprender a ser docente, se puede aprender a formar parte de un equipo directivo. No sé si una acreditación para formar parte de equipos directivos sería un elemento que pudiera servir para que mejorara la calidad de los compañeros que se dedican a esta función en la escuela.

Itinerarios tardíos y, por supuesto, no irreversibles. Esto me lleva también a preguntarle qué opina usted sobre el estado actual del currículum en los centros. He dicho en alguna ocasión, como maestro que he sido muchos años, que necesitamos enseñar menos para que los chavales tengan la oportunidad de aprender más. Por tanto, creo que deberíamos aligerar dicho currículum. Pero aparte de eso, hay otra cuestión —aunque esta pregunta se la debiera hacer mi compañero y portavoz Manuel Cruz—. ¿Cree que sería pertinente preguntarnos por la metafísica de la educación? Es decir, por qué educamos y para qué educamos. Porque esta mañana nos han hablado, por ejemplo, de la enseñanza STEM, aquella que trata de potenciar las ciencias, las matemáticas, la ingeniería. Debemos preguntarnos por qué y para qué educamos a la hora de confeccionar un currículum mucho más equilibrado y que forme personas mucho más capaces, como tales personas, ese aprender a ser que usted también menciona en algunos de sus textos.

Por supuesto, la repetición no es el modelo. Comentaba usted que esto causa una gran alarma cuando se dice en la sociedad. Yo le digo más, también causa gran alarma entre el profesorado, entre los docentes, por una razón fundamental, y es porque siempre están con el temor de enfrentarse a una realidad que significa lo siguiente: No voy a tener los apoyos necesarios, no voy a tener los recursos necesarios para poder estar al lado de este chaval que necesita una ayuda por encima de la que necesitan otros de sus compañeros. Eso significa que la Administración debe actuar desde la honestidad; es decir, la financiación tiene que ser la suficiente y necesaria para una educación inclusiva; si no, tengo que ser honesto y decir que estoy buscando otro tipo de financiación.

Me baso también en algún otro texto suyo que tengo leído en el que decía que hay países que han conseguido ese equilibrio entre excelencia y equidad, pero no solo en función de leyes educativas, sino que hay elementos que también influyen, y no es solo la financiación, sino su propia historia. Compararnos con Finlandia, que en 1900 tenía un 5 % de analfabetismo, cuando en España, en el año 1978, año de la Constitución, había un 25 % de analfabetos funcionales, es difícil. Hay una inercia educativa con la cual tendríamos que contar. Por lo tanto, a lo mejor tenemos que invertir mucho más dinero porque partimos de una secuenciación mucho peor en esta inercia educativa.

Estoy totalmente de acuerdo sobre lo de la evaluación. Me gustaría que resaltara lo que ha dicho otras veces. Hoy nos ha manifestado lo que debe ser una buena evaluación, pero también me gustaría que señalara lo malo que puede ser una mala evaluación. Usted hablaba de que una mala evaluación impide la inclusión, anula el currículum, provoca entrenamientos exclusivos para esas pruebas, y además no revierte en ninguna mejora para el sistema educativo. Me gustaría que remaricara que cuando la evaluación se usa mal, causa estragos; no es un elemento inocente en el sistema, sino que causa estragos. Usted hablaba —y me gustó mucho la palabra— de una evaluación coherente con el sistema educativo que queremos. La evaluación ha de ser coherente con ese sistema educativo.

Por último, tiene usted documentado que habría elementos suficientes para llegar a ese pacto educativo, y citaba el sistema de acceso, una carrera profesional atractiva, la financiación, elementos que hoy ha desgranado usted, el enfoque curricular, la cooperación institucional, políticas activas contra el fracaso, planificación, elección de centros, evaluación, etcétera, pero no ha mencionado para nada otros elementos que estamos acostumbramos a oír aquí a veces: religión sí, religión no; concertada no, pública sí. ¿Cree realmente que el pacto educativo debe centrarse en esto y debemos olvidar un poco estas otras cuestiones que parten de unos capítulos interesantísimos del libro que comentábamos antes, que es la ideologización excesiva del sistema educativo español? Me gustaría, si es posible, que hiciera una pequeña referencia a este tema.

Nada más. Muchísimas gracias por su excelente intervención.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Meijón. Por el Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra el señor Alonso Díaz-Guerra.

El señor **ALONSO DÍAZ-GUERRA**: Muchas gracias, señora presidenta. Señora Martín, en nombre del Grupo Popular quería darle la bienvenida a esta Comisión de Educación y agradecerle muy sinceramente su intervención.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 65

De sus palabras voy a enfatizar el concepto de calidad educativa. He leído algunos de sus artículos y le adelanto que muchos de los intervinientes coinciden con usted, o coincidimos, en ese concepto de calidad educativa, donde se dé el equilibrio entre excelencia y equidad. Coincidimos plenamente en la búsqueda de la calidad educativa para conseguir la excelencia, pero tiene que ser una excelencia que llegue a todos los alumnos, es decir, que desarrollen al máximo todas sus potencialidades.

Me ha parecido muy útil que utilice informes PISA o de la OCDE, datos objetivos, que al final nos hacen ver en una foto fija o por lo menos una comparación con otros sistemas educativos, y nos sirve referencia. Pero discrepo, o le hago una matización, cuando habla de la segregación de los centros, porque dice que en ciertos centros concertados hay menos población de inmigrantes o que pueden seleccionar un poco a ese alumnado. Le quiero hacer una reflexión. ¿No puede ser que los centros concertados puedan tener menos población inmigrante, población con menos recursos o de un estrato social más bajo porque no tienen las mismas condiciones que los centros públicos? Me explico. En los centros concertados, a los alumnos no se les pueden dar becas de comedor escolar, no tienen a disposición de sus alumnos el transporte escolar gratuito y, en muchos casos, la ratio de servicios de orientación o AL.PT no es proporcional —y se lo dice un docente de la escuela pública y un padre militante de la escuela pública—. Pero eso es una obviedad y una demanda de los representantes de la enseñanza concertada. Decía el compañero Olòriz que sin equidad no puede haber financiación, y yo se la paso a pasiva y digo: Sin financiación no puede haber equidad. Lo que demandan los centros concertados es una igualdad de oportunidades para poder tener el mismo número de alumnado.

Continúa haciendo unas reflexiones en las que coincido con usted plenamente. Dice que los centros necesitan una mayor autonomía. Coincidimos también cuando habla de que se tiene que potenciar el liderazgo del equipo directivo y que también se pueda potenciar la evaluación. Estoy plenamente de acuerdo con usted. Es cierto que se maldice a la Lomce en toda su amplitud, pero consideramos que la Lomce ha potenciado la figura del director para que pueda ejercer ese liderazgo, aunque portavoces de esta Comisión tachen a la Lomce justamente de segregadora y de no contar con la comunidad educativa. Por lo tanto, me alegra que usted esté a favor, y yo coincido, de que para que un centro funcione tiene que haber un equipo directivo fuerte y bien formado que ejerza ese liderazgo. He sido director durante un tiempo, aunque tuve una etapa en la que dejé la dirección, y el año pasado hice el curso que marcaba la Lomce para mejorar la formación como director, y considero que es una formación positiva.

Le quiero hacer una pregunta sobre el tema de la escolarización. En mi comunidad autónoma, los parámetros para determinar la escolarización son los mismos entre pública y concertada y los supervisan la inspección educativa y las comisiones de escolarización. Eso es lo que yo tenía entendido. Si hay otros parámetros que usted conoce, me gustaría que nos los explicara.

También quería hablar sobre financiación. Como usted ha utilizado PISA y la OCDE, creo importante señalar que lo que indica la OCDE es que España no tiene un déficit de financiación, pero sí puedo coincidir con usted en que quizás el reparto de esa financiación no es correcto. Independientemente de que tuviéramos que invertir más o menos en educación, que es posible que tengamos que invertir más, lo primero es tener claro hacia dónde vamos y qué es lo que hay que reforzar. Coincido con usted en que la repetición es costosa y no es productiva. Una detección precoz de los problemas basada en una evaluación profunda va a optimizar recursos y a mejorar el rendimiento. Por lo tanto, muchas veces no es cuestión de más cantidad, sino de más calidad.

Una mejor formación de los docentes —y coincido con usted— mucho más específica y más actual seguramente no supondrá un coste mayor, pero sí un rendimiento mayor de nuestro sistema educativo. Por lo tanto, cuando alguien sigue insistiendo en lo de más dinero, más dinero, yo no digo que no haya que invertir más, sino que hay que invertir mucho mejor; que primero marquemos el camino y luego veamos lo que necesitamos para recorrer ese camino, no al revés.

Para terminar —veo que he consumido todo el tiempo y tenía muchísimas cosas que apuntarle—, en el Grupo Popular somos optimistas y realistas. Coincidimos con la mayoría de los comparecientes en que es un buen momento para afrontar este reto del pacto educativo. Quiero destacar que mi punto de vista, y de muchos docentes, era de total desconfianza en las reformas educativas antes de la Lomce —yo no digo que después de la Lomce no continuemos siendo escépticos, pero antes de la Lomce también—. Por tanto, la única manera de poder ganar la confianza de la comunidad educativa es que todos seamos capaces de dejar algunas de nuestras reivindicaciones fuera de este pacto para ser capaces de conseguirlo, porque dando estabilidad al sistema educativo y confianza a la comunidad educativa habremos dado un paso de gigante en esa mejora. Esta mañana hemos visto experiencias muy

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 66

importantes que se empezaron con una ley y que se han mantenido con otra. El potencial de los docentes está ahí. Creo que tenemos que conseguir entre todos dar al sistema la estabilidad suficiente, y para ello, los políticos, los que estamos aquí, tendríamos que ser capaces de renunciar a muchas cosas, perder ese escepticismo que algunos tienen, y apostar por mirar menos al pasado y un poquito más al futuro. Yo animo a mis compañeros a que dejemos de hablar del pasado y nos pongamos de verdad, como buenos docentes, a la tarea y a hablar de futuro. Espero que con sus aportaciones podamos conseguir el deseado pacto educativo. Agradezco su intervención profundamente:

Muchísimas gracias de nuevo.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señor Alonso Díaz-Guerra.

Una vez terminadas las intervenciones de los distintos portavoces de los grupos parlamentarios, vamos a dar la palabra a la señora Martín Ortega para contestar a las cuestiones, por un tiempo de quince minutos.

La señora **MARTÍN ORTEGA** (Catedrática de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid y experta en educación): Un cuarto de hora, entonces tendré que seleccionar mucho. Lo primero que quiero decir es que, a lo mejor, no es muy conveniente hacer una comparecencia así, en el aspecto más formal. Me alegro de este tono, lo digo fuera de bromas, de que podamos hablar así de las cosas. Creo que es importante, lo cual no le quita seriedad, porque todos somos conscientes de que el tema es sumamente trascendente. Por lo menos no hay la crispación de decir que es imposible; yo no salgo de aquí diciendo que esto es imposible. Sé que será muy difícil, pero me permito decir esto.

Voy a intentar ir por orden, pero si me voy quedando sin tiempo, iré saltando cuestiones.

