



CORTES GENERALES

DIARIO DE SESIONES DEL

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Año 2017

XII LEGISLATURA

Núm. 289

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

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

Sesión núm. 32 (extraordinaria)

celebrada el martes 11 de julio de 2017

Página

ORDEN DEL DÍA:

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

- Del señor Gaviria Soto, director de Departamento de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, para informar en relación con la elaboración de un gran Pacto de Estado Social y Político por la Educación. (Número de expediente 219/000740) 2
- Del señor Feu Gelis, profesor en el Departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona, experto en Democracia y Participación en la Escuela, para informar en relación con la elaboración de un gran Pacto de Estado Social y Político por la Educación. (Número de expediente 219/000741) 16

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 2

Se abre la sesión a las once y cinco minutos de la mañana.

COMPARECENCIAS POR ACUERDO DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN Y DEPORTE:

— DEL SEÑOR GAVIRIA SOTO, DIRECTOR DE DEPARTAMENTO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000740).

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Buenos días, a todos y a todas.

Comenzamos la subcomisión y por tanto las comparecencias que nos tocan en el día de hoy. En primer lugar, le damos la bienvenida al profesor José Luis Gaviria Soto, director del departamento de la Facultad de Educación-Centro de Formación de Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid, a quien vamos a ceder la palabra por un tiempo estimado de treinta minutos, después tendrá diez minutos para contestar a las preguntas que le formulen los distintos grupos. Profesor Gaviria, tiene la palabra.

El señor **GAVIRIA SOTO** (Director de departamento de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid): Muy buenos días a todos. En primer lugar, quiero agradecer a sus señorías la oportunidad que me han dado de poder dirigirme a esta Comisión, el máximo órgano de representación popular. Para mí es un honor y trataré de corresponder haciéndoles llegar mi opinión y reflexiones sobre alguno de los temas que competen a esta Comisión.

Yo soy un profesor de Métodos de Investigación en Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Comenzaré diciendo que realmente disfruto enseñando y que algunas veces incluso, aunque seguramente menos veces de las que a mí me parece, hasta mis alumnos llegan a disfrutarlo. Debo decir que todos los que nos dedicamos a la educación sabemos que probablemente la mayor recompensa viene precisamente de nuestros alumnos y de la sensación de haber cumplido con alguna misión. Mi área de experiencia es la evaluación educativa. La mayor parte de mi investigación y de mis actividades de consultoría con distintas administraciones han tenido que ver con este campo de la evaluación educativa, precisamente con la metodología de la misma y especialmente con la medición educativa y la psicometría. Estoy seguro de que los temas que se tratan aquí son interesantísimos y que a cualquier profesor universitario, como yo, le encantaría poder participar absolutamente en todas las discusiones y tomar parte en ellas. Afortunadamente para ustedes no nos dejan, así que yo voy a tratar de centrarme en lo que me parece que puedo dar alguna opinión, en el asunto de la evaluación educativa. **(Apoya su intervención con una presentación en Power Point).**

Comenzaré explicando qué es la evaluación educativa. The Joint Committee on Estándar for Educational Evaluation dice que la evaluación es la determinación sistemática del valor o mérito de un objeto. En ese caso, evaluar es emitir un juicio de valor, basándose en la información pertinente y en la evidencia relevante para el caso. Sin embargo, este juicio no se hace de cualquier manera; es un juicio que tiene un propósito, ya que se hace con la intención de optimizar y mejorar el sistema que enjuiciamos. Es decir, no son como los juicios que nos intercambiamos a veces en las familias o en el matrimonio, sino que este juicio tiene una intención realmente positiva, si se trata de mejorar. La evaluación tiene sentido cuando el objeto juzgado, especialmente en el sistema educativo, se encuentra en un contexto de cambio y reforma porque la evaluación permite establecer juicios acerca de la adecuación del sistema al contexto en el que se encuentra en ese momento.

¿Por qué es necesaria la evaluación educativa? En palabras del profesor Arturo de la Orden, que ha sido uno de mis maestros, la evaluación se identifica como un mecanismo permanente de ajuste de las decisiones sobre las actividades sociales organizadas en los sistemas artificiales, cuya función básica es la realimentación de los mismos para optimizar sus alternativas de adaptación a los cambios del entorno. La idea es que en los sistemas naturales —que podemos llamar espontáneos— de los seres vivos existen mecanismos automáticos de automantenimiento, sistemas automáticos de retroalimentación. Es decir, un organismo rápidamente aprende cuándo tiene que cambiar con relación al contexto o cambiar el contexto, porque si no simplemente se muere. Esto existe incluso en los sistemas sociales que podemos llamar de instituciones espontáneas, como la familia o el mercado donde simplemente por evolución han aparecido mecanismos de retroalimentación que han permitido que esas instituciones o esos sistemas se adapten al contexto. Esto pasa con la familia, o por ejemplo con el mercado. En el mercado basta con que el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 3

sistema de precios sea libre y el incentivo producido por los beneficios llegue a los agentes económicos para que, de modo espontáneo, ellos tiendan a satisfacer las necesidades de los consumidores. En todos los casos la existencia de un sistema de retroalimentación es la condición necesaria para la existencia de la conducta adaptativa.

Sin embargo, los sistemas sociales son artificiales, como por ejemplo el sistema educativo. La educación realmente es algo espontáneo, y en este sentido es algo natural, pero el sistema educativo no lo es, el sistema educativo es artificial. Esta diferencia es fundamental y muy importante porque en el sistema escolar, el sistema educativo que nosotros organizamos precisamente a través de las leyes, no hay un mecanismo de retroalimentación y eso dificulta enormemente su funcionalidad. De hecho cuando cambian las condiciones del entorno, el cambio en estos sistemas educativos que son artificiales debe producirse por la intervención expresa de una voluntad semejante a la que lo creó, es decir, tiene que ser una voluntad legislativa la que produce el cambio. Este es exactamente el caso que hay en el sistema educativo. Cuando los usos sociales, las costumbres, los conocimientos, los recursos, o cualquiera de sus *inputs* cambian el sistema educativo sigue funcionando sin alteraciones, hasta que las disfuncionalidades que se producen hacen que sea tan insoportable y, una de dos, o el sistema cambia o simplemente fracasa. Por supuesto, este es el riesgo de un sistema educativo que no tenga un sistema de evaluación; es decir, que puede llegar a fracasar simplemente porque el contexto cambia y el sistema no cambia.

Desde luego, en una sociedad con pocos cambios se necesitan pocas transformaciones. Cualquiera que haya estudiado un poco la historia de la educación sabe que desde la ley de Claudio Moyano hasta la ley de Villar Palasí, incluido el periodo de la República, no hubo realmente cambios en la estructura del sistema educativo; es decir, el sistema educativo permaneció sin cambios, aunque tampoco le hacían mucha falta. Recuerdo que mi padre —que ya ha fallecido— me contaba cómo era el bachillerato que él estudiaba y era prácticamente el mismo bachillerato que se estudiaba muchos años antes. Por supuesto, esto en una sociedad abierta y dinámica en la que los cambios son constantes necesitamos un mecanismo de retroalimentación, porque el sistema tiene que cambiar para ajustarse precisamente a los cambios sociales. Como el sistema educativo no se autorregula, no se adapta automáticamente a los cambios sociales, necesitamos un mecanismo que garantice que esto ocurre.

Ahora bien, debo decirles que la naturaleza del sistema de evaluación tiene que estar necesariamente relacionada con la naturaleza de la educación. Es decir, cómo entendamos la educación, nos va a hacer entender cómo es el sistema educativo. El profesor Arturo de la Orden —como ven le menciono mucho porque es un maestro al que tengo mucho cariño y mucho respeto, todos los que hemos trabajado con él bebemos de sus fuentes— produjo seguramente la mejor definición de la función social de la educación. Decía que la educación es el mecanismo genético de la cultura. Aquí él transmite muy bien la idea de que la educación tiene dos componentes que parecen contradictorios, pero que son complementarios y necesarios: uno es la transmisión de una generación a la siguiente, la copia más fidedigna posible de una generación a la siguiente, y la otra es la evolución, que es lo que ocurre con la genética. En la genética se produce simultáneamente esta idea de transmisión y, al mismo tiempo, de evolución. La evolución en una sociedad tan compleja como la nuestra en la que millones de objetivos personales interactúan sería imposible sin la educación, porque esta garantiza dos cosas fundamentales que son la transmisión de las reglas abstractas, gracias a las cuales es posible la vida social, y la adquisición de conocimientos instrumentales para la vida.