Salir del centro. Esto no lo he citado, pero es esencial. Lo que pasa es que yo he intentado marcar cosas que vayan en leyes, que tengan rango de ley, porque el problema es que muchas cosas no tienen rango de ley, y a veces son las más importantes. Esta tiene que ver más con municipalización o con hacer proyectos que estén centrados en hacer planes de territorio en los que hagamos aprendizaje conectado. Yo creo que las leyes marcan intenciones, aunque no sean ejecutivas. Cuando uno dice que los centros deben hacer redes, va marcando una línea. Creo que es bueno que lo señalemos, coincido completamente.

Eso está muy relacionado con algo que ha preguntado el Grupo Parlamentario de Unidos Podemos, que es la idea de lo que se hace fuera de los centros para la equidad. Yo tengo un compañero de la facultad que me parece especialmente lúcido que dice que en este momento la equidad se está jugando en las extraescolares. Esto es una simplificación, pero es una idea muy interesante. Es decir, que evidentemente ya no se aprende solamente en la escuela, sino en otros contextos, y los podemos usar para potenciar la escuela. Si no nos damos cuenta de eso, podemos estar muy preocupados por la equidad dentro sin darnos cuenta de que el aprendizaje está también fuera, el aprendizaje del derecho a la educación. Estoy completamente de acuerdo. La idea de pensar en esos planes sería fundamental.

La verdad es que yo creo que habría que llegar a mayor nivel de municipalización, a que las entidades locales tuvieran más peso en educación. En otros países lo tienen y aquí no lo tenemos, por lo que toda esta autonomía y descentralización es prácticamente imposible. Esto es de un nivelón que yo no me he atrevido ni a plantearlo, pero en fin. Sería lo que yo creo que se deduciría de esto.

¿Valor añadido? Sí, pero valor añadido de centro. Yo he trabajado mucho en esto, y cuando en los centros te dicen eso tan espantoso que a veces decimos los docentes de: ¿Qué hago con esta materia prima?, —lo digo así porque son palabras que se utilizan y más vale que lo sepamos— creo que es fundamental decirles: por lo menos lo hace el que está pared con pared contigo. Es decir, claro que vamos a tener en cuenta el origen de tu población, pero eso no te quita que tienes que tener lo mejor, no te voy a comparar con quien tiene otra entrada, otro *input*, pero sí te voy a decir: Entraron aquí y los has tenido cuatro años. Cuéntame qué le ha supuesto a esta persona estar en este colegio a diferencia de estar en este otro. Eso hay que trabajarlo, y hay que decirlo. Creo que esa es la línea, pero no como se propone en algunos. El otro día estuve en la Fundación Areces en un debate en el que se trataba sobre el valor añadido del profesor. ¿Medimos al comienzo del curso a su alumnado o lo hacemos al final? Eso lo veo una locura, porque al final tendríamos que hacer pruebas al comienzo y al final de curso y además atribuiríamos la responsabilidad solamente al profesor. Creo que el valor añadido de centros es una línea interesante.

¿Por qué no publicar? Porque no se publica de manera justa. Hay comunidades autónomas que siguen sacando los resultados sin pasarlos por valor añadido, sin sacarlos por nivel sociocultural; y cuando se publican así dan una fotografía absoluta e intencionadamente sesgada. Porque cuando se dice que se

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 67

cruza por valor, no ya por titularidad —estoy de acuerdo, no por titularidad—, desaparece ese efecto. Eso no se puede hacer, eso es engañar. Cuando se hacen esas prácticas, a la gente le causa prevención y luego es muy difícil que confíe de nuevo en ti. Esas son las perversiones que se producen cuando has hecho eso durante muchos años y has creado la idea de preparar. Por otra parte, evaluar tiene una perversión intrínseca, teórica, no ya de las políticas, sino intrínseca, y es que marca qué enseñar. Tú puedes hacer un currículum diciendo que hay que enseñar o que hay que aprender, pero en el momento en el que tú sacas un *syllabus* de una evaluación, al final es la evaluación la que marca. Y eso no hay más que mirarlo. Había países que no tenían currículum nacional, el Reino Unido no lo tenía, marcaba por *syllabus*. Es lo que pasaba en la PAU, en la selectividad, que no hace falta que saques un currículum. Pero lo que se puede evaluar en una prueba externa cerrada estandarizada no es lo que los ciudadanos de este país tienen que aprender, es parte de lo que tienen que aprender. Y si no nos damos cuenta del riesgo que estamos corriendo cuando no tenemos esa alineación, que así se llama, entre currículum y evaluación, no vemos el mensaje que mandamos. El problema es que lo que se puede evaluar por una prueba estandarizada cerrada, por más virguerías que hemos aprendido a hacer, no es todo lo que alguien tiene que aprender. Si mandamos a los profesores el mensaje de entrenar a los alumnos solo en eso, luego no nos quejamos de que haya otras competencias, que son las que evalúan además las empresas, que no tienen que ver con esto, que no son las que se trabajan, porque le hemos mandado ese mensaje en parte a través de la evaluación.

Creo que todos estos problemas están ahí y hay que tenerlos en cuenta. Cuando un centro tiene un 70 % o un 40 % de estabilidad, no se le puede pedir el mismo rendimiento. No se trata solo de nivel sociocultural. No puedes pedir lo mismo a un centro que tiene que rehacer el proyecto estratégico. ¿Dónde está eso? No hay ninguna empresa que haga eso así, y nosotros lo hacemos en educación. El conocimiento técnico ya nunca es completamente objetivo, sería una simpleza decir eso. Hombre, no se le puede permitir a la gente que haga las cosas en contra del conocimiento técnico consensuado. Una evaluación que no pasa por nivel sociocultural es que no se publica en una revista, y tenemos comunidades autónomas que lo hacen sistemáticamente. Eso genera un miedo que luego no hay quien levante eso. A veces los profesores dicen que no manden a sus hijos, a veces los padres dicen que no mandan a sus hijos, a veces los colegios dicen: Si no viene este niño mañana, tampoco pasa nada, porque me baja la media, y cuando me baja la media yo salgo en un ranquin, y cuando salgo en un ranquin...

Hablando de en qué medida influye el nivel sociocultural, les diré que yo vivo en Tres Cantos —no sé si conocen la localidad—, donde durante mucho tiempo no hubo concertada, solo había privada, nueve colegios públicos y tres institutos públicos que barrían en la selectividad, en la PAU. Todos los años les felicitábamos desde la Autónoma. ¿Por qué? Porque Tres Cantos tiene nivel sociocultural de licenciado. Yo lo conozco bien. Se abrió el primer centro concertado, y ese día había 700 personas en lista de espera. Expliquémonos ese dato, porque eso es lo que hay que explicar. Lo que hay que explicar es la sensación de control que hay en un centro, la sensación de que aquí cuidan, porque desde luego el rendimiento no sale, no sale mejor en las pruebas de rendimiento. Esa sensación, ¿dónde la tenemos, dónde nos la estamos jugando? Hay que pensarlo. Conozco los decretos de admisión y tengo datos de cómo escolarizas gente en centros concertados, pero además a veces a capón, y a los tres meses, ¡ay!, ya no están. Eso lo he hecho yo. Al final tiene que haber un entorno de poblaciones muy especiales, pero es que estas poblaciones hay que repartirlas. En caso contrario, es dinero público que no se ha usado con igual criterio.

Usted conocerá, como yo, informes que hablan de que, a pesar de lo que decimos, se sigue cobrando en los centros concertados. Eso legalmente no se puede hacer. Le pongo otro ejemplo. Se mejoraron sensiblemente, y usted lo sabe, las condiciones laborales del profesorado concertado. ¿Evitó eso el cambio? No. No es un problema solo de igualdad de recursos. Yo le argumento con estos datos. Se mejoró sensiblemente —seguro que lo sabe— en la concertada el pago delegado. ¿Esa es la clave? Tendríamos que hacer una cosa muchísimo más de diseño, pero si argumentamos con variables, yo creo que no sale. O sea, a mí, hace unos años me preguntaban siempre entre pública y concertada, y en este momento me preguntan entre dos concertadas. En Madrid, en la comunidad en la que yo vivo, en algunas zonas llevar a los hijos a la pública se ha convertido en un acto militante. Cuando un país tiene un sistema que no se vertebra en educación, va al desastre. Eso está estudiado. Lo que pasa es que eso, gracias a Dios, no pasa en todas las comunidades. Los países se vertebran en torno a sistemas públicos, y además hay toda la elección que tenga que haber. Pero la sociedad se siente responsable de un sistema público vertebrado. Eso no significa enfrentarse a la concertada, es no desatender a la pública. En este momento ha habido políticas de desatención, cuando no de ataque, a la pública en algunas comunidades. Es mi

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 68

versión, pero no es solo una opinión, porque podría dar los datos y analizarlos. Hay muchas diferencias, porque hay otras comunidades en las que existe estabilidad entre concertada y pública desde hace muchos años. Independientemente de quién gobierne hay una apuesta por la educación absoluta, como por ejemplo en el País Vasco —y vuelvo a ese ejemplo—, en el que gobierne quien gobierne, la FP está cuidada, los alumnos con más dificultades están cuidados, y con las mismas buenas o malas Logse o Lomce se titula el 89 % en la ESO, mientras que hay zonas en las que no se titula ni el 40 %. Eso no es la ley. Esas cosas hay que mirarlas. Cuando se hace una apuesta de muchos años por la educación, como usted dice, dejando de lado ciertos aspectos, se sea del Gobierno que se sea, hay cosas que no se discuten, entre otras la financiación y la atención a la diversidad.

Coincido completamente en lo de la financiación. Si no tienes una ley de financiación con una ley orgánica puedes darte por muerto. Si tienes una ley de financiación puedes darte también un poquito por muerto, porque luego la Ley de presupuestos cambia la Ley de financiación, pero en fin, algo ayuda. Es cierto que no vale simplemente pedir dinero si no decimos en qué se va a gastar. Creo que es mejor que no le digamos a la gente que puede escolarizar a sus hijos con recursos si no los tiene. Yo no lo hago. Yo estoy a favor de que los alumnos escolarizados en condiciones especiales estén en los centros ordinarios. Pero si un centro ordinario no va a atender a esa persona y la va a tener como un mueble, no se le puede hacer eso a una familia. Deberíamos hacer como en el Reino Unido, que si no están los recursos me voy a un juzgado. Cuando he dicho que mi hijo necesita esto —que es lo que nosotros no metimos en la ley—, si he dicho que necesita logopeda y no hay un logopeda, yo acabo en la justicia. Nosotros no tenemos eso, pero si lo tuviéramos, que es una idea que podían pensar, la gente lo pediría; es decir: si lo tengo, lo pido. Si vamos a decir que todos caben pero no tenemos recursos, es estafar a la sociedad. Y es lo que ha pasado, por ejemplo, con leyes en las que yo he contribuido, que ha habido una apuesta absoluta, pero luego no había recursos. Si tienes que atender a 30 alumnos y alumnas de secundaria con ritmos muy distintos y con los medios que tienes, si estás cerrando a 21 en secundaria y no tienes PT, no lo puedes hacer; no es que no quieras —que hay gente que no quiere—, es que no puedes. Eso no lo consentiríamos en un hospital. No dejaríamos que nos dijeran: No tengo anestesia. No sé si me explico. Yo preferiría que no saliera y que se viera claramente que no podemos, y a ver si aguantamos el tirón de decir que no podemos.