Ahora bien, ¿qué información es la que constituye el núcleo de la evaluación?, ¿qué es lo que evalúa la evaluación?, ¿qué es lo que evaluamos? Realmente, evaluar siempre consiste en verificar la calidad de un sistema en tres dimensiones: la eficacia, la eficiencia y la funcionalidad. ¿Qué es la eficacia? La eficacia es la adecuación, la coherencia entre los objetivos planificados y los resultados obtenidos. Esta es la dimensión más importante. Si un sistema no es eficaz, realmente no sirve para nada. En segundo lugar, hay otra dimensión que es la eficiencia, que es la coherencia entre los resultados obtenidos y los medios utilizados para lograrlo. No basta con que un sistema educativo sea eficaz en un contexto en el que contamos con recursos escasos, sino que también tiene que ser eficiente, siempre. Con esto no estoy diciendo que haya que reducir los recursos de la educación, en absoluto. Yo soy firmemente partidario de que se aumente el sueldo a los profesores, especialmente a los universitarios, pero los recursos que se utilicen tienen que ser coherentes con los objetivos que se logren. Por tanto, el sistema no solo tiene que ser eficaz sino eficiente. Por último, está la dimensión que subyace detrás de todo, la funcionalidad. Es la idea de que los resultados obtenidos realmente responden no solo a los planificados, sino que además los planificados corresponden a las necesidades sociales. Estas son las tres dimensiones. Pero si ven, en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 4

todas ellas están presentes los resultados. Por tanto, la evaluación siempre necesariamente tiene que referirse a resultados.

Me permito hacer un pequeño paréntesis. A veces se critica a las evaluaciones y se habla de los exámenes externos como si fuese la influencia de supuestas ideologías eficientistas o economicistas, por no decir directamente neoliberales. Quiero decir que ningún movimiento en contra de la evaluación de resultados es realmente racional. Otra cosa es que podamos criticar los objetivos que estamos evaluando y que tengamos que evaluar otros objetivos diferentes. De acuerdo, podríamos discutir este tema aunque habría que decir qué objetivos son esos y de qué manera se puede hacer. Lo que es evidente es que no podemos dejar de evaluar los resultados, porque eso sería irracional completamente. La evaluación en sí misma es buena, lo que perjudica al sistema educativo es la falta de evaluación. Desde luego, la peor evaluación es mejor que la ausencia de ella. Por supuesto, vamos a intentar conseguir siempre la mejor evaluación. **(La señora presidenta ocupa la Presidencia).**

¿Cómo se debería institucionalizar la evaluación educativa? Probablemente esta sea la parte que a ustedes más les interese, en cuanto a mi opinión. Con esto no quiero decir que la tengan que tener en cuenta, por supuesto. Ustedes son muy libres de hacer lo que les parezca. Volviendo a mi línea argumental decía que nuestra concepción de la educación determinará nuestro concepto de la evaluación y de su organización. La educación, que es una institución tan vieja como la humanidad, no deja de sorprendernos continuamente por la gran cantidad de paradojas que en ella se presentan. En efecto, se trata de un derecho individual, pero, al mismo tiempo, es una necesidad social y esto genera disfuncionalidades y ruido. Reconocemos que es un derecho de los individuos, pero de hecho lo tratamos como si fuese una obligación de los mismos, y luego insistiré un poquito en este punto. Sabemos que es imprescindible para la organización de una sociedad libre, pero pretendemos imponer nuestra concepción de la educación y de la sociedad a todos los futuros ciudadanos. El hecho mismo de que hoy estemos aquí reunidos es una prueba de que reconocemos que la educación es un problema continuo, para el que todavía no hemos hallado una solución definitiva.

En una conferencia que tuve la oportunidad de desarrollar en el XVI Congreso Nacional de Pedagogía, en el pasado mes de septiembre, yo sostenía que la educación es realmente un derecho individual, y no una obligación, aunque curiosamente en casi todas las leyes y declaraciones de derechos —incluso en la Declaración de los Derechos Humanos y en nuestra Constitución— se confunde sistemáticamente la naturaleza de derecho fundamental a la educación, con su tratamiento como deber u obligación. Esta diferenciación que pudiera parecer puramente semántica —no voy a repetir aquí la argumentación que mantenía en esa conferencia, cuyo video pueden consultar sus señorías, si tienen interés, curiosidad o incluso insomnio, en este enlace que se está proyectando en la pantalla—, es fundamental para poder organizarnos y entender cómo concebimos la educación, si como un derecho o como una obligación. En efecto, si se considera que la obligación es un derecho, entonces se hará hincapié en proporcionar los medios y oportunidades para que los sujetos puedan ejercer ese derecho. Ahora bien, si es una obligación, un deber, se hará hincapié en la comprobación de si el futuro ciudadano ha cumplido con su obligación. Por tanto, si es un derecho, la evaluación la realiza la sociedad civil para controlar al Estado; si es una obligación, la evaluación la realiza el Estado para controlar a los ciudadanos. Para mí esta distinción es fundamental y es la esencia de lo que yo hoy quería decir. Todo lo demás son cosas contingentes, pero este para mí es el mensaje fundamental. Creo que la falta de claridad en esta diferenciación ha llevado a algunas situaciones curiosas últimamente, como por ejemplo la última propuesta reciente de reválida que era un examen para controlar qué es lo que sabían los ciudadanos. Por las distintas reacciones sociales esta se cambió a un sistema de evaluación con funciones diagnósticas, que es algo completamente distinto. Esto nos da una idea de cómo están confundidas estas dos naturalezas y en esta confusión han intervenido varios elementos.

Resulta que en la práctica el Estado no está actuando solo como un agente que se encargue de garantizar que todos los futuros ciudadanos están recibiendo la educación básica a la que tienen derecho, sino que está actuando como un agente que garantiza al resto de la sociedad —es un papel positivo, no estoy diciendo que sea negativo—, a los demás individuos y a las instituciones que los alumnos que egresan del sistema educativo tienen unos conocimientos y unas capacidades mínimas que están de alguna manera definidas en la ley. Esto es lo que siempre ha estado asociado a la entrega de los títulos en los distintos niveles como, por ejemplo, la diferenciación que había entre obtener el certificado escolar y el graduado escolar, si recuerdan, o entre el título de bachiller elemental —yo tuve la fortuna de estudiarlo probablemente y ahora tengo la desgracia de ser tan viejo que puedo recordar que lo estudié hace

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 5

muchos años— y el bachiller superior. Cada uno de estos títulos estaba ligado a una reválida y en esa reválida el Estado garantizaba que se habían cubierto los mínimos que la ley establecía, esto era así. Es muy importante darse cuenta de que el Estado desempeña estas dos funciones distintas, aunque a veces se confunden y aparecen entremezcladas. La primera función del Estado es la de garantizar que los ciudadanos han tenido acceso a su derecho a la educación y la segunda es la de certificar que un título corresponde a unos conocimientos que están respaldando a ese título porque el alumno ha demostrado esos conocimientos.

Lo que ocurre es que cuando se replantea el establecimiento de una nueva reválida, por ejemplo, sea cual sea el nombre que se le asigna, se da por supuesto que su sola existencia promoverá un movimiento hacia la mejora del sistema y en eso hay gran parte de verdad. Es decir, cuando nos van a sacar una fotografía es cuando todos nos peinamos para salir mejor en ella. Yo siempre digo que la pura existencia de la evaluación garantiza el cambio, esto es así. Ahora bien, los centros educativos tratarán de obtener los mejores resultados en estas pruebas comunes y a largo plazo la existencia de una prueba común tiene efectos positivos, aunque también —lo reconozco— puede tener algunos efectos negativos como se suele mencionar, por ejemplo, enseñar para la prueba. Yo siempre digo que si los contenidos de los que se examinan en la prueba fuesen relevantes e importantes, no sería tan malo que se enseñara para la prueba.

En cualquier caso, podemos ver que con el establecimiento de una prueba de este tipo, en el fondo, estamos tratando de cubrir tres funciones distintas que son las siguientes. En primer lugar, está la función de evaluación a la que he me he referido antes. Una prueba como esta sería un mecanismo de retroalimentación, como antes decíamos que era la evaluación. En segundo lugar, estaría la función de certificar que todos los alumnos que superen esta prueba cumplen con el estándar que está establecido en el diseño de la prueba. Por último, la tercera función, aunque parece que es similar a la anterior pero es distinta, es la de servir como prueba de acceso al siguiente nivel, como por ejemplo la prueba de acceso al bachillerato o la prueba de acceso a la universidad.

Mi propuesta es que estas tres funciones deberían diferenciarse y ser realizadas por entidades distintas. Voy a tratar de desarrollar este tema. Comenzaré por la evaluación del sistema educativo. Mi opinión es que la educación es un derecho, aunque ya sé que todo el mundo está de acuerdo con esto. Cuando yo he dicho que la educación es un derecho, nadie me lo ha discutido jamás. Sin embargo, en la práctica nos comportamos como si fuera una obligación o un deber y hablamos, por ejemplo, de la escolaridad obligatoria. Si es un derecho, ¿por qué necesitamos hablar de un deber? Por otra parte, examinamos a los alumnos para ver si han cumplido con su obligación. La educación básica es un derecho innegable y, por tanto, la existencia de una prueba que se estableciera al final de la educación básica respondería más a la consideración de la educación como un deber, que como un derecho. Negar una cierta titulación a un jovencito porque no ha superado una prueba es lo mismo que decirle que no ha cumplido con un deber. Lo que digo es que esto es contradictorio con la consideración puramente de la educación como derecho. Hay que tener mucho cuidado porque hay muy poca distancia entre un alumno que no ha cumplido con un deber, a considerarlo un ciudadano de segunda. Hay que tener mucho cuidado con esto.