Estas mezclas de todo para todos sin recursos son la frustración que lleva a que el profesorado se jubile a los sesenta años, porque está deseando hacerlo desde los cincuenta. Eso no pasa en otras profesiones. Gente entregada a la educación, en el sentido más vocacional, se está yendo de los centros porque no hay condiciones para hacer una tarea tan compleja como la que les estamos pidiendo, que es conseguir que todos aprendan lo más posible. Para eso hace falta concebir, entre otras cosas, que la tarea docente no son las horas lectivas. Si hace falta, se paga la mitad del sueldo y la otra mitad se trabaja en reuniones; se acuerdan las cosas, se piensa y está pagado. No te vas a tu casa, desde luego, pero es que hay mucha gente que no se va a su casa, pero tampoco hay condiciones para hacer eso. Es una clave. El trabajo profesional no son las horas lectivas, cada vez más es la coordinación, el trabajo fuera. Hay que cambiar la lógica de lo que es el profesorado, y eso es muchísimo dinero, porque eso es un cupo por la mitad, si quieres por un tercio. Es un dineral, y yo sé calcular eso. Hay que ver cuánto hacemos. De todas formas, sin hacer nada de esto, creo que, de verdad, estaríamos estafando —a veces lo pienso— a la gente, porque les dices que animen a los alumnos que forman a ir a un sistema. ¿Pero cómo van a hacer esto en las condiciones en las que están? ¿Cómo lo van a hacer? Hay que hacer una apuesta enorme.

¿Más proactivo? De acuerdo, no se trata de que solamente nosotros estemos esperando a que unos hagan planes estratégicos, porque entonces la diferencia de los que tiran y los que no tiran se nos va a agrandando, pero sí que la demanda sea hacer planes estratégicos diferenciales. Piense en su centro, no me cuente. Esto de plantilla, ¿cuántas líneas, cuántos grupos y tal?: 24 de Matemáticas. Esto se ha acabado, porque dependiendo de si yo lo hago con dos profesores en aula, si trabajo por ámbitos, no necesito 24, necesito 16; pero en cambio, necesito dos PT. Esto hay que hacerlo, digo yo. Entonces, esto es lo que hay que mover en todos los centros.

Creo que ya he contestado a lo del mapa de alfabetización. Lo habrán leído, es ese mapa tan impresionante que coloca sobre los últimos datos de PISA los datos de alfabetización en España, y son clavados. Claro, pero es que hace mucho que se dijo —que dijimos, pero sobre todo que se dijo— que la educación no es solo la escolarización. Aquí hablamos de educación y de escolarización, pero la educación no es solo escolarización, y la compensación de desigualdades no se va a hacer solo por escolarización. Esto es así. La compensación de desigualdades tiene mucho que ver con la política de conciliación, tiene

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 69

mucho que ver con las bajas maternas, tiene mucho que ver con decisiones como, por ejemplo, ¿tiene sentido formar más biólogos que toda Europa, cuando no todos los biólogos pueden trabajar? Ser biólogo predice una manera de entender tu responsabilidad como padre o madre, que hace que luego el nivel sociocultural explique el rendimiento. Hay que pensarlo así de complejo y pensar por qué apostamos, si por la formación del desarrollo de los ciudadanos porque se predice, o no. No lo sé, pero hay que pensarlo así de complejo. Solo pido que por lo menos lo pensemos de forma compleja, luego ya veremos qué decidimos, pero que por lo menos lo pensamos con esa complejidad.

Los temas de las leyes son los siguientes: regulación pública o privada —desde la LODE—, gobierno de los centros, religión y comprensividad. Estos son los cuatro debates y yo he intentado acercarme a ellos. En cuanto a religión sí o no, yo tengo una opinión como ciudadana: no se puede decir a un católico que elija. En resumen, no se puede hacer un sistema educativo en que si yo escojo religión no escojo valores, porque ese discurso no aguanta en ningún foro internacional. La ética es obligación de todo ciudadano y además está la religión, en su caso. ¿Religión o valores? Por favor, ¿se hace esa pregunta en una sociedad democrática? Nos hemos matado por la religión, pero la realidad es que hay un punto del que nadie habla: nadie dice quién paga y quién contrata y despide a los profesores de religión. Yo no conozco muchos países en los que quien contrata y despide no sea quien paga; no los conozco. Yo no conozco muchas empresas en las que quien contrata y despide no sea quien diga lo que se tiene que hacer; no las conozco, porque el currículo de religión no lo hace. Esta es mi opinión sobre la religión. No he entrado en este tema porque es un asunto relativamente menor. Para mí al lado de esto es menor, absolutamente simbólico pero menor. No creo que hasta que se cambien los acuerdos con la Santa Sede anteriores a la Constitución tengamos muchas vías, no soy nada optimista. Ahora bien, con los mismos acuerdos hemos conseguido que no pese sobre la nota, porque creo que es un elemento de inequidad, que puedes tener o no beca, y además, hemos conseguido que la alternativa no sea valores. Esos dos puntos los discutiría porque me parecen elementos muy importantes en una sociedad democrática.

En cuanto a los directores se les critica —no sé qué critica ha podido escuchar—, pero es que los directores como van a ser tan importantes, si hacemos caso a lo que estamos diciendo, hay que tener mucho cuidado en cómo se eligen. No pueden ser el brazo armado de la Administración. Cuando tenemos unos directores que no se presentan, sino que acaban siendo designados, y algunos ellos se convierten en brazo armado de la Administración, eso desacredita completamente. La pieza de cómo se elige al director o directora es esencial. Tienes que formarlas, pero tiene que haber una participación en su elección y un control de su trabajo. Esa es la lógica democrática. Luego cuando se critica lo de los directores se critica por otra cosa diferente, no porque no se les dé autonomía. **(El señor Alonso Díaz-Guerra pronuncia palabras que no se perciben)**. Quienes los critican por otro lado, tampoco estaría de acuerdo con ellos. He intentado contestar a todo lo que me han planteado.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Martín Ortega, por su intervención y por sus contestaciones, así como por la documentación de la que vamos a disponer. De aquí a cuando empiecen los trabajos los diputados en la subcomisión, si cree que debemos de recibir alguna otra información que nos sirva para ordenar mejor los trabajos, estaremos encantados.

La señora **MARTÍN ORTEGA** (Catedrática de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid y experta en educación): Seguro de que están abrumados por tanta información. **(Un señor diputado: Hay una poquita.–Risas)**.

La señora **PRESIDENTA**: En una cuestión tan importante como esta, es igual de importante conocer la información de los expertos, de quienes llevan muchos años trabajando en ello, de personas independientes y que nos marquen un poco el camino, si queremos arreglar las cosas. Por el contrario, si queremos seguir con la inercia, seguramente todo sobrará.

La señora **MARTÍN ORTEGA** (Catedrática de Psicología de la Educación en la Universidad Autónoma de Madrid y experta en educación): Estoy totalmente de acuerdo.

Perdón, se me ha olvidado contestar a un tema esencial. No he contestado nada sobre el *bullying*, aunque me parece un tema esencial, porque sé que va a venir una persona sumamente experta en este tema y no tiene mucho sentido que yo le dedique tiempo, cuando ella sabe mucho más. Pero considero que es un tema esencial, obviamente.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias. **(Pausa.–El señor vicepresidente, Lorenzo Torres, ocupa la Presidencia)**.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 70

— DEL SEÑOR MARCELLÁN ESPAÑOL, PRESIDENTE DE LA REAL SOCIEDAD MATEMÁTICA, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000614).

El señor **VICEPRESIDENTE** (Lorenzo Torres): Señorías, vamos a continuar con la comparecencia del señor Marcellán Español, presidente de la Real Sociedad Matemática, a quien doy la bienvenida en nombre de todos los miembros de la Comisión. En primer lugar, podrá intervenir durante un tiempo de entre veinte y treinta minutos —veo que estará apoyado por una presentación en Power Point—, después intervendrán los distintos representantes de los grupos parlamentarios, y por último, podrá contestar a las preguntas que le hayan planteado. Adelante, señor Marcellán, tiene usted la palabra.

El señor **MARCELLÁN ESPAÑOL** (Presidente de la Real Sociedad Matemática): Muchas gracias, señor presidente.

Buenas tardes, agradezco en primer lugar a los grupos parlamentarios que han propuesto nuestra comparecencia, así como a la Comisión de Educación de la Real Sociedad Matemática Española por el apoyo que me ha aportado para esta presentación. Es una presentación en la cual habla un presidente de una sociedad científica, pero es el fruto de un trabajo colectivo en el cual esa Comisión de Educación ha jugado un papel central.

Para darles una información general de quiénes somos, porque algunos de ustedes no lo sabrán, la Real Sociedad Matemática Española es una sociedad científica, cuyos fines son la promoción y la divulgación de las matemáticas y sus aplicaciones y el fomento de su investigación, así como de su enseñanza en todos los niveles educativos. Estamos aquí no solamente como sociedad científica sino como una sociedad preocupada por la educación, con un concepto de transversalidad que va más allá de las divisiones usuales en el sector educativo: primaria, secundaria, formación profesional y universidad.

Nuestra sociedad fue creada en 1911, en una época en la que el país bebía de la que se llamaba la edad de plata de la ciencia y la cultura y la mayoría de sus socios son profesores universitarios, investigadores, así como profesores de enseñanza secundaria. Un porcentaje significativo de ellos imparten docencia en el grado de Maestro de Educación Primaria o en el máster de Formación del Profesorado de Secundaria. Nuestra vinculación con los docentes en todos los ámbitos educativos está perfectamente definida.

En la estructura organizativa de la Real Sociedad Matemática Española existen dos comisiones que se ajustan perfectamente al perfil de esta comparecencia: una Comisión de Educación, de la que hablaré después con más detalle, y una Comisión de Olimpiadas que lleva a cabo la tarea de atraer para detectar talento entre los estudiantes de secundaria y bachillerato. La Real Sociedad Matemática Española no es una singularidad, puesto que desarrolla actividades y colabora de manera habitual con otras sociedades matemáticas españolas y de otros muchos países. Pertenecemos a la European Mathematical Society (EMS), así como también al Comité Español de Matemáticas (Cemat), adherido a la Unión Matemática Internacional (IMU), que es la organización donde confluyen todas las sociedades y organismos matemáticos de España. De hecho, he de indicarles que yo soy el presidente del Cemat. Voy a hablar con el gorro de la Real Sociedad Matemática Española, pero también les puedo decir que muchas de las reflexiones que vamos a poner sobre la mesa están vinculadas al Cemat. A través del Cemat, estamos vinculados a la mayor institución a nivel mundial de las Matemáticas, la International Mathematical Union (IMU), y a su vertiente educativa, la Comisión Internacional para la Enseñanza de las Matemáticas (ICMI). La marca España está muy presente en estas dos organizaciones, a través de la organización del Congreso de la ICMI en Sevilla y del Congreso Mundial de Matemáticas, que se celebró en Madrid en 2006. España y sus matemáticos y matemáticas son bien conocidos en la comunidad internacional. Las matemáticas son una materia central en todos los sistemas educativos del mundo por dos razones: primero, por su carácter formativo, y segundo, por su carácter instrumental que se modela en crecientes aplicaciones en muy diversos ámbitos del conocimiento y del desarrollo de un país.