Sin embargo, también debo decir que gran parte de los profesores que se oponen a la evaluación no lo hacen por su consideración benévola hacia los alumnos y sus derechos, sino porque realmente no les gusta que les evalúen porque los profesores se sienten evaluados cuando se evalúa el sistema educativo. A mí me pasa igual, en mi universidad hay un sistema cada vez más estricto de evaluación. A mí no me gusta que me evalúen, excepto si sé que voy a salir bien; en ese caso, me gustaría que todo el mundo conociese el resultado de la evaluación. En general no nos gusta que nos juzguen, no nos gusta que nos sometan a evaluación. Sin embargo, tenemos que tener en cuenta que estamos prestando un servicio a unos ciudadanos y, por tanto, esos ciudadanos tienen derecho a evaluarnos, no debemos olvidarlo.

Esto nos lleva a determinar quién juzga y quién es el juzgado. Si la educación es un derecho, la evaluación tiene que provenir de quien es el sujeto del derecho. La Administración, el sistema educativo en su conjunto y cada una de sus partes son los entes a ser evaluados. No es la Administración la que juzga a los alumnos sino la sociedad civil, es decir, los padres que son los administradores del derecho de la educación de sus hijos, quienes pueden y deben juzgar al sistema. Esta idea es fundamental y a partir de aquí viene mi siguiente propuesta porque la Administración no puede ser juez y parte. Si lo que estamos haciendo es evaluar al sistema educativo, no puede ser que la Administración sea quien realiza la evaluación y al mismo tiempo sea quien es evaluada. ¿Qué consecuencias organizativas tiene esto?

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 6

Desde mi punto de vista la evaluación del sistema educativo tendría que ser competencia de un organismo independiente o autónomo, que no dependiese jerárquicamente de la Administración y donde estuviesen representados todos los agentes educativos, pero especialmente los padres.

En la actualidad debo decir que un organismo como el Instituto Nacional de Evaluación Educativa hace un gran papel —ese instituto está lleno de amigos míos, he colaborado con ellos cantidad de veces y digo esto para que me sigan hablando cuando salga de aquí— y está representando a España muy bien en las organizaciones internacionales y en las evaluaciones como PISA o el Pirls. Además, lo hace con muy poco personal. Yo conozco los institutos de evaluación de otros países y debo decir que el Instituto Nacional de Evaluación de España es el más pequeño de todos los que yo conozco, pero realiza probablemente uno de los mejores papeles porque tiene personal muy cualificado. Yo estoy proponiendo un órgano que sea independiente de la Administración, no un órgano dependiente de la Administración como es ahora mismo el Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Este instituto hace muy bien las funciones que se le encargan, pero quien encarga las funciones es justamente la Administración. Desde mi punto de vista tendría que existir un órgano autónomo, sustentado con fondos públicos y privados, no necesariamente solo públicos, pero independiente orgánica y presupuestariamente del Gobierno, cuya junta directiva fuese seleccionada por amplio consenso, con la participación de la sociedad civil y cuyos programas de evaluación se definiesen en el seno de esa junta. Esto garantizaría que el sistema escolar en su conjunto sería evaluado, pero ya no sería la Administración la que evaluase a los alumnos, sino que sería justamente la sociedad civil la que estaría evaluando al sistema educativo en su conjunto. Es posible que este organismo decidiese que hubiese pruebas nacionales, o es posible que decidiese otras cosas distintas, pero tendría que ser este organismo quien lo definiese.

La segunda función es la de certificación de conocimiento de los alumnos. A esta función se le ha reconocido implícitamente más importancia, aunque debo decir que explícitamente no es así. De hecho, si analizamos la organización del sistema educativo, en el fondo todo está organizado para certificar los conocimientos de los alumnos. Esto es así, aunque sería discutible. Por supuesto, podríamos organizar un congreso alrededor de ese tema, aunque sé que no vamos a hacerlo. Reconocerán conmigo, por lo menos, que sí que es verdad que gran parte del sistema está organizado para poder certificar los conocimientos de los alumnos. Cuando se habla del diseño del currículum nacional y de los currículos autonómicos específicos, así como de la división de competencias entre materias troncales y materias optativas de las comunidades autónomas, yo digo que no ha sido una descentralización sino una multacentralización. Es decir, el sistema educativo dejó de tener hace muchos años una Administración única y central para tener muchas administraciones, pero también centrales. Esta es la verdad. Muchas de las competencias de educación dejaron de estar en manos del Gobierno central para estar en las manos centralizadas de Gobiernos autonómicos. Sin embargo, las competencias en educación no han llegado a los agentes educativos, sino que se han quedado a medio camino, en manos de las comunidades autónomas que son las que lo gestionan en su mayor parte ahora. Hay todo un sistema complejo de organización para asegurar que los procedimientos de todos los centros responden a unos estándares comunes y mi propuesta en este punto es que la certificación de los conocimientos por parte del Estado está haciendo más daño que bien al sistema educativo. Voy a tratar de justificar esta idea. En todo el tiempo en el que he estado proporcionando servicios de evaluación a varias comunidades autónomas jamás me he encontrado con una autoridad educativa que no estuviese seria, honrada y profundamente preocupada por mejorar el rendimiento de los alumnos que administraba. Debo decir que es así se sea de cualquier partido. Les aseguro que en esto he tenido contacto con administradores absolutamente de todos los partidos y en todas las ocasiones siempre existe una profunda preocupación por la mejora del sistema educativo. Recuerdo perfectamente un director general de una comunidad autónoma —hace ya varios años, por lo que seguramente ya no está en activo y puedo contar esto— que cuando presentamos los resultados de la evaluación nos decía —por supuesto eran unos resultados bastante mejorables, como se suele decir, se podría describir muy bien las mejoras que se podían realizar, los alumnos no salían muy bien parados—: sí, ya sabemos que los alumnos están mal, pero estoy deseando que alguien me diga exactamente qué tenemos que hacer, porque hemos reducido la ratio profesor-alumno, hemos aumentado el gasto por alumno, hemos puesto en marcha cursos de actualización del profesorado, hemos hecho todo lo que se nos ocurría y no conseguimos mejorar. ¿Qué tenemos que hacer? De hecho si nos fiásemos de las apariencias realmente parecería que el sector educativo es el más innovador de todos los sectores de la vida social española. Si lo analizan ustedes verán que en cada comunidad autónoma hay al menos una dirección general de Innovación. Podemos decir que no hay sector más innovador que el sector educativo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 7

Pero les voy a enseñar a ustedes dos representaciones gráficas: la de una clase del siglo XVI —que es esta que ven ustedes aquí y ven la estructura— donde el maestro —la parafernalia es muy propia del siglo XVI— está subido en su pupitre dirigiéndose a los alumnos, y la de un aula de nuestros días en la que el maestro no está subido a un pupitre —porque seguramente está cortada la fotografía— pero la estructura es exactamente la misma. Lo que quiero decir con esto es que la innovación no se consigue con un decreto-ley, no se consigue desde la Administración, sino que como en cualquier otro sector se consigue permitiendo que se desarrollen iniciativas educativas de lo más diversas. Algunas tendrán éxito y otras serán un fracaso, pero sin arriesgar jamás se ha conseguido una innovación. Para que se produzca esta innovación se debe permitir dos principios complementarios que son precisamente la libertad y la responsabilidad. Justamente en la responsabilidad aparece otra vez la evaluación. Esto supone que el Estado —cuando me refiero al Estado no solo me refiero al Gobierno central, sino al conjunto de todas las administraciones educativas en nuestro Estado, de las autonomías— tiene que permitir que existan iniciativas sociales que promuevan currículos distintos y que estén capacitadas para certificar los conocimientos independientemente de la Administración. Esto sería un cambio muy grande: que haya entidades distintas de la Administración que sean quienes realmente certifiquen los conocimientos de los alumnos. Voy a poner algún ejemplo de cómo podría ser esto. Por supuesto que ustedes, con su amplia experiencia política, se les ocurrirán muchas maneras de cómo poner en marcha algo semejante. Solo quiero mostrar una imagen de cómo podría ser. Por ejemplo, podría haber grupos de centros escolares, públicos o privados, que compartan una misma orientación académica o que deseen hacer especial hincapié en las humanidades o tal vez en la formación científica o en la formación artística o con una orientación religiosa o ideológica determinada o más bien una metodología didáctica aprobada en otro país, o en otro centro. Quieren poner en marcha esto. En definitiva, entre todos ellos podrían diseñar las líneas generales de un currículo y convertirse en una asociación que acredite que los centros que realmente pertenecen a la asociación están cumpliendo con las reglas de funcionamiento que ellos mismos se han dado, con ese currículo que ellos se han dado. Esa misma asociación es la que se encargaría de revisar que todos los asociados cumplen las reglas y también que los alumnos que regresan de esos centros realmente acreditan los conocimientos que pretenden darles. Para que esta asociación pueda convertirse en entidad acreditadora o certificadora, esto podría ser perfectamente aprobado, para que no piensen que soy partidario de un estado caótico o anárquico. No, podría perfectamente estar aprobada esta asociación por un consejo superior de entidades certificadoras. Habría muchas entidades acreditadoras o certificadoras, todas ellas formarían un consejo de entidades acreditadoras y todas ellas se encargarían de ello. Esto es como cuando sale un alimento al mercado. Es decir, alguien asegura que no es venenoso directamente, pero sería absurdo que hubiera una autoridad central que determinase cuál es la dieta que tenemos que seguir los españoles cada día de la semana. Quién mejor que una entidad certificadora de este tipo para colaborar en la definición de qué aspectos más importantes habría que evaluar en sus programas y en sus centros. Por supuesto, las administraciones públicas por sí mismas podrían también ser entidades certificadoras, lo que, de hecho, son ahora en exclusiva. Imagínense el cambio que supondría pasar de ser la única entidad certificadora a ser una más en el seno de un consejo superior de entidades certificadoras. Naturalmente, una organización institucional de este tipo permitiría que se aplicasen los principios de libertad y responsabilidad que habría en las iniciativas diversas y, al mismo tiempo, sería posible evaluar si los resultados que se obtienen son valiosos o no.