Mi comparecencia va a tener tres grandes bloques: un primer bloque va a tratar de los principios básicos, en los cuales voy a articular mi presentación y a continuación me centraré en dos aspectos que, a juicio de nuestra sociedad, son claves como la formación inicial y permanente del profesorado de primaria y también la formación del profesorado de ESO y bachillerato. Estos principios sobre los cuales voy a insistir son principios que vienen de la matemática, pero tienen una vocación universal.

El primer principio se refiere a que el aprendizaje de las matemáticas o, si se quiere, el desarrollo de la competencia matemática, tiene como ingredientes esenciales el pensamiento, el razonamiento y la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 71

resolución de problemas. Creo que es importante que esto lo tengamos claro, porque si este principio no se respeta, nos podemos encontrar con una disfuncionalidad en la concepción que se tiene de las matemáticas, ya que si no formamos personas competentes en matemáticas se genera en buena parte del alumnado una actitud negativa hacia una materia que, en primer lugar, es difícil, y lo más grave, es que no se entiende. Un potencial riesgo —es otro principio básico— es que la enseñanza de las matemáticas se reduzca a procedimientos y rutinas; esa distorsión entre pensar y aplicar miméticamente recetas que van en contra de la esencia de las matemáticas.

Un segundo planteamiento que queríamos destacar como principio básico, sin negar la importancia de los planteamientos didácticos y metodológicos que todo docente debe conocer y considerar como algo básico en su desempeño profesional, pretende poner el acento en la necesidad de la formación matemática adecuada del profesorado. Yo siempre defiendo el siguiente concepto: se enseña lo que se sabe, se enseña lo que se ha reflexionado, porque en ese proceso uno aprende también las dificultades que puede percibir el receptor de esa información.

El tercer principio se refiere a la valoración de las metodologías activas, que potencian la participación de los estudiantes en su proceso de aprendizaje. Queremos destacar que la extraordinaria abundancia de información accesible y recursos disponibles, superando el paradigma de que todo estaba en el libro de texto, hace más necesaria la existencia de un profesor que conozca y sea capaz de seleccionar cuáles son los contenidos más adecuados para el alumnado.

El cuarto principio hay que resaltarlo porque es un principio importantísimo. La detección y fomento del talento matemático son objetivos que históricamente ha asumido la Real Sociedad de Matemáticas Españolas, desde que en 1964 se desarrolló la Olimpiada Matemática Española. Estas olimpiadas que se realizan a nivel nacional, tienen su continuidad con la Olimpiada Matemática Iberoamericana, la Olimpiada Matemática Internacional y recientemente la Olimpiada Matemática Europea destinada a mujeres. Hemos visto que en matemáticas el techo de cristal hay que romperlo. Para ello, hay que estimular políticas positivas para las mujeres, porque las grandes matemáticas que ha habido han tenido que superar ese techo de cristal fruto de una masculinización de las ciencias, que el caso de las matemáticas ha sido unos elementos característicos hasta mediados del siglo XX. A modo de ejemplo les puedo señalar que un país como Brasil organiza unas olimpiadas, similares a la nuestra, donde participan medio millón de estudiantes, mientras que en primaria el número que participa en las olimpiadas es de dieciséis millones. Hay posibilidad de detectar talento entre dieciséis millones, si participan de una manera activa los estudiantes del sistema público brasileño.

A nuestra sociedad le preocupa que la atención a la diversidad en el sistema educativo español siga sin desarrollarse de manera adecuada. Esa diversidad requiere, por una parte, necesariamente de un reducido número de estudiantes por aula, y por otra parte, que la excesiva heterogeneidad no dificulte la tarea del profesorado para acompañar el aprendizaje de todos los estudiantes. Ese carácter inclusivo y de respeto a la diversidad debe primar la equidad, pero también el reconocimiento y talento que son elementos importantísimos que no solo definimos nosotros, sino que en el informe PISA están presentes de una manera continuada.

El quinto y último principio básico se refiere a los experimentos que se han lanzado, a través de reválidas o pruebas externas, incluidas las pruebas de acceso a la universidad. Queremos trasladar a la Comisión nuestra constatación de que el curso académico anterior a la celebración de las pruebas correspondientes se dedica única y exclusivamente a preparar la prueba. Dado que estas suelen estar muy estandarizadas, creemos que de estos procesos se deriva un empobrecimiento de la enseñanza de estos cursos, porque prima que los estudiantes vayan bien preparados, ante el propio hecho de un adecuado aprendizaje. Estos cinco principios pueden sentar las bases de cuál es nuestra aproximación al papel de las matemáticas en el sistema educativo.

Paso a continuación a desarrollar nuestra concepción del currículum de matemáticas globalmente en el sistema no universitario. En primer lugar, la participación de la comunidad educativa, y en concreto del profesorado, es un elemento clave a la hora de proponer cambios curriculares. Aquí hay un principio en el que me gustaría insistir: sin complicidad de los agentes educativos, las posibilidades de éxito de cualquier proceso de renovación se pueden desvanecer dramáticamente.

En segundo lugar, hay otro elemento que es importante destacar. Los currículos españoles de las asignaturas de Matemáticas son en general muy extensos, en nuestra opinión. Por querer completar el programa puede ocurrir que se ponga más énfasis en los procedimientos de cálculo, que en el razonamiento y la creatividad. Además, son procedimientos muy atómicistas, ya que en muchos casos se

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 72

reducen a conceptos y procedimientos de cálculo aislados y no se fomenta la integración y aplicación de los mismos; en resumidas cuentas, la receta como consecuencia del aprendizaje de las matemáticas. En este sentido, nuestra propuesta va en la línea, siguiendo las recomendaciones de la OCDE, de reducir la cantidad para ganar en calidad.

En tercer lugar, hay un elemento típico en nuestro sistema educativo, que es la enseñanza en espiral, por el cual en cada año se vuelve sobre conceptos del curso anterior, quizás con mayor profundidad, pero tiene el riesgo de que haya contenidos que se repitan igual que en el año anterior sin más profundización. Como Real Sociedad Matemáticas Española proponemos mejorar el enfoque de la enseñanza en espiral, de forma que además sea una oportunidad para atender a la diversidad del alumnado. Es decir, que un mismo concepto sea válido para todos, pero que pueda ser objeto de aprovechamiento según las capacidades de cada cual.

En cuarto lugar, y finalmente, es necesario poner al día bastantes aspectos de los currículos actuales como una falta de sintonía importante entre el texto de los currículos oficiales y la aplicación real que se hace de ellos. Proponemos revisar, tanto en los currículos oficiales como en los libros de texto, elementos como el tratamiento de la estadística y la probabilidad. Nadie olvida el papel que el manejo de grandes datos y la incertidumbre juega en la formación de todo ciudadano, no específicamente de un científico ni de un matemático, pero también conceptos de geometría elemental que en estos momentos se basa en la memorización de fórmulas frente a la relación entre conceptos.

Por otra parte, es importante que se pueda llevar al aula los objetivos de aprendizaje previstos en los currículos oficiales, en concreto en el enfoque externo de aplicación de los conocimientos matemáticos esenciales para la toma de decisiones, la emisión de juicios y para valorar riesgos en un mundo globalizado. A modo de ejemplo está la valoración de una encuesta electoral, porque no solo hay que mirar datos generales sino que hay que desglosar índices de participación, respuesta ante las diferentes propuestas y, además, hay que valorar los riesgos que lleva implícito el tratamiento de datos sin argumentos fundamentales. No es lo mismo una encuesta para cincuenta personas, que para doscientas cincuenta, que para cinco mil. A la hora de analizar los datos uno tendrá que compatibilizar los recursos invertidos en las encuestas, con las respuestas y el grado de fidelidad de las mismas.

Hemos visto los principios básicos, unas consideraciones sobre el currículo y pasamos ahora, como decía en mi primer parte, al elemento clave que es la formación inicial y permanente del profesorado de primaria. Tenemos una visión de que el profesorado en el momento que gana la oposición tiene todo el campo abierto para hacer lo que quiera. Y queremos insistir desde esa perspectiva, en que no solamente es un problema de formación inicial, sino de formación permanente y actualización. El éxito en estos procesos de formación permanente valorará mucho más la calidad educativa. En ese sentido querría señalar que muchos de los estudiantes que acceden al grado de Maestro en Educación Primaria no tienen la madurez y actitud necesarias para desenvolverse con competencia cuando sean profesores de Matemáticas en primaria. Proponemos que haber cursado Matemáticas en el bachillerato sea una exigencia para acceder al grado de Maestro en Educación Primaria. Los estudiantes que no cumplan ese requisito deberían superar un examen que garantice el nivel adecuado de matemáticas. Me parece que es un elemento clave, porque si esos estudiantes proceden de un bachillerato de Humanidades o de un ciclo de formación profesional, los contenidos matemáticos que han cursado en 3.º y 4.º de la ESO son, en principio, suficientes para lo que van a cursar en el grado, pero es fácilmente comprensible que la maduración que se adquiere en los cursos de Matemáticas de bachillerato es fundamental para que luego puedan acudir a un trabajo docente en el que constituye un requisito básico. Y este tema no solamente es un problema en primaria, ya se está planteando dramáticamente en la universidad. La adaptación a Bolonia ha significado que estudiantes de carreras científicas hayan perdido la componente matemática, que se ha reducido en muchos casos a la mitad. La formación matemática de esos licenciados o graduados en Física, que luego van a optar a plazas de profesores de secundaria en Matemáticas, está muy reducida, y es un tema que creemos importante abordar. Por otra parte, el sistema de oposición para el acceso a la Función pública debe ser revisado en muchos sentidos para analizar si realmente selecciona a los mejores futuros profesores, que debería ser el objetivo central de un sistema de acceso a la Función pública docente. En el caso de las matemáticas en primaria, las pruebas de oposición deben verificar que el dominio de la matemática elemental se cumpla en los candidatos que las superen.

Ya he señalado que la actualización y formación permanente del profesorado debe ser un objetivo prioritario de los responsables educativos. Y en ese sentido, proponemos que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte promueva y anime a las comunidades autónomas a mejorar, mediante las iniciativas que se estimen oportunas, la formación en matemática elemental del profesorado de primaria en activo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 73

Como Real Sociedad Matemática Española, les puedo indicar que estamos desarrollando un programa con la Comunidad de Madrid que está teniendo un gran éxito, en la medida en que durante los dos últimos años nos ha permitido, primero, incrementar el interés de los profesores, pero también debatir colectivamente, en un marco que va más allá del seminario concreto del centro escolar, las experiencias didácticas de mejora de la comprensión y la interpretación de las matemáticas.

Siguiente nivel educativo, ESO y bachillerato. Saben ustedes que para acceder a estos niveles es necesario un máster en formación del profesorado que, por su propia estructura, no puede completar las lagunas de formación y madurez matemáticas que tiene un número significativo de estudiantes en España. ¿Tiene sentido que tal alumnado supere el máster con ese déficit de conocimientos? ¿Ese es el tipo de profesorado que queremos preparar? Pensamos que es el momento de tener en cuenta los estudios que han ido apareciendo en estos años sobre ese perfil del profesorado, y revisar para darle mayor eficacia la estructura del máster y su relación con la oposición, así como la contratación de profesores interinos y la contratación en centros concertados y privados. Aquí ha surgido de manera sistémica la cuestión de un MIR educativo, que aparece de manera permanente en programas electorales, pero que no se ha llegado a concretar. Proponemos que en el transcurso del máster haya prácticas extensas e intensas y remuneradas que mejorarían notablemente la situación actual. Y creo que es importante señalar que la diversa formación de origen que existe entre el profesorado, la adaptación a cambios de calado con la aparición de nuevas tecnologías y las metodologías activas en la enseñanza y aprendizaje de las matemáticas, así como las propuestas de cambio que hemos enunciado en el epígrafe de los currículos, hacen imprescindible ofrecer posibilidades de actuación real y no meramente formal al profesorado.

Resumiendo, unos ejes que consideramos importantes en el caso de las matemáticas: una concreción en los currículos y una acentuación del papel fundamental que juega el profesorado en los niveles educativos. Creo que es muy importante que los responsables de las políticas, pero también los profesores, no vivan aislados en su cajita sin conocer las realidades del nivel precedente. Yo soy profesor de universidad, doy clase en 1.º y las deficiencias de mis alumnos en matemáticas las achaco a una deficiente formación en matemáticas adquirida en el bachillerato. Pero los canales de comunicación con los profesores de secundaria, ¿saben ustedes cómo vienen? Por las pruebas de acceso a la universidad, por esa prueba. En el caso de secundaria ocurre exactamente lo mismo; las deficiencias matemáticas se adjudican a los defectos de la educación en primaria. ¿Existe una relación sistémica entre los profesores de secundaria y los de primaria? En modo alguno. Vivimos en un sistema educativo compartimentado y en el cual es necesaria una visión integral para detectar los problemas, que no son problemas singulares, sino que obedecen a un flujo importante.

Y a modo de conclusión, pensamos que España, nuestro país, tiene condiciones adecuadas para elaborar un buen sistema educativo comparable al de los países con mejores resultados en este ámbito. Pero para ello hacen falta, en primer lugar, una auténtica voluntad social y política que sitúe la cuestión educativa como prioritaria y en el centro del debate; en segundo lugar, recursos suficientes y propuestas con ideas claras, pero también políticas estables en el tiempo que tengan una visión de futuro. Como Real Sociedad Matemática Española brindamos nuestra colaboración para este apasionante trabajo que ustedes están llevando a cabo, la invitación a la sociedad civil para que se pronuncie en líneas de mejora en un tema que para nuestro país es fundamental. Consideramos al igual que organizaciones como la OCDE o la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, que el aprendizaje de las matemáticas es una necesidad indispensable para formar una ciudadanía adecuada en el siglo XXI en la llamada sociedad del conocimiento. Apelamos a los partidos políticos a priorizar un debate académico y, en algunos casos, a poner el interés en el futuro del país que representan las nuevas generaciones por encima de otras consideraciones. Estimamos deseable que en esta ocasión se llegue a un consenso necesario para avanzar en cuestiones que requieren respuestas urgentes. Y en ese sentido, reitero la disponibilidad de nuestra sociedad para que, desde nuestra capacidad de reflexión, transversalidad y comprensión global del sistema educativo, acepten nuestras reflexiones y nuestra colaboración en la mejora de nuestro sistema educativo en todos sus niveles.

Muchas gracias por su atención.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Lorenzo Torres): Gracias, señor Marcellán, por su exposición. Ahora damos paso a las intervenciones de los distintos grupos parlamentarios. Ya saben todos ustedes que la intervención debe ser de cinco minutos.

Por tanto, señor Olóriz Serra, de Esquerra Republicana, tiene usted cinco minutos. Siempre es un placer escucharle, pero le ruego que se ajuste a estos cinco minutos. Gracias.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 74

El señor **OLÓRIZ SERRA**: Bien, asumo que cuando se dice que es un placer escuchar hay algunos elementos reticentes que tendré en cuenta. **(Risas)**.

Entrando en materia, señor Marcellán, ha sido un placer escucharle, me parece que su intervención es muy interesante respecto a los objetivos de esta Comisión y, en todo caso, le pediría muy brevemente una ampliación en algunos temas. Me interesa sobre todo la formación inicial. Usted ha hablado de formación inicial, pero no de la universidad, es decir, de la primera formación inicial que sería la de los futuros profesores que estudian Ciencias Exactas o que, si no las estudian, querrían ser profesores de Matemáticas. A veces yo pienso que en la universidad también hay compartimentos estancos en los que parece que la docencia como futuro profesional no exista. No conozco las estadísticas, pero no sé cuántos licenciados en Ciencias Exactas o en Física acaban siendo profesores de Matemáticas. Yo pienso que esto se tendría que tener en cuenta. Hay algunos países, como Canadá, en los que en la universidad ya desde el primer curso hay tres grandes objetivos: la investigación, la docencia y otros tipos de actuaciones, desde el principio. Por tanto, me gustaría que hablara un poco sobre esto.

En segundo lugar, sobre la formación de los maestros sería un poco preocupante decir que solo aquellos que hayan dado matemáticas en bachillerato pueden ser maestros. Supongo que no se refería a esto, yo al menos he entendido esto. Pero, claro, también es cierto que en bachillerato si cursas una asignatura dejas de cursar otras, y tendría el miedo de que viniesen aquí profesores de Humanidades y me dijeran que hemos desvestido un santo para vestir otro. ¿No sería mejor complementos de formación en la carrera de maestro? Entre otras cosas porque pienso que una carrera de maestro tendría que ser igual que otra licenciatura. Considero que esta idea, muy antigua, de que el maestro ha de tener menos formación que el profesor de secundaria es obsoleta. Me acuerdo de que mi hermana, que era mayor que yo, hizo Magisterio con 4.º de bachillerato. Existía un poco esta idea de que para enseñar a las niñas no hacía falta tanta educación. Por tanto, si ampliásemos el grado y el máster para ser maestro, a lo mejor tendríamos más tiempo para acabar de concretar este currículum. Porque estoy con usted en que es importante el conocimiento matemático para un maestro de primaria. Pienso que en primaria nacen los grandes déficits y es donde los podemos cubrir. Y por último, me gustaría que nos diese un consejo para este déficit indudable entre primaria, secundaria y la universidad. ¿Cómo podríamos hacer para evitar estos saltos en el vacío en Matemáticas y en otras asignaturas con algún tipo de instrumento que nos permitiese superar este enorme déficit?

Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Lorenzo Torres): Gracias, señor Olóriz.

Ahora tiene la palabra doña Marta Martín Llaguno, de Ciudadanos, también por cinco minutos, aunque, como dije antes, también es un placer escucharla.

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Muchas gracias, señor presidente.

Muchas gracias por su intervención, ha sido un placer escucharle. Creo que ha tocado usted un tema que es muy importante. Y voy a ser breve porque me consta que todos estamos hoy cansadísimos. Quería hacerle varias preguntas muy concretas sobre algunas cuestiones, unas de actualidad y otras que me han trasladado los alumnos. Voy a empezar por el principio, yo soy profesora de universidad en una Facultad de Económicas, y una de las cuestiones que a veces me han hecho llegar los alumnos que entran sobre todo en Económicas y ADE es el diferencial existente en la formación dependiendo de la comunidad autónoma de donde uno venga. De hecho, esto ha sido corroborado por un estudio, que no sé si se conoce, de la Universidad de Valladolid, que ha puesto el foco en el problema que tiene la PAU por las diferencias entre comunidades autónomas respecto a las probabilidades de entrar en carreras con altas notas de corte. Son las dos caras de la misma moneda; por una parte, si tú entras con una formación inferior a tus compañeros, al final hay que poner cursos cero, mecanismos para poder adaptar estos niveles; y por otra, también se está siendo muy injusto porque realmente con menor nivel tienes más acceso a carreras que exigen altas notas. ¿Tienen ustedes alguna propuesta para tratar de eliminar estas diferencias en los conocimientos matemáticos entre comunidades autónomas? Esto es algo que nos preocupa mucho.

En la misma línea, hoy se publica una noticia de la OCDE, que no sé si le ha dado tiempo a leer, sobre el nivel de conocimiento financiero de nuestros estudiantes. Es verdad que en las últimas pruebas de PISA los niveles matemáticos no bajan, prácticamente se mantienen, pero los datos que salen hoy son tan preocupantes que nosotros hemos pedido que nos manden el informe entero porque realmente hemos bajado muchísimo en conocimiento financiero, hasta el punto de que señala que nuestros adolescentes y

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 75

nuestros jóvenes no son capaces de determinar si es mejor comprar los tomates en conjunto o uno a uno desde el punto de vista matemático ni de interpretar una factura. Yo sé que no son estrictamente matemáticas, pero la información financiera sí está muy conectada con la información matemática. La pregunta es ¿por qué fallamos, cómo lo hacen en otros países? ¿Es un problema de cómo se pregunta en las pruebas de PISA o es un problema de que estamos enseñando peor que el resto?

Y finalmente, en relación al tema de la formación matemática, yo le tengo que confesar que soy de letras mixtas y que me costó bastante, no soy muy fan de las matemáticas. Más allá de la gente que vaya a cursar las carreras de ciencias o más técnicas, cómo podríamos establecer una cultura de divulgación ya no solamente en la educación formal, sino en la educación informal para que muchos de nosotros no tuviéramos —me incluyo— esa aprensión o ese miedo a este tipo de materias, que cuando las conoces realmente son muy útiles y muy interesantes. Se lo digo también como madre.

Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Lorenzo Torres): Gracias, señora Martín.

Cedo ahora la palabra a la señora Alonso Clusa del Grupo Parlamentario Confederal Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea.

La señora **ALONSO CLUSA**: Muchas gracias, presidente.

Gracias, señor Marcellán. Efectivamente, ha sido muy interesante su ponencia o comparecencia. Es indudable que las matemáticas son una materia central que debemos considerar de primer grado en cualquier planteamiento del sistema educativo. Estamos de acuerdo con varios de los puntos que nos ha planteado; con la importancia de la atención a la diversidad como aspecto esencial, con el hecho de que las reválidas conlleven un empobrecimiento de la enseñanza, o con la necesidad de participación de la comunidad educativa que también consideramos prioritario, así como con la necesidad de una formación permanente adecuada para todo el profesorado, que incluye además unos recursos y una inversión en ese profesorado.

Nos comentaba también que el desarrollo de la competencia matemática engloba pensamiento, razonamiento y resolución de problemas, ¿verdad? En base a esto también nos hablaba de la importancia de la formación del profesorado para desarrollar esa competencia porque, si no, genera una actitud negativa que es verdad que se transmite a los alumnos, pero también es importante la metodología. Me gustaría que puntualizara un poco más este punto porque ya sé que hay metodologías activas, pero seguro que hay metodologías concretas que pueden desarrollar mejor el ámbito matemático. En el marco de las metodologías o la organización, quisiera saber si considera las asignaturas como compartimentos estancos o bien debe haber una metodología más transversal en la que se interrelacionen todos los ámbitos. Enlazando con esto quería hacer hincapié y saber su opinión respecto a esa conexión de las matemáticas con la filosofía y con la música, por poner dos ejemplos de materias que la Lomce ha querido reducir o eliminar en el sistema educativo.