A continuación hablaré del acceso al siguiente nivel, cuando las pruebas se utilizan como pruebas de acceso. En este caso, tengo mucha más familiaridad con las pruebas de acceso a la universidad, pero la verdad es que ahora mismo cada vez que se habla del establecimiento de una prueba se acaba ligando sus resultados con el acceso al siguiente nivel educativo. Esto es así porque prácticamente son todas funciones que están confundidas en las atribuciones que el Estado tiene respecto a la educación. Ahora mismo se discute, por ejemplo —está en la prensa— si con una o con dos asignaturas suspensas se puede pasar al siguiente nivel. Hay quien está a favor, hay quien está en contra, si esto se debe de hacer o no. En una organización como la que he pergeñado en el punto anterior, imagino perfectamente que cada entidad certificadora establece unas condiciones determinadas para el acceso a sus programas y para el caso de aquellos alumnos que realmente desean incorporarse a estos programas, pero que no cumplen con los requisitos, son los propios centros los que organizan cursos propedéuticos para poner solución a las carencias que estos alumnos presentan. Ahora mismo tenemos un sistema en el que un alumno simplemente o pasa con todo aprobado o pasa con dos asignaturas, pero no hay sistemas para asegurar que las carencias que ha demostrado se superan en algún momento. Pretender decir que no,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 8

que en la planificación de los centros realmente está entendido es no conocer cómo es la vida real de los centros. Es decir, es muy difícil que lo que no se ha conseguido en un nivel se resuelva en el siguiente si no hay una planificación permanente y sistemática de esa recuperación. No me voy a alargar mucho más.

En cuanto a las pruebas de acceso a la universidad, para mí está claro que es otra función distinta y que debieran ser las propias universidades las que tendrían que determinar sus procedimientos de acceso a las mismas. No solo en cuanto al contenido, como ahora, sino también en cuanto a la propia existencia de estas pruebas o a la estructura del acceso. Podríamos contar cómo está organizado en otros países, en Estados Unidos. Mi experiencia más personal tiene que ver con cómo se organiza el acceso a la universidad en México, un país con el que he tenido el honor de colaborar con varias instituciones de evaluación. Las universidades mexicanas son totalmente autónomas y deciden qué procedimiento utilizar para ordenar el acceso a los estudios con más demanda. Existe una organización, *non profit* en este caso, que es el Centro Nacional para la Evaluación de la Educación Superior, que se creó por la asociación de un gran número de universidades, instituciones educativas, asociaciones, colegios profesionales, etcétera, que se encarga de construir específicamente las pruebas para el acceso a la universidad. Naturalmente esas pruebas las aplican las universidades que quieren, pero hay un organismo que está profesionalmente dedicado a la construcción de esas pruebas. Ahora debo decir —probablemente haya más de uno en desacuerdo conmigo— que la sensación que tengo de cómo se construyen las pruebas de acceso a la universidad en España es que es casi de *amateur*. Es casi una construcción de *amateur*. No tenemos ninguna evidencia de la validez predictiva de la prueba, que antes se llamaba selectividad, para el acceso a la universidad. No tenemos ninguna prueba de ese tipo. No está cumpliendo la función para la que originalmente fue diseñada. Debo decir —ya con esto voy a terminar— que también se tiene en cuenta el bachillerato, de hecho el 60% del peso del acceso a la universidad ahora mismo es el resultado del bachillerato. Cualquiera que haya trabajado en el bachillerato sabe que las calificaciones del bachillerato tienen un efecto contextual tremendo, dependen del centro donde se están asignando y no son directamente comparables con las de otros centros. Cuando se dice: no, bueno, para eso ya está la prueba de acceso a la universidad, la prueba común..., no es verdad, porque una calificación si está hinchada en un centro, sigue estando hinchada tanto si vale el 60% como si vale el 100%. Esto es así. Tuve la oportunidad de analizar este problema hace ya unos cuantos años y vi que había soluciones. Hay un artículo que publiqué en la *Revista de Educación* que se titula «La equiparación del expediente de bachillerato en el proceso de selección de alumnos para el acceso a la universidad». Es una cuestión bastante técnica, pero si hubiera una organización que se dedicara a hacer este tipo de cosas, podría tener procedimientos bastante técnicos para garantizar que el acceso a la universidad es justo y no se comete ningún tipo de discriminación contra ningún tipo ni de centros ni de alumnos.

Para resumir les diría lo que propongo: considerar que la educación es un derecho siempre. Es un derecho. No hay que considerarlo como un deber, sino como un derecho. Eso nos lleva a varias consecuencias. Las que he propuesto son: Primera, la creación de un órgano autónomo para la evaluación del sistema educativo —si tuviera que elegir entre las tres probablemente me quedaría con esta—; sería muy positivo para el sistema educativo español que existiera un órgano autónomo que tuviese la capacidad de tener iniciativa para decidir qué evaluar, cuándo evaluar y cómo evaluar. Segunda, permitir que existan entidades certificadoras o acreditadoras independientes de la Administración y, tercera, que sea cada universidad la que determine los requisitos necesarios para el acceso a sus centros. Si tuviera que quedarme con alguna me quedaría con la primera y en el mismo orden que aparecen allí. La segunda también me gusta mucho y la tercera, si no queda más remedio, también. **(Risas)**. Con esto termino. Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Gaviria, por su intervención.

A continuación vamos a dar la palabra a los portavoces de los distintos grupos parlamentarios para que le planteen aquellas cuestiones que crean importantes. Por el Grupo Parlamentario de Ciudadanos, tiene la palabra la señora Martín Llaguno.

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

Muchas gracias al profesor Gaviria por su exposición. Creo que ha abordado temas que no se habían tratado específicamente de la manera que lo ha hecho y, por tanto, siempre es de agradecer una visión nueva con una perspectiva que ha sido rompedora en algunos puntos con respecto a lo que hemos oído. En el curso de su exposición había apuntado algunas cuestiones que usted ha adelantado, pero que me gustaría preguntarle por ellas específicamente, porque creo que de alguna manera están de actualidad y

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 9

algo tenemos que hacer para solucionarlo. En primer lugar, ha hablado usted de su visión sobre la necesidad de que cada universidad establezca sus pruebas de acceso particulares, peculiares y específicas.

A nosotros, como grupo parlamentario, nos parece que la autonomía universitaria podría incluir este tipo de selección, pero creemos en la necesidad de establecer unas pruebas que sean homogéneas y que permitan de alguna manera equiparar y medir con criterios de equidad las diferencias entre alumnos, es decir, que serían complementarias. No somos partidarios tanto de que haya pruebas específicas por universidad, sino tal vez pruebas específicas por titulación para poder homogeneizar o ser más justos a la hora del acceso a la universidad. En este sentido, sabiendo que ninguno de los dos compartimos lo que hay ahora mismo, es cierto que ha habido algunos estudios que ponen de manifiesto la inequidad flagrante que suponen en estos momentos las pruebas de EBAU o como se quieran llamar en cada comunidad autónoma a la hora de acceder, teniendo distrito único, a determinadas carreras que exigen notas de corte muy altas, en concreto, medicina y traducción.

Quería saber qué opinión le merece —no sé si conoce los estudios— la idea de que hay comunidades autónomas que evalúan sistemáticamente por encima de la media de otras comunidades, cómo esto repercute en el acceso a determinadas titulaciones y de qué manera podríamos, en tanto reubicamos o establecemos unas nuevas pruebas de acceso a la universidad, corregir estas inequidades que afectan gravemente en función del sitio donde hayas estudiado.

Me ha parecido también muy interesante la perspectiva de que es el sistema el que debe ser evaluado. Nosotros coincidimos con usted y creemos que el sistema no puede o no debe evaluar al propio sistema.