Por último, le formulo una cuestión por curiosidad. Es que me he despistado un poco y nos ha comentado que existe una Olimpiada Matemática Femenina, ¿por qué no mixta?

El señor **MARCELLÁN ESPAÑOL** (Presidente de la Real Sociedad Matemática): Porque ya las hay y con una participación muy reducida. **(La señora González Guinda: Es un punto muy importante este)**. Como dato le puedo decir que en la fase final de la Olimpiada Matemática Española no había mujeres. **(La señora González Guinda: Exacto, ahí vamos)**. Entonces, si no hay mujeres por algo será. **(La señora González Guinda: Ahí vamos)**.

La señora **ALONSO CLUSA**: Entiendo que se hacen unas olimpiadas solamente femeninas como un incentivo a la participación para que se conviertan en mixtas. **(El señor Marcellán Español: Exacto)**. Vale, solamente quería aclarar ese aspecto.

Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Lorenzo Torres): Gracias, señora Alonso.

Tiene ahora la palabra el señor García Mira, del Grupo Parlamentario Socialista.

El señor **GARCÍA MIRA**: Muchas gracias, señor presidente.

Muchas gracias, don Francisco Marcellán, por su comparecencia y por su interesante presentación, que representa ampliamente la importancia que tienen las matemáticas en la formación del currículum en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 76

los diferentes niveles educativos. Ha hecho referencia a algunas cosas que han llamado mi atención, y me surgen algunas dudas y reflexiones relacionadas con la necesidad de actualizar el conocimiento matemático al hilo de lo que está viviendo nuestra cultura; y no tanto orientar a veces la formación en matemáticas hacia un sistema político y económico que está mostrando graves deficiencias y fracasos. Me refiero, por ejemplo, a cuando las matemáticas se enseñan en el contexto de la economía y dentro de un modelo que está potenciando un sistema de globalización de las finanzas y globalización numérica, que deja aparecer problemas como, por ejemplo, cómo manejar *big data* y todos esos sistemas que controlan las decisiones humanas y toda la información que sirve de base a importantes decisiones que tienen impactos, muchos de ellos negativos. Esto hace que algunas universidades se estén realmente cuestionando si están enseñando adecuadamente esta parte de habilidad financiera, habilidad económica o habilidad numérica, para manejar las políticas a la vista de los impactos que tiene la globalización. En ese sentido, me preocupa la necesidad de reforzar la enseñanza de las matemáticas desde este punto de vista de las consecuencias que tiene el manejo de grandes volúmenes de datos, de grandes números, y de los riesgos que supone para la población humana.

Por otro lado, usted también hizo referencia a la madurez de los estudiantes que acceden al grado de Maestro en Educación Primaria. Y en el mismo sentido que el señor Olòriz, pero centrándolo en la universidad y en los formadores de los maestros que van a enseñar matemáticas a nuestros niños, cada vez hay más demanda de un suficiente apoyo público y económico para capacitarse. Por ejemplo, para desplazarse a congresos, participar en formación que sobrepasa a veces los límites de las fronteras nacionales, interactuar con otros matemáticos o especialistas en distintos lugares del mundo; es decir, estar en los lugares donde se están cocinando cuestiones tan importantes. Respecto a la selección, usted hablaba también del máster de Formación del Profesorado que vino a sustituir al antiguo CAP, que está mejor que el CAP, pero no mucho mejor; también tiene planteamientos críticos que exigen una revisión profunda sobre cuál es el modelo. Y si ahora lo combinamos con el sistema MIR y va a ser complementario, ¿cuánto va a mejorar el sistema o cuánto va a continuar igual, pero simplemente con una estructura diferente?

En definitiva, usted es un experto en métodos lineales de análisis, en polígonos ortogonales (**El señor Marcellán Español: en polinomios que no es lo mismo**). No es lo mismo, no. Entonces, en términos de la especialidad en la que usted es experto, esos polinomios ortogonales, podríamos generalizar a la situación española que es también difícil reorientar la educación de la matemática en nuestro currículo académico, porque los distintos planteamientos y discursos escuchados en esta Cámara generan un contexto tan complejo y con tantos intereses, yo diría de tal virtualidad que en un espacio como el denominado de Hilbert o en general en cualquier espacio euclídeo, se estaría formando una distribución tan ortogonal que dificultaría realmente la visualización de lugares comunes interpretables para el entendimiento y la convivencia. Como experto en matemáticas y llevado al lenguaje que usted domina profesionalmente, el de la matemática en general y el de las ecuaciones diferenciales en particular, disfrutaríamos si pudiéramos contar con guías necesarias para comprender y relacionar la sagrada función de educar y de aprender representada en la cantidad y en la calidad de conocimiento que hemos de facilitar desde esta Cámara a través del correspondiente desarrollo y modificaciones normativas en la reforma educativa, con sus derivadas reales representadas por las razones que justifican el cambio que España necesita, el cambio que este país necesita, proporcionando las claves que explican las relaciones entre ellas, es decir, las relaciones entre la función y las derivadas.

Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Lorenzo Torres): Gracias, señor García Mira. Cinco minutos exactos, se nota que es usted matemático. (**El señor García Mira: No, soy psicólogo matemático, pero soy psicólogo**).

Por último, doy la palabra a la señora González Guinda, del Grupo Parlamentario Popular.

La señora **GONZÁLEZ GUINDA**: Muchas gracias, señor presidente.

Señor Marcellán, en nombre de todo el Grupo Parlamentario Popular, muchísimas gracias por su presencia en esta Comisión. Para nosotros es muy gratificante tener aquí a una persona con su formación, solo con ver su currículum uno se quita el sombrero, sobre todo cuando vemos los magníficos profesionales o académicos que tenemos en este país y así se lo quiero transmitir. Usted ha tratado muy extensamente el tema de la formación del profesorado, sobre el que le han preguntado los demás portavoces, es lo que tiene ser la última, pero yo quería fijarme en tres puntos que usted ha comentado como necesarios para el buen

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 77

hacer del sistema educativo español: en primer lugar, la voluntad social y política, conste que aquí la tenemos, por lo menos en un día como hoy con las sesiones que hemos tenido eso está ya demostrado, obviamente. En segundo lugar, los recursos, y en este punto quiero decirle que en alguna de las comparecencias que hemos tenido entre ayer y hoy —creo que fue ayer, ya no lo sé muy bien—, el señor Garicano nos comentó que en países que superan los 6000 euros por estudiante ya tendríamos que pensar más en la eficiencia que en el gasto. Y en tercer lugar, una propuesta de un sistema estable, en lo que también creo que todos estamos de acuerdo, o sea, que partimos ya de puntos positivos y de ahí para arriba.

Si me lo permite —en el tema del profesorado hay algunas cuestiones que luego voy a tratar—, como está claro que aquí hay mucha gente de letras, yo soy de ciencias, desde mi humildad de treinta años de experiencia en el aula con la asignatura de Física y Química —yo soy química, pero también me ha tocado impartir matemáticas, obviamente— quería hacer unas reflexiones sobre las matemáticas, qué pasa con las matemáticas en el aula.

Tengo aquí un artículo del que leo el titular: «Las matemáticas ganan por poco a los idiomas como materia más importante en la educación para los españoles». Es decir, las matemáticas para los españoles son la primera materia en importancia, un 27,5 % de los encuestados la consideran la materia más importante. A pesar de todo y como también se ha apuntado aquí, existe una cierta barrera con las matemáticas, por qué a nuestros hijos les cuestan tanto. Y ello a pesar de los esfuerzos que estamos haciendo porque los apoyos en matemáticas se inician desde muy temprano. Leyendo a profesionales y a psicólogos, precisamente Diego Alonso Cánovas, matemático y psicólogo, hace unas reflexiones que me han parecido interesantes —me gustaría saber su opinión— sobre la dificultad intrínseca de la propia materia. El habla de que desde el punto de vista psicológico el cerebro necesita adoptar una actitud más activa para comprender un razonamiento que para comprender un discurso narrativo, cosa que me ha llamado la atención.

Por otro lado, habla de las biológicas, de la madurez del lóbulo frontal hasta los veinte años —cosa que yo lo observo con mis hijos, porque algo que se les explica en un año no lo entienden y al cabo de tres años obviamente les resulta facilísimo—, y del carácter acumulativo de las matemáticas en nuestro sistema educativo. Es decir, solo podemos comprender en matemáticas un concepto nuevo si hemos asimilado previamente el concepto anterior. ¿Qué ocurre? Que esto nos presupone dejar a niños atrás si no damos los apoyos adecuados, y de ahí la importancia de esos apoyos.

Yo aquí quería hacerle una pregunta, la importancia de la detección rápida me parece muy importante, pero enraizada con la flexibilidad: ¿qué opina usted sobre la elección, un curso antes o no, entre matemáticas orientadas a enseñanzas académicas y matemáticas orientadas a enseñanzas aplicadas? Porque aquí hay dos criterios o dos visiones: una, como una oportunidad para que el niño no tenga fracaso y las pueda tomar desde un nivel en el que él no acarrea este retraso, o como una barrera que posteriormente va a minimizar su espectro de elección. Entonces, querría que quedara ahí planteada la cuestión.

Por otro lado, aquí en este mismo informe me llamaba la atención que lo que sí encuentra como dificultades o no es lo poco motivadoras que en determinados momentos los profesores —me incluyo— hemos hecho las matemáticas. Y ahí dice que de ahí que muchos matemáticos consideren que la diferencia entre amar u odiar las matemáticas esté en la calidad y capacidad de motivación del profesor o los profesores con los que se inicia el aprendizaje. Esto me parece vital, ese tema de formación del profesorado, de lo que ya se ha hablado aquí, de la primaria y la secundaria. Quizás quisiera que nos comentara, porque en primaria está muy bien esta formación que usted dice, pero en secundaria es más especializado, ¿en qué medida podemos incluir esto en la formación?

Enraizado con este tema del profesorado, quiero decir que hay naciones como Singapur donde el salto se está dando de una manera espectacular, lo estamos viendo todos. Ahí están utilizando el método de programación, *Scratch* que llaman y que en León —yo soy de León— hay un profesor que está desarrollando un método llamado Diseño rápido de hiperconocimiento, relacionado con la propia programación de los alumnos de primaria, y él me comentaba lo fácil que resulta a estos alumnos con este método llegar a amar las matemáticas. Chavales que son hiperactivos, muy disruptivos, se meten por ahí e incluso están enseñando a sus compañeros y están encontrando unos resultados fantásticos. Yo quería decir que a lo mejor tenemos esta metodología, y dado que tenemos las nuevas tecnologías, nuevas tecnologías que por otro lado también en una de las intervenciones de esta mañana, del director de Formación de la CEOE ha dicho una frase muy lapidaria, que ellos no se van a bajar del carro de las tecnologías, en cuanto a la formación para el trabajo, en relación con la empleabilidad. Entonces, seremos nosotros...

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 78

El señor **VICEPRESIDENTE** (Lorenzo Torres): Señora González.

La señora **GONZÁLEZ GUINDA**: Los minutos que les han sobrado a los demás. Acabo ya presidente.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Lorenzo Torres): Es muy interesante.

La señora **GONZÁLEZ GUINDA**: Acabo ya. Quería solamente hacer una pequeña mención en cuanto a las Olimpiadas Matemáticas, que todos las hemos seguido y que son fantásticas, y que sí me ha chocado un poco en cuanto a que usted ha nombrado las no evaluaciones externas, pero por otro lado las Olimpiadas no se ven desde fuera como una forma de competir —que yo sé que los profesionales no lo hacen— que es una forma motivadora para los alumnos; porque, claro, hablamos mucho de inclusión y de equidad, pero también están los alumnos con interés por encima de la media, y las Olimpiadas Matemáticas están demostrando unos resultados fantásticos.

El tema de las mujeres yo lo tenía aquí apuntado: es curioso que si cogemos la lista de mujeres matemáticas, apenas hay. También es verdad que no se les permitía entrar hasta el año 1880 en el estudio de las matemáticas. Yo he cogido la primera mujer catedrática de Matemáticas, Sofía Vasílievna, no sé si lo pronuncio bien, catedrática de Estocolmo, pero sí es verdad que los que somos (**El señor Marcellán Español, presidente de la Real Sociedad Matemática: Vasílievna**) de ciencias notamos que hay una mayor tendencia de los chicos a ir hacia las carreras de ingenierías, es decir, con un alto volumen en álgebra, cálculo, y las chicas se nos quedan en el camino, no sé por qué, pero creo que ahí sí tenemos que dar ese impulso para romper precisamente esa barrera de cristal que usted mencionaba.

Y por último Estalmat, no quiero pasar sin nombrarla, la Asociación Estalmat de Estímulo del Talento Matemático de Miguel de Guzmán en cooperación con profesores, íntimamente ligada también con la asociación que usted preside, están haciendo una labor extraordinaria profesores que dedican jornadas semanales de tres horas y media, cada vez un profesor durante dos años con los mismos alumnos (**El señor Marcellán Español, presidente de la Real Sociedad Matemática: El sábado por la mañana**), fantástico, y hacen luego sus convivencias. Ver a esos chavales tan entusiasmados, lo he dicho más de una vez, escuchando a un catedrático de universidad exponiéndoles de matemáticas, a mí me estimula mucho, algo estaremos haciendo bien, y yo doy mi enhorabuena, mi felicitación hacia estos profesionales; quizás hay que hacerles un reconocimiento, y esa sería otra pregunta, que no tiene por qué ser económico, sino de rebaja de horario o de cualquier otro tipo que le quiero plantear aquí. Gracias, presidente, y gracias a todos porque hoy he tomado dos minutos, otro día los devolveré. (**Aplausos**).

El señor **VICEPRESIDENTE** (Lorenzo Torres): Gracias, señora González Guinda.

Gracias por su intervención. Ha cogido en su intervención los minutos suyos y los de sus compañeros y alguno de mañana, pero bueno, ha sido también un placer escucharla.

La señora **GONZÁLEZ GUINDA**: No intervengo en cuatro semanas. Muchas gracias, señor presidente.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Lorenzo Torres): Para terminar, le cedo de nuevo la palabra al señor Francisco Marcellán para que responda a las preguntas formuladas por los portavoces.

El señor **MARCELLÁN ESPAÑOL** (Presidente de la Real Sociedad Matemática): En primer lugar, ha sido un placer oírles hablar el lenguaje de los profesionales, que me parece que es importante; profesionales que también podemos tener nuestras tendencias políticas, faltaría más, pero aquí estamos hablando de matemáticas. Y al hablar de matemáticas, creo que hay un elemento que es fundamental, que es un político —y ahora voy a hablar en términos políticos— que decía que había que hacer realidad en la política lo que era normal en la calle. Creo que tenemos que hacer normal en la calle lo que es normal en las matemáticas. En las matemáticas hay una primera cuestión que es fundamental: en matemáticas, lo mismo que en filosofía, nos tenemos que aproximar haciéndonos preguntas, no desarrollando capacidades para dar respuestas. Porque en matemáticas una buena pregunta a veces es tan importante o más que una buena respuesta. Y lo que tenemos que hacer es tener personas que tengan capacidad para formularse preguntas y no solamente para reproducir conocimiento. Y esto lo aplico a las matemáticas y a todo: a la filosofía, a la economía y demás. No vamos por carriles que están diseñados. Los carriles tienen salidas, y lo que tenemos que tener es un criterio para saber salir sabiendo a dónde queremos ir.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 79

Respecto a las primeras preguntas que ha formulado el diputado de Esquerra Republicana de Catalunya: curioso, el número de estudiantes de grado en Matemáticas que son profesores de Matemáticas es inferior a un 30 % (**El señor Olóriz Serra: Sí, es muy significativo**). Es decir, tenemos un imaginario, un relato que decía que era profesor de matemáticas, sobre todo en secundaria, el que había estudiado una carrera de Matemáticas. Eso ya no se produce. Yo les voy a contar mi propio caso: estudiante en un instituto nacional de bachillerato, cuando se llamaban así, en un lugar pequeñito llamado Jaca, en quinto de bachillerato mi profesora de matemáticas fue una bióloga; en sexto, fue una química; y en preu, cuando existía el preuniversitario, fue una matemática. Pues les puedo garantizar que yo hice matemáticas gracias a lo que me enseñó esa profesora de preu, porque estaba destinado a estudiar economía (**Risas**). Afortunadamente hice matemáticas.

En estos momentos el perfil profesional de los docentes de matemáticas en el máster de Educación Secundaria es de ingenieros, economistas, físicos, químicos y biólogos, con una formación en matemáticas bastante preocupante. Pero ese no es el problema, porque uno puede no tener formación pero a través de procesos de formación permanente y actualización conseguir lo que antes nos ocurría a todos, que cuando estudiábamos matemáticas pensábamos que ya dominábamos la concepción de las matemáticas, ya lo sabíamos todo, había poco que inventar. Eso nos enseñaban en la universidad en los años setenta.

En ese sentido creo que hay un tema importante en el máster: es que uno desarrolla competencias, las competencias tienen que ir acompañadas de conocimientos, pero sobre todo hay que ponerlas en la práctica. Lo que no podemos hacer es sacar de los másteres de Formación del Profesorado de Secundaria grandes teóricos que no han pisado la escuela, y que la pisarán en el momento en que ganen una oposición, a lo mejor. Eso es un despropósito (**El señor Olóriz Serra: No puede ser**). Es lo mismo que si tuviéramos médicos que ganaran una oposición sin tener unas prácticas hospitalarias.

Y creo que, usted lo ha señalado muy bien, hay un elemento que es importante, que es el engranaje entre los diferentes niveles. Yo querría saber qué es lo que saben los estudiantes que me llegan a la universidad, porque si no lo sé, yo estoy en mi torre de marfil explicando lo que siempre ha explicado, y el problema es de los alumnos, no es mío.

Y en ese sentido conecto inmediatamente con la pregunta que usted me ha formulado: ante esa situación las universidades se inventan cursos cero, se inventan complementos, porque es que hay que ver la actitud —y yo la vivo, repito, día a día— entre el comportamiento que tiene un alumno de matemáticas —yo doy clase en ingenieros, y supongo que será igual en economía— entre el primer semestre y el segundo semestre. El cambio que experimenta un alumno en esos seis meses es radical. Algo pasará, hay una disfunción de cómo entran.

Y yo creo que hay un problema, usted lo ha señalado, disfunciones en conocimiento matemático según comunidades autónomas. Mire, yo puedo entender que pueda haber disfunciones en Historia, pero que haya disfunciones en Matemáticas me resulta sorprendente. Y que las haya significa que hemos perdido una visión de conjunto como país, porque si resulta que un estudiante en Euskadi estudia un nivel de Matemáticas que cuando va a llegar a estudiar —y a mí me encanta la movilidad— Ingeniería de Caminos, que no la hay en el País Vasco, en Madrid, pues que tenga unos conocimientos que le permitan abordar y no se penalicen defectos de formación en su comunidad autónoma. Lo veo en Matemáticas clarísimamente. Y habría que fijar los mínimos en las carreras. El caso de economía es particularmente importante, yo soy profesor en la Carlos III, las matemáticas no las enseña el Departamento de Matemáticas, las enseña el Departamento de Economía. ¿Y qué profesores del Departamento de Economía enseñan esas matemáticas? Profesores asociados. Porque los catedráticos y titulares están destinados a mejores tareas a partir de tercero. En las grandes universidades americanas —yo he sido profesor visitante en el Georgian Institute of Technology— los profesores mejores investigadores pasan, no por las horcas caudinas, sino por dar clase en primero, porque así conocen la realidad, tienen la dosis de vida. Yo he sido profesor, repito, en escuela de ingeniería, y recuerdo de los años setenta que los profesores de matemáticas éramos el filtro necesario para que llegara la gente baqueteada para triunfar como ingeniero en la asignatura de tercero y cuarto. Eso era horrendo, era horrendo. ¿Por qué? Porque nos miraban como los filtradores y ya teníamos un vicio de origen. Si además colaborábamos suspendiendo mucho, pues como se pueden imaginar nuestro grado de prestigio crecía exponencialmente (**El señor Olóriz Serra: La popularidad.—Risas**), utilizo la función exponencial, no la lineal.

Respecto al nivel de conocimientos financieros, mire, yo le puedo decir que evidentemente una persona, cuando vaya a comprar tomates distinguirá entre ir al mercado Maravillas y a El Corte Inglés. Y desde luego tiene que tener capacidad para ver si cuesta lo mismo en El Corte Inglés el kilo o cuesta lo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 80

mismo en Maravillas. La diferencia es que hay mecanismos productivos y de distribución en los cuales los distribuidores se llevan su parte. Eso no es matemática, pero incide en el precio. Con lo cual, un estudiante debe tener una visión no solamente de las cuentas —lo que cuesta—, sino del contexto en el cual aparecen los precios y demandas. Y eso, yo se lo podría contar al estudiante, sería una actividad transversal, pero creo que ahí hay muchos juegos: está el juego del profesor de Matemáticas, está el juego del profesor de Ciencias Sociales y también están los padres, de los cuales no he hablado.

Hay el tema en el cual la RSME está jugando un papel importantísimo, que es el tema de la divulgación, usted lo ha señalado. Y el tema de la divulgación en matemáticas es importantísimo: no solamente jugamos a detectar talento, sino a divulgar cuestiones elementales de matemáticas. A nivel curioso yo les podría poner la anécdota de un famoso matemático llamado Karl Gauss —se le llama el «Príncipe de las Matemáticas»—, cuyo profesor, en una clase en un pueblecito de Alemania, dijo: para tenerlos entretenidos durante una hora les voy a decir que me sumen los cien primeros números naturales, como un método para decir: ahí los tengo entretenidos y yo me dedico a otras cosas. El señor Gauss en cinco minutos le dio la respuesta. Pues muy sencillito: si quieres sumar los cien primeros números naturales, el 1 más el 100, el 2 más el 99, etc. Y en cinco minutos tenía la respuesta. El señor Gauss era un talento, que lo detectan en la escuela, pero la inmensa mayoría, cuando les mandan eso, dijo: este pardillo de profesor nos quiere tener entretenidos y estaremos la hora no pensando en el problema.