Usted ha hablado de las Agencias de Acreditación Externas y de las Agencias Externas de Evaluación del Sistema. Quería plantearle la opción de que pudiera establecerse una agencia que aglutinara tanto un sistema para el establecimiento del currículo, independiente del propio ministerio, como un sistema de evaluación externo que sustituyera a la Alta Inspección Educativa, que como estamos viendo reiteradamente parece que deja mucho que desear en algunos aspectos, y que también estableciera estos sistemas de evaluación del propio sistema. Le pregunto qué opinión le merecería tener un macroestamento independiente al modo, salvando muchas distancias, de la CNMC para otras cuestiones, que aglutinara las tres funciones que se necesitan para la educación y que pudiera ser transversal y tener también representadas a las distintas comunidades autónomas; si cree usted que sería bueno o que tienen que ser cuestiones completamente independientes y que no se podrían ubicar en un gran organismo.

Finalmente, me gustaría saber —aunque no lo ha mencionado específicamente pero sí ha salido reiteradamente en esta Comisión— qué opina sobre la opción de establecer un nuevo sistema de acceso, de formación y de evaluación del profesorado. Reiteradamente se ha señalado que el profesorado parece ser una pieza central en la modificación del sistema educativo y reiteradamente se ha señalado también —nosotros así lo planteamos— que es necesario cambiar los criterios de acceso a la universidad, con pruebas que no solamente dentro del sistema universitario evalúen lo cognitivo, sino también lo competencial. Hay que tener un sistema que sea más selectivo a la hora de tener a gente y después a la hora de formarla que haya una especie de MIR educativo que acompañe a los profesores en la formación práctica y que sustituya a los actuales másteres de formación del profesorado. Me gustaría saber su opinión sobre esto. En qué medida se podrían evaluar los sistemas de acreditación para la acreditación de estos sistemas del profesorado. Muchas gracias.

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

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

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

Buenos días a todos y a todas. Muchas gracias, señor Gaviria, por su explicación esta mañana, porque nosotros desde Unidos Podemos entendemos que este es un tema que posiblemente no se ve mucho o no se discute socialmente mucho, pero es un tema fundamental para el buen desarrollo del sistema educativo en el Estado español.

Mis compañeros y compañeras saben que siempre comienzo las intervenciones echando en falta que se hable de la educación como un derecho y usted es lo primero que ha hecho, con lo cual se lo quiero agradecer. Desde Unidos Podemos compartimos eso y la explicación que usted daba. No solo es un derecho individual del ciudadano, sino lo que nosotros llamamos el bien común. Es un derecho que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 10

repercute en la sociedad, que repercute en lo general, con lo cual nos parece que es algo que desde el pacto de educación o la futura ley de educación se debería fortalecer.

Hablando directamente del tema de la evaluación, nosotros creemos que la evaluación del sistema educativo tiene que ser responsabilidad de los poderes públicos, con lo cual tienen que ser estos los que garanticen esa evaluación del sistema educativo. Nosotros no estaríamos en la línea que usted planteaba, porque entendemos que si entran dentro del sistema de evaluación los intereses privados al final se puede desvirtuar o enfocar la educación hacia un camino que nosotros en esta Comisión también hemos criticado en alguna ocasión, que no es el camino del derecho a la educación, del derecho a la formación, sino el camino de formar mano de obra en una sociedad laboral precaria como es la que tenemos en estos momentos en el Estado Español. Entendemos también que la evaluación tiene que ser de todo el sistema. En estos momentos solamente se evalúa, primero, al alumnado y, segundo, al profesorado, pero no se evalúa al sistema educativo y entendemos que se debería empezar a evaluar al sistema educativo para ver de qué manera encajan todas las piezas.

Aquí me gustaría que nos hiciera alguna propuesta. Entendemos que esa evaluación debería llevar algunos ajustes. Es decir, no vamos a evaluar el sistema educativo por evaluarlo, sino evaluarlo con un compromiso final: el compromiso de incremento de la financiación, de incrementar los niveles de formación continua —que luego si tengo tiempo hablaré del profesorado—, de las ratios de las aulas, etcétera. Es decir, ese tipo de reajustes tienen que estar sostenidos con algunos argumentos mínimamente científicos para entendernos qué debe ser ese proceso de formación. Por supuesto, huir de los ránquines. Cuando la Lomce, por ejemplo, en los únicos momentos en los que hablaba de evaluación era para ejercer una competitividad malsana entre los diferentes centros, con lo cual entendemos que la evaluación tiene que ser para evaluar también la cooperatividad entre los diferentes centros educativos, todos forman parte del sistema educativo, y no hacer competir unos centros con otros por *rankings* que al final lo que generan es una sociedad todavía más desigual.

Tenemos muchas dudas —y me gustaría que, si tiene tiempo, lo concertase— sobre esa prueba común de la que usted hablaba, porque precisamente la homogeneización pocas veces es sinónimo de equidad. Es decir, si tratamos a todo el mundo por igual, sin tener en cuenta las necesidades especiales de cada persona y de cada territorio, ese proceso de evaluación y de apuesta por la formación es un proceso poco equitativo, con lo cual la homogeneización iría en la línea de lo que planteaba la portavoz de Ciudadanos. Nosotros no compartimos que la homogeneización sea un elemento de equidad, sino todo lo contrario, y los estudios pedagógicos que tenemos de los países de nuestro entorno nos dicen que aquellos países que apuestan por una homogeneización en las pruebas comunes precisamente no dan buena salida a la educación inclusiva y no son una pieza fundamental de la equidad de nuestro sistema.

Entendemos que esa evaluación no tiene que ser solamente de contenidos —hablamos mucho de certificación de contenidos— pero nosotros entendemos que también tenemos que evaluar si los valores sociales que presta el servicio de educación son los que en una sociedad democrática se deben de prestar; si las actitudes que se le requieren al alumnado, pero también al profesorado, son las que tocan; si los procesos de aprendizaje que tenemos en el Estado español son los que corresponden a una sociedad que tiene unos retos en el siglo XXI que ya no son los retos con los que fue pensada en el siglo XIX, con lo cual entendemos que no solamente esa evaluación tiene que ser la certificación del conocimiento, sino otros elementos que van a ese entorno. Porque los procesos de aprendizaje y las actitudes y los valores también forman parte de lo que debe exigir un sistema de educación como el nuestro.

Me gustaría que, si puede —en pedagogía comparada—, nos citara algunos países, algunos Estados de nuestro entorno que usted crea que han solucionado bien el tema de la evaluación, es decir, en qué país —no para copiarlo miméticamente, porque no nos serviría— nos podríamos mirar para garantizar un sistema de evaluación que sea potente. Me gustaría también que en todo este granaje nos explicaba qué papel debería tener la Inspección Educativa.

Acabo con un tema que para nosotros es también fundamental y que usted lo ha tocado poco, y me parece que por la experiencia que tiene nos podría aportar muchísimo a esta subcomisión, que es el tema de la formación del profesorado. Es verdad que hacemos mucho énfasis en la formación inicial del profesorado. Nosotros siempre defendemos que la pedagogía debería impregnar a cualquier persona que después se dedique a la docencia. Siempre pondré el mismo ejemplo: yo soy licenciado en filología hispánica y sabemos muy bien cuando acabamos la carrera identificar un complemento directo o saber las características del realismo o naturalismo español, pero formación pedagógica nos han dado muy

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 11

poca. Cuando estás en el aula e interactúas con el alumnado la formación pedagógica debe ser una herramienta al servicio del profesorado. Qué cambios haría usted en la formación del profesorado, aquí sí, con la participación directa de las universidades, para garantizar que sea una pieza que encaje en este sistema educativo que todos queremos. Segundo, cómo podemos evitar lo que se ha producido en los últimos años que las administraciones públicas, desde el Gobierno del Estado hasta diferentes comunidades autónomas, han recortado hasta un 95% la formación continuada. Ser docente requiere de una actualización casi, casi, cada año, porque los retos que vienen a las aulas, especialmente en primaria, secundaria y en la escolarización obligatoria, son retos que cambian con mucha agilidad y si recortamos esa formación continuada del profesorado estamos haciendo también un mal favor a la educación.

Gracias.

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

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

El señor **MEIJÓN COUSELO**: Moltes gràcies, presidenta.

Bon dia. Ante todo, por supuesto, por parte del Grupo Socialista quiero agradecer la comparecencia del señor Gaviria en esta subcomisión. Dijo usted una frase que es que la peor evaluación es mejor que no tenerla. Sin embargo, también todos sabemos que un mal diagnóstico puede matar a un paciente. Es suya también otra frase que en su día me sorprendió que es: no existe la inducción, existe la deducción. Por tanto, sin ideas previas no andamos por el mundo y precisamente ese partir de ideas previas puede predeterminar las respuestas a las que quiero llegar. Le preguntaría hasta qué punto las ideologías de partida, las ideologías previas, pueden perturbar, contaminar, dirigir los resultados de una evaluación de un sistema educativo o hasta qué punto se puede tener un papel neutral en la búsqueda de estos resultados.

Por otro lado, ha hecho usted una comparación que a mí me ha gustado mucho en alguna ocasión y es que evaluar a fin de cuentas es como tomar la temperatura. Tomamos la temperatura, sabemos la temperatura del paciente, pero no sabemos qué tiene el paciente y no nos dice lo que tenemos que aplicar al paciente para que mejore. Por tanto, si esto es así, cómo podemos conseguir una evaluación que además de tomar la temperatura del sistema educativo nos permita de alguna forma deducir qué respuestas habría que aplicar para que el sistema pudiera mejorar. Aquí estamos en una subcomisión en la que lo que buscamos es un pacto educativo, que si bien, por un lado, pretende una estabilidad normativa que pueda durar durante bastantes años, también es cierto que, por otro lado, pretende una mejora de este sistema. Hasta qué punto necesitamos partir en ese método deductivo de una buena teoría. Hasta qué punto debiéramos nosotros dedicarnos a buscar esa buena teoría de partida o lo que usted llama también las teorías de micronivel. Hasta qué punto tenemos que llegar a otras que están subyacentes. El informe McKinsey suma un montón de datos, igual que PISA, pero a lo mejor tenemos que ir a buscar algo subyacente que no está en todos estos informes que están ahí, que lo único que hacen es una acumulación.

Por otro lado, hablaba usted de que una de las misiones del Estado sería también la de certificar unos conocimientos. Nosotros podemos estar de acuerdo con que esa misión existe y está ahí, es obvio. Pero certificar no tiene una única salida. Las reválidas no pueden ser la única forma de certificar qué tiene algún Estado. En su día nosotros entendíamos que la evaluación continua del alumno era un método de certificación muy superior a lo que puede ser examinar a un alumno durante un día, cuando funcionarios del Estado le han estado dando unas notas durante bastantes años y a lo largo de un tiempo. Me parecería más interesante.

Por otro lado, en esta subcomisión también estamos debatiendo sobre la conveniencia o no, como ocurre en otros países, de no dar títulos que imposibiliten el seguir la marcha educativa de un alumno; que la ESO no signifique un título que corta o trunca la facultad para poder seguir realizando estudios, porque como usted bien decía a última hora la educación es un derecho del alumno. En todo caso era al Estado al que le correspondía poner los recursos suficientes para que pudiera sacar con satisfacción esos conocimientos básicos que queremos que toda la población pueda tener.

Sobre las PAU quería preguntar una cuestión. Usted decía que efectivamente no tenemos una evidencia predictiva de esto. Tampoco la tenemos de lo contrario. Si no tenemos evidencia predictiva de que esto se esté haciendo bien, tampoco la tenemos de que esto se esté haciendo mal, como bien me apuntaba mi compañero Ricardo. Usted ha hecho un estudio, —si no me equivoco, con la simulación de Montecarlo— en cuanto a las puntuaciones de bachillerato y lo que significaba en la nota. Me interesa

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 12

profundizar un poco porque leí ese estudio —por encima, lo confieso—, pero ¿existe algún método estadístico que pudiera de alguna forma paliar estas diferencias de puntuaciones en el bachillerato y hacer que la puntuación final pudiera ser más justa, caso de que se decidiera seguir un sistema similar al que hay? Esto es, ¿el sistema actual tiene elementos de mejora estadística que puedan permitir mayor justicia? Porque es cierta —y nos lo ha comentado incluso gente que ha venido de otras autonomías— la significación que llevan ciertas puntuaciones en el bachillerato de autonomías que tienden a puntuar alto con otras que tienden a puntuar más bajo, aparte de las propias diferencias entre centros.

Le repito el agradecimiento por estar aquí. Con todo lo que le estamos preguntando tiene bastante para contestarnos en los diez minutos que tiene.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Meijón.
Por el Grupo Popular, tiene la palabra doña Sandra Moneo.

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

En primer lugar, quiero agradecer al profesor Gaviria su presencia en esta Comisión, somos conocedores de su importante agenda y de las ocupaciones que tiene y, por lo tanto, manifestamos nuestro doble agradecimiento por su extraordinaria intervención que, a nuestro juicio, ha realizado con tremenda valentía porque ha abordado una de las cuestiones que mayor controversia genera en sectores de la sociedad española, la evaluación. En nuestra opinión esta es una de las cuestiones que tiene que abordar el pacto por la educación; es decir, hay una serie de puntos que son importantes, el profesorado, la ordenación académica, etcétera, pero la evaluación sin duda alguna tiene que ser objeto de acuerdo. En concreto el sistema educativo —y quizá el conjunto de la sociedad española— carece de una verdadera cultura de la evaluación. Basta echar la vista atrás para observar cómo las sucesivas reformas o intentos de reforma que se han acometido en el sistema educativo siempre han tenido un punto de crítica y es la evaluación, por qué debemos evaluar. Usted nos ha dicho que lo que perjudica al sistema educativo es la falta de evaluación y en este grupo lo compartimos clarísimamente. Además, las políticas públicas se evalúan constantemente; podemos discutir si la evaluación es correcta o incorrecta, si es mejorable o podemos hacerla de diferente forma, pero las políticas públicas se están evaluando continuamente. La cuestión es cómo abordamos la evaluación con mayúsculas en el sistema educativo. Los aspectos que tendremos que plantear y seguramente saldrán en la mesa de debate de los diferentes grupos son: primero, la evaluación con efectos o sin efectos académicos; segundo, evaluación a todos los alumnos o a todos los centros con independencia de la titularidad del propio centro; tercero, en qué etapa y, cuarto, qué tipo de efectos o de obligaciones se derivan de los resultados de la evaluación hacia el Estado. Efectivamente, la educación es un derecho, los titulares de ese derecho somos los ciudadanos y, por lo tanto, tenemos el deber de exigir al Estado que dé cumplimiento a ese derecho. A su juicio, qué es más importante en la evaluación, el título al que conduce o las posibles correcciones o cambios que tiene que provocar dicha evaluación, porque esa es una de las cuestiones que debemos abordar. En el actual modelo, ¿dónde situamos las evaluaciones?, porque también tendremos que replantearnos si la estructura del sistema es la correcta. Quizás tengamos que dar pasos más ambiciosos, estudiar si la educación secundaria tiene que ser de cuatro años, si tenemos que abordar un bachillerato de tres años, que es una de las cuestiones que se planteó hace algunos años por parte de mi grupo parlamentario.

Y luego hay otro aspecto que yo particularmente comparto porque, efectivamente, las universidades tienen que tener margen para decidir los requisitos o el perfil del alumno que accede a sus diferentes facultades, pero creo que el Estado se tiene que reservar al menos una prueba de ámbito nacional que asegure la igualdad de oportunidades para todos los alumnos y todos los centros. A nuestro juicio la prueba final de bachillerato puede jugar un papel importante, una prueba homologable a lo que sucede en la gran mayoría de los países de Europa, sin ir más lejos el BAC francés. Me gustaría conocer su opinión al respecto. Esa prueba debería ser elaborada por un organismo independiente. Todas evaluaciones, si decidimos que sean al final de primaria o de secundaria, deberían ser elaboradas por este organismo independiente, y también la evaluación de los centros que debe hacerse en base a su autonomía que es un elemento de calidad del sistema. Es decir, cómo mantenemos el equilibrio entre la necesaria autonomía de los centros y la evaluación a la que deben someterse.

Muchísimas gracias, señora presidenta.

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

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 13

Una vez terminadas las intervenciones de los portavoces de los distintos grupos parlamentarios, el señor Gaviria tiene veinte minutos para contestar a sus preguntas.

El señor **GAVIRIA SOTO** (Director de Departamento de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid): Muchas gracias.