La divulgación juega en la RSME un papel fundamental: tenemos en matemáticas unos excelentes divulgadores. Yo les recomiendo que entren en páginas como la de la profesora Clara Grima de la Universidad de Sevilla, Ignacio Sáenz de Cabezón de la Universidad de La Rioja, Fernando Blasco de la Universidad Politécnica de Madrid, que son personas que son auténticos *cracks* desde el punto de vista de divulgación. Les voy a contar una anécdota muy sencillita también, para hacer más ligero el día pesado que llevan ustedes. Organizamos un encuentro ibérico de matemáticas, bienal, en la Universidad de Santiago de Compostela. En el acto de inauguración, representante autonómico, representante del ayuntamiento, rector, y el presidente de la RSME. Una asistencia de cuarenta personas, y al cabo de quince minutos empezamos a oír un runrún. ¿Qué pasa? Eran voces jóvenes, con lo cual cabía esperar que no iba a ser un escrache a los profesores que estábamos dentro, vendría alguien a cantar o alguna cosa. Bueno, acaba el acto, abrimos la puerta y ¡ras!, trescientas cincuenta personas que entran en el salón de actos de la Facultad de Matemáticas. El culpable era el señor Ignacio Sáenz de Cabezón, ¿de acuerdo?, que les iba a dar una conferencia sobre lo que son los grandes números. Vale. A mí me gustaría que esos trescientos cincuenta alumnos, que no solamente eran de matemáticas, tuvieran esa pasión por las matemáticas en la vida corriente y no hubieran seguido una cosa que en esos momentos era muy importante, en la sociedad de la información, a esos líderes de información que te dan elementos para pensar. Afortunadamente, era profesor, no era un charlatán, y sabía lo que decía, con lo cual uno quedaba tranquilo de pensar que está diciendo cosas que tienen sustento y que pueden servir para bien. He de decirles que en la RSME la divulgación juega un papel central.

Anécdota: último congreso de la RSME en Zaragoza, 550 asistentes, que no es una mala cifra, pero antes se hace un concurso para que estudiantes de los diferentes niveles educativos elaboraran una visión de las matemáticas en no más de medio folio. Los relatos o microrrelatos aparecieron publicados en todos los autobuses municipales de Zaragoza. ¿Qué significa eso? Bueno, pues lo mismo que en el metro de Madrid, los que utilizamos el metro vemos que hay relatos de grandes escritores o de poetas, ¿por qué razón no puede haber una reflexión sobre las matemáticas en un medio de comunicación? Muy sencillito. Y luego esos muchachos, cuando en el acto les dábamos un reconocimiento, un pequeño regalo, una *tablet* o similares, estaban pero más que contentos. Y no creo que ninguno de ellos fuera a ser matemático, pero nos mostraban a los matemáticos qué piensan ellos de las matemáticas. En muchos casos hay que pensar no solamente en la frustración, sino en darles la palabra para que nos digan lo que piensan, sin temor ni al premio ni al castigo.

Otro elemento que se ha planteado por parte de la representante de Podemos: yo no estoy hablando aquí de las matemáticas en plan corporativo, lejos de mí la manera de ser un corporativo. Yo creo que las matemáticas conforman un pensamiento multidimensional en la ciudadanía, y la relación de las matemáticas con la filosofía es evidente —hay una cosa que se llama lógica matemática— la relación de las matemáticas con la música viene de los tiempos de Pitágoras, y las matemáticas con el arte, nada más y nada menos. Hemos firmado un convenio con la Fundación Thyssen para realizar paseos matemáticos en el museo y que los alumnos se acostumbren a ver en un cuadro, por ejemplo, la proporción áurea, que no hay que ir al Thyssen, a mí me lo enseñaron hace poco en un sitio tan normal como es la iglesia de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 81

Castro Urdiales. En la realidad hay matemáticas, alguien tiene que despertar la pasión de la gente por ver matemáticas en la realidad. Y eso es tarea también de los profesores.

En todo caso, yo les recomendaría un texto precioso, está traducido al castellano, que es *Gödel, Escher, Bach*, un punto de encuentro entre un lógico —Gödel—, un músico —Bach— y un artista —Escher—, del cual hay una maravillosa exposición en estos momentos en el Palacio de Gaviria. Integrar ciencia y humanidades forma parte de abrir las miras del conocimiento.

Respecto al representante del PSOE, yo insistiría también en que no tenemos esa visión corporativa. Los matemáticos tenemos muchísimos perfiles, hay gente que dice que habla de áreas de conocimiento. Yo le puedo decir que las áreas de conocimiento han contribuido a la parcialización de las matemáticas, y a nivel universitario han llegado a extremos de que solamente daban una parte de las matemáticas los matemáticos que tenían el sello de esa área de conocimiento, lo cual ha conducido a un empobrecimiento absoluto.

Hay un tema central, que es la capacitación de los formadores de profesores, quién forma al formador. Creo que es uno de los temas importantes, y creo que hay que tener en cuenta que en los centros como facultades de educación, esa interacción entre didácticos, psicólogos, científicos es un elemento central.

Finalmente, evidentemente el conocimiento matemático está en un contexto. Lo que demandaba la Grecia clásica no es lo mismo que demanda la Italia del Renacimiento ni lo que demanda la Alemania de la revolución química ni lo que demanda la sociedad de los datos. Nosotros tenemos que adaptarnos a la sociedad para dar respuesta a esas demandas, no que la sociedad se adapte a nuestras demandas.

Respecto a la portavoz del Partido Popular, agradezco ese mensaje de voluntad social y política para llegar a un pacto educativo. Yo pienso que nuestra experiencia, y la hemos vivido todos en carne, es que un profesor al que se le está sometiendo a vaivenes sin una perspectiva, que es fundamental, el derecho a equivocarse es un derecho, no digo constitucional, pero debería serlo, porque de los errores se aprende; pero se aprende colectivamente, no adjudicando la responsabilidad al que ha intentado implementar unas políticas. Los recursos son importantes. Yo, algunas veces, cuando leo que hay docencia que se implanta en barracones, ahí hay un problema de recursos o que hay aulas sobredimensionadas, hay un problema de recursos, y participo de esa filosofía de eficiencia y no de gasto, sino de inversión eficaz.

Hay una idea que se está divulgando de manera sistemática en los últimos años, son las enseñanzas STEM, y yo creo que es uno de los grandes futuros. Ahí se habla del papel de las tecnologías y las matemáticas y el inglés como elementos fundamentales. Lo que hay que procurar es que uno no aprenda solamente en la escuela. Uno aprende diariamente en la vida. Y lo que tenemos que hacer es socializar el conocimiento, de manera que primemos actividades colectivas también fuera de la escuela, que los padres no piensen en la escuela como un depósito de sus hijos, que los padres se integren en el sistema educativo, que lo entiendan, que respeten a los profesores y que aprendan también de los profesores. Porque es seguro que los profesores van a aprender de los padres.

Respecto a la detección rápida: bueno, hay velocidades; hay velocidades, que puede significar que a lo mejor una persona en un momento determinado no tiene una capacidad para tomar una decisión, se equivoca, y lo que habría que hacer es darle la posibilidad de retroceder y recuperar ese camino. Yo creo que a las matemáticas la gente tiene que entrar también, no por procedimientos que vayan de arriba a abajo de conocimiento, sino por procedimientos transversales que impliquen no pensar solamente en las matemáticas como algo aislado, sino algo que bebe de muchas fuentes. Creo que es una de las tareas en las cuales los profesores tenemos que evitar el compartimento estanco de —aquí están los matemáticos, ahí los físicos, los químicos, los biólogos, los filósofos, los profesores de música—. Eso es lanzar una idea al profesorado de que no eres dueño de tu corralito, eres un experto en tu tema, pero tienes que aprender de los demás.

Hay experiencias, no solamente las Olimpiadas. En Cataluña hay unas pruebas que llaman Concurso Canguro que tienen un éxito espectacular. **(El señor Olóriz Serra: Están muy bien)**. Hay concursos de primavera en Madrid, hay cantidad de iniciativas. Lo que es importante es que esas iniciativas se pongan en común para que se alineen.

Yo les puedo contar una anécdota que me resultó significativa. En Brasil la presidenta o el presidente del país acude a la entrega de las medallas en las Olimpiadas. El día que veamos que un presidente del Gobierno de este país, o un ministro de Educación, acude a unas Olimpiadas habremos dado un gran salto.

Finalmente, reconocimientos del profesorado. Respecto a reconocimientos del profesorado, yo pienso que uno de los problemas importantes que tenemos en este país, al margen de los premios que se

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 245

24 de mayo de 2017

Pág. 82

conceden, por ejemplo el premio Giner de los Ríos, hay pocos premios. Eso lo hemos vivido en nuestra sociedad matemática. Hasta hace aproximadamente doce años la sociedad matemática no daba ningún premio, cosa que es una práctica habitual en todos los países. Desde hace diez años damos un premio a investigadores posdoctorales de segundo nivel, ya, si quieren, sénior, otro a los júnior, estamos lanzando un reconocimiento también a carreras profesionales con las medallas de la Real Sociedad Matemática, ¿pero quién paga esos premios? Somos una sociedad que se alimenta única y exclusivamente de las cuotas de nuestros socios, 60 euros al año.

Y les comento otra anécdota: los premios nacionales de investigación están paralizados desde el año 2012. No hay problema de parálisis con los premios nacionales de Cultura. Y es también una llamada de qué tenemos los matemáticos, los físicos, los químicos, los biólogos, los filólogos, que por la crisis nos hemos quedado sin un reconocimiento que los literatos, los pintores, los dibujantes de cómics, etcétera, lo han mantenido. Yo digo que no es problema de dinero, es de consideración social y de reconocimiento. Eso en las comunidades autónomas se sigue manteniendo, pese a la crisis. Sería una cuestión que el Gobierno central reflexionara, porque sería una manera de decir que conseguimos la normalidad.

En cualquier caso, creo que hablar de matemáticas con tranquilidad pensando en el medio plazo conociendo el pasado nos permite aventurar un futuro que este país se merece, pero yo diría algo más, que nuestra sociedad demanda, porque una sociedad que utiliza la ciencia, la filosofía, el conocimiento histórico y el económico, día a día, es una sociedad tremendamente más libre. Tenía, si no recuerdo mal, quince minutos y ya he acabado. Muchas gracias. **(Aplausos)**.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Lorenzo Torres): Gracias, señor Francisco Marcellán, por su exposición. Como hombre de letras, seguramente si hubiera tenido un profesor de matemáticas como usted se explica tan bien, hubiera cambiado mi opción en la vida. Quiero darle las gracias a todos los intervinientes. Sin más, también decirle que si quieren hacernos alguna proposición a la Comisión por escrito, aparte del PowerPoint, será entregada a todos los miembros de la Comisión.

Se levanta la sesión hasta el próximo día. Muchísimas gracias a todos.

Eran las ocho y quince minutos de la noche.

cve: DSCD-12-CO-245