La verdad es que todas las preguntas han sido superinteresantes y seguramente podríamos estar hablando durante muchísimo tiempo de casi todas ellas. No sé si contestarles uno por uno o ir agrupando temas. De hecho, se ha mencionado varias veces un tema del que yo no he hablado, que es la formación del profesorado. Sin embargo, es importantísimo y en lo que tengo mucho interés porque en el grupo de investigación al que pertenezco, en la Universidad Complutense de Madrid, justamente ahora estamos haciendo un estudio para el CNIIE precisamente sobre la formación del profesorado en España. Realmente estamos muy interesados y les diré, casi como un secreto, que lo último que he hecho la semana anterior, antes de venir aquí, ha sido presentar la solicitud para un proyecto de I+D que tiene que ver justamente con el acceso a los estudios de formación del profesorado, así que es un tema en el que tengo mucho interés. Es un problema complejo, pero una parte muy importante de su complejidad viene por el hecho de que nuestro sistema educativo tiene una estructura muy determinada. Esto hace que los cambios que se puedan proponer sean siempre muy costosos y dolorosos porque hace falta modificar leyes para llevarlos a cabo. En concreto, en la formación del profesorado hay un elemento que me interesa particularmente porque es muy importante, y es quién accede a los estudios de profesorado. Las administraciones de alguna forma controlan quién accede a los cuerpos de magisterio a través de las distintas oposiciones, por ejemplo, en educación primaria. Yo recuerdo que hace tres o cuatro años —de hecho, yo diría que cada vez que hay oposiciones a magisterio aparecen en la prensa continuamente noticias de alguien que se escandaliza por los resultados tan horribles que se obtienen en las pruebas de las oposiciones de magisterio— vi un titular de un periódico tomado de una respuesta en un examen: El caracol es un insecto heterosexual. Este es un ejemplo de una de las respuestas que se había obtenido en una de las oposiciones y, naturalmente, es una anécdota, por supuesto, y un caso individual no hace categoría, pero lo digo como reflejo de que realmente existe una preocupación recurrente respecto a la formación del profesorado. Me parece que un asunto en el que no está interviniendo la Administración ni las universidades ni nadie es justo en quién accede a los estudios de magisterio. Si los que acceden a los estudios de magisterio no son los mejores, es muy difícil que luego los que salgan de dichos estudios sean los mejores alumnos universitarios, esto es así. Es decir, por mucho que tengamos fe en la formación, por mucho que me guste mi profesión y por mucho que yo y mis colegas nos esforcemos en formar lo mejor que podemos a los alumnos que nos llegan, si los alumnos que nos llegan no son los mejores, no van a salir los mejores. Entonces, este es un problema muy serio que habría que abordar. Realmente si no cambia la estructura de cómo es ahora mismo el acceso a los cuerpos de magisterio, no lo vamos a solucionar. Pienso que las medidas que se tomaron en su día, por ejemplo, para la formación de los médicos, a lo mejor hay que tomarlas para la formación de maestros, habrá que plantearse. Este asunto nos daría para hablar muchísimo y, desde luego, reconozco que es problema muy importante y a tener muy en cuenta porque es fundamental.

Por no hablar solamente de los maestros, en la universidad tenemos un problema muy serio que se puede ver de muchas maneras, pero hay una palabra para denominarlo que es endogamia. Y esto se produce porque la prueba más importante para convertirse en profesor universitario no es una oposición para profesor titular o para catedrático, no; es los concursos para convertirse en profesor ayudante que es el nivel más bajo de la universidad. Si uno consigue entrar como profesor ayudante, a partir de ahí ya tiene un porcentaje altísimo de probabilidades de consolidar su posición en la universidad. Esto es así y ¿cuál sería la solución?, pues probablemente la misma o distinta, pero en cualquier caso el problema es similar al que hablábamos anteriormente respecto a magisterio. Quién entra en el nivel más bajo, en este caso en los estudios de formación de profesorado o magisterio, es determinante de quién va a salir; entonces si eso no se cambia, va a ser un problema insoluble. Podríamos hablar mucho más de esto, pero en fin, no tenemos tiempo.

En cuanto al acceso a la universidad, es verdad que nosotros tenemos la idea de que el Estado es el que garantiza con una prueba única común para todos el nivel mínimo equivalente, pero yo no estoy muy de acuerdo porque creo que hay otros sistemas en todo el mundo, ya que se trata de que los mejores tengan más probabilidades de acceder a unos recursos formativos escasos. Si es necesario proporcionar más recursos pues que se proporcionen, pero mientras los recursos sean escasos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 14

simplemente no puede ser a sorteo, tienen que ser los que tengan más mérito y capacidad, estos son los principios que deben primar. Por ejemplo, en el acceso a las universidades de Estados Unidos, por supuesto, cuenta el dinero que uno tiene, si es capaz o no de pagarlo, pero cuando uno tiene el dinero para pagar, desde luego a Princeton no entran más que los mejores y punto, esto es así. Y no es necesario una prueba a nivel nacional, pero es interesante porque en Estados Unidos o en México, por ejemplo, las universidades se organizan para tener de hecho pruebas que son comunes, lo que sucede es que no hay un solo proveedor. Estoy pensando en Estados Unidos donde hay dos proveedores importantes, College Board y American College Testing, aunque hay muchos más secundarios, y las dos entidades generan pruebas que se aplican a los alumnos que quieren acceder a cualquier universidad. No son propias de una universidad en concreto, sino que, por ejemplo, un alumno quiere hacer el SAT, que es el examen que genera específicamente el College Board, y entonces se examina, hay varias convocatorias al cabo del año, se puede presentar todas las veces que quiera, tiene que pagar unos derechos de examen, por supuesto, pero no es algo carísimo, en absoluto, y lo que hace es decir a qué universidades quiere que se envíen esos resultados. Cada universidad que recibe esos resultados los compara con los de los demás alumnos, y tiene en cuenta esto y también otras cosas, por ejemplo, el nivel vocacional del alumno. Si uno quiere hacer medicina no basta solo con que sea muy bueno, sino que realmente tenga vocación. Muchas universidades comprueban que realmente lo suyo sea una vocación de servicio y no exclusivamente una querencia por hacerse con unos ingresos muy altos si termina la carrera. Es decir, existen modos y formas de hacerlo que no tiene por qué ser una prueba única que realiza el Estado, que entiendo que siempre se va a encontrar con muchas dificultades y con muchas presiones para hacerla de una manera o de otra.

Me preguntaba la señora Martín Llaguno por la posibilidad de que una misma agencia aglutinara el diseño del currículo y la evaluación del sistema. Yo no sería partidario, aunque por supuesto mi opinión es totalmente prescindible, porque creo que realmente en educación la innovación está sobre todo en el currículo, o sea, en la posibilidad de proponer currículos distintos. El otro día leía unas declaraciones del ministro porque alguien le había propuesto, no recuerdo exactamente quién, por qué no se incluía la filosofía en el bachillerato, cosa que me parece muy interesante, pero igual que se ha eliminado la filosofía —o al menos se ha retirado sobre el papel—, esto pasó en otro momento con las lenguas clásicas —no recuerdo quién era el ministro y no lo diré por no confundirme—, y me parece que tomar una decisión desde un despacho, sea la que sea, común para todos los españoles, para todos los centros, etcétera, puede dar la impresión de que estamos garantizando la igualdad, pero creo que simplemente estamos impidiendo o haciendo imposible la innovación. Entonces, creo que sería mejor la propuesta que yo he hecho o alguna otra en esa línea; es decir, la posibilidad de muchas propuestas distintas de currículos. Propuestas en las que, por ejemplo, las matemáticas importan muy poco, pero resulta que importa mucho el arte o, al revés, importa muchísimo la formación científica y menos las humanidades. Al final cada ciudadano determinará dónde quiere que sus hijos reciban la educación. Creo que lo fundamental es que haya una gran variedad de oferta para que haya posibilidad de elección. Y para la evaluación, que es la función final, debe haber un órgano autónomo. Cada uno propone lo que quiera y luego es la propia sociedad la que realmente evalúa el sistema educativo, y para eso pienso que debería ser un órgano independiente el que se encargase de eso.

También se ha mencionado el papel de la Inspección Educativa. Es verdad que a veces en algunas comunidades autónomas ha sido la Inspección Educativa la que se ha hecho cargo de la evaluación, pero creo que son dos cosas distintas. Me parece que la Inspección Educativa tiene una función muy específica, que es garantizar que se cumple la normativa que establece la Administración para asegurar que se cubren los derechos de los ciudadanos. Por tanto, a lo mejor la Inspección no tendría que ser un órgano muy grande, pero sí tiene una función muy específica que es algo distinto de la evaluación. Vuelvo a insistir en que la Inspección es parte de la Administración y seguramente los inspectores estarán de acuerdo con esto. Y mi principio es que como la evaluación tiene por objeto el sistema educativo, la Administración no debiera ser juez y parte y, por lo tanto, la Inspección no debería ser la encargada de la evaluación. Por supuesto, podría utilizar los datos de la evaluación, cómo no, pero son papeles distintos y para garantizar la independencia de la evaluación la Inspección no debería ser la encargada de esta función.

El señor Meijón cada vez que vengo hace un repaso de todas mis publicaciones, con lo cual tengo que tener mucho cuidado para ver si he cambiado de opinión o no respecto a lo que en algún momento publiqué. **(Risas)**. Hay un chiste que creo que ya le he contado en alguna ocasión, cuando alguien dice:

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 15

¡Ah, oye, compré tu libro! ¡Ah, fuiste tú! **(Risas)**. Pues eso, usted se lo ha leído y se lo agradezco muchísimo. Es verdad que evaluar en algún sentido es tomar la temperatura y también formar juicios. Fíjese, su pregunta era qué podemos hacer para asegurar que el resultado de la evaluación nos indica cuáles son los cambios que tenemos que hacer. Mire, yo creo que no se puede hacer nada para eso. Una vez un director general me dijo: Vamos a ver, y ahora yo ¿qué puedo hacer? Y yo tuve la impertinencia de decirle: Si yo lo supiera, yo sería el director general. **(Risas)**. Realmente creo que es la Administración la que puede pensar en qué hacer. Creo que con una participación mucho más amplia de la sociedad civil, simplemente por ensayo y error probablemente se podría encontrar soluciones. De verdad no creo que las soluciones en educación puedan ser diseñadas desde ningún gabinete de estudios, es muy difícil; o sea, la educación es tan compleja y tan difícil que realmente los que damos clase sabemos lo distintos que son nuestros alumnos. Nosotros como profesores sabemos que un año tenemos éxito con un grupo y nos va estupendamente bien y los adoramos, y al año siguiente los mataríamos porque son otros distintos y no nos llevamos tan bien con ellos. Es decir, cada grupo, cada situación y cada centro es distinto, entonces tratar de hacer soluciones generales para todos es muy complejo. Me van a permitir que les diga que una ley de educación tendría que hacer algo así como marcar cuáles son las carreteras, pero luego dejar que cada uno vaya donde quiera. Sería bueno algo que es muy fuerte y pocas veces se ha hecho, y es dar la iniciativa para que haya propuestas curriculares distintas que procedan de la propia sociedad. Creo que debiéramos dar esa libertad, los propios centros podrían tratar de aprovechar los recursos que tienen y generar el currículo más adecuado a sus capacidades y, por supuesto, los ciudadanos elegir lo que mejor se adecuó a sus deseos.

En este sentido, pienso que generar un currículo único para toda España siempre va a ser muy difícil. Y lo digo porque especialmente cuando entramos en el bachillerato habrá alguien al que le hubiera gustado dar más horas de lengua, por ejemplo, que me parece una materia interesantísima, y seguro que el señor Mena está de acuerdo conmigo. Bromas aparte, lo digo de verdad porque quién puede pensar que no es importante conocer la lengua que es el instrumento que usamos para pensar, para comunicarnos. Y las matemáticas también, por supuesto, pero también la historia y a mí me encantaba el latín, quiero decir que hay tantas cosas distintas que por qué tenemos que decidir desde un despacho qué es lo que van a estudiar todos los españoles. Naturalmente hay unos mínimos, por supuesto, creo que por ejemplo todos los españoles tendrían que conocer la Constitución y, a lo mejor, no saberse los artículos, pero desde luego interiorizar cuáles son los valores de la Constitución, eso es fundamental y lo tienen que saber todos. Y los españoles tienen que saber comunicarse, cómo no, y algunas otras cosas, pero aparte de eso creo que debiéramos dar libertad para que los centros fueran capaces de producir iniciativas curriculares que serían como los experimentos que se hacen en otros ámbitos, y ya veríamos qué funciona, unas cosas funcionarían y otras no.

Me preguntaba también si existe un método en las pruebas de acceso a la universidad para garantizar una cierta igualdad en los resultados. Justo ese es el objetivo del estudio que usted leyó —creo que lo leímos usted y yo—, en ese artículo lo que propongo es precisamente un procedimiento muy técnico, pero factible, no es imposible de llevar a cabo, en el que se igualan los resultados en el bachillerato de los alumnos con una única condición, que haya una prueba común. Si hay una prueba común los resultados del bachillerato se pueden equiparar porque los podemos hacer comparables, y eso desde luego aumentaría la equidad en el acceso a la universidad. Seguro que podríamos seguir hablando muchísimo más tiempo, pero si ustedes quieren hacerme alguna otra pregunta adicional, yo con mucho gusto les contesto y, si no, les agradezco su atención.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias a don Luis Gaviria Soto por su intervención, por las contestaciones a las cuestiones planteadas y, sobre todo, por haber aceptado nuestra invitación a comparecer en esta Comisión, donde los diputados y las diputadas hemos adquirido la responsabilidad de tratar de buscar ese gran pacto de Estado social y político por la educación. Muchísimas gracias.

Señoras y señores diputados, despedimos al señor Gaviria y les anuncio que vamos a tener que retrasar un poquito la siguiente comparecencia porque está convocada la Diputación Permanente y mientras se celebra, no puede haber ninguna otra Comisión reunida. Esperemos que termine pronto porque como hay Pleno esta tarde me imagino que será breve, y nos avisarán para poder dar comienzo a la siguiente comparecencia.

Muchas gracias. **(Pausa)**.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 16

— **DEL SEÑOR FEU GELIS, PROFESOR EN EL DEPARTAMENTO DE PEDAGOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE GIRONA, EXPERTO EN DEMOCRACIA Y PARTICIPACIÓN EN LA ESCUELA, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000741).**

La señora **PRESIDENTA**: Continuamos con la tramitación del 2.º punto del orden del día de esta Comisión: comparecencia de don Jordi Feu Gelis, profesor del departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona, experto en democracia y participación en la escuela, a quien damos la bienvenida y agradecemos que haya aceptado comparecer ante esta Comisión. Todos los miembros de esta Comisión estamos trabajando para tratar de conseguir un gran pacto de Estado social y político por la educación y, por tanto, las comparecencias para nosotros son de vital importancia.

En primer lugar, don Jordi Feu tendrá la palabra por treinta minutos, como máximo; después intervendrán los distintos portavoces durante cinco minutos para plantearle las cuestiones que crean más convenientes, y por último, podrá tener unos veinte minutos para contestar a las cuestiones planteadas. A continuación, tiene la palabra don Jordi Feu Gelis.

El señor **FEU GELIS** (Profesor en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona, experto en democracia y participación en la escuela): Muchas gracias, presidenta.

Muchas gracias, a todas y a todos. Ante todo quiero agradecer la invitación porque para nuestro grupo de investigación es un honor poder estar aquí. Para nosotros ha sido tan importante publicar los resultados de la investigación, que venimos a presentar de forma muy resumida, como estar hoy aquí en el Congreso de los Diputados porque nos permite cerrar un círculo. En su día recibimos financiación pública para desarrollar una investigación que presentamos con humildad hoy aquí, en este espacio público, para que puedan tomar cuantas decisiones crean oportunas.

El contexto de los resultados que presentamos se enmarca en una investigación de un proyecto de I+D realizado entre los años 2013 y 2015, que llevaba precisamente por título Democracia y participación en centros de educación infantil, primaria y secundaria. **(Apoya su intervención con una presentación en Power Point)**. En realidad, una parte importante de los miembros del grupo Demoskole nos dedicábamos a estudiar la democracia y la participación ya hace tiempo, antes de 2013. Con esta investigación teníamos la oportunidad de avanzar en los temas que tratamos con anterioridad. Para no cansar a sus señorías, y sobre todo para ser pedagógico y didáctico, la exposición tendrá dos partes. En la primera voy a presentar seis o siete reflexiones sobre aspectos que, desde nuestro punto de vista, limitan de una forma importante la democracia y la participación en los centros educativos y en la segunda parte presentaremos con humildad —porque lo hago en nombre de todo el grupo— algunas propuestas concretas que son operativas. Además, la mayor parte de ellas no tienen coste económico, algo muy importante en el momento en el que nos encontramos.

Uno de los primeros elementos que limitan enormemente —creo que es muy serio— la práctica democrática en los centros de primaria y secundaria es lo que de forma resumida podemos llamar una cultura democrática de baja intensidad entre el cuerpo de profesionales de la enseñanza. Hay excepciones, es cierto que existen maestros y maestras, profesores y profesoras con una cultura democrática y política notables, pero no nos da la impresión de que sea una tónica general. Esto es muy importante porque es la base de todo lo que viene detrás. Sin una cultura democrática y política firme por parte de los cuerpos profesionales de la enseñanza, difícilmente podremos avanzar de una forma sustancial. La verdad es que los conocimientos sobre historia en general e historia política en particular, sobre instituciones políticas europeas, nacionales y autonómicas y sobre sistemas políticos y procesos de toma de decisiones, sobre cultura política en general, son en términos generales muy bajos. Una parte importante de los maestros asocian estos temas a la política y también tengo que decir en esta comparecencia que la política a los maestros les genera una cierta inquietud. Yo sé que ustedes entienden lo que quiero decir. Como políticos también tienen que hacer una reflexión sobre ello y se lo digo con toda amabilidad.

La segunda cuestión que limita la vivencia de una democracia plena en los centros educativos está asociada fundamentalmente a dos temas. El primero está relacionado con una representación estamental de alumnos, maestros y familias en los órganos institucionales previstos por la ley, y el segundo, es que identifican democracia fundamentalmente con un proceso de toma de decisiones a partir casi exclusivamente del voto, de la votación. Todo esto es una reproducción muchas veces empobrecida de la democracia representativa. Digo empobrecida porque la vía por la cual alumnos, maestros y familias acceden a los órganos de representación es en muchos casos dudosa, en tanto que se neutralizan voces

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 17

disidentes y porque el voto contrario a la posición oficial es frecuentemente mal visto. Ustedes me van a perdonar que diga esto en un pispás, porque no me puedo extender en detalles. Sin embargo, si analizamos un poco la cultura escolar de los centros vemos cómo estos mecanismos, aunque a veces están muy latentes y son poco visibles, son reales y están muy activos.

Un tercer elemento que desde nuestro punto de vista limita la democracia y la participación es el estilo directivo que se ha impuesto, un estilo directivo que favorece en general una democracia de baja intensidad y en ocasiones ni tan siquiera eso. El hecho de haber convertido al director o a la directora casi como un gerente con capacidad de tomar decisiones a espaldas de la comunidad educativa es uno de los motivos importantes que impiden construir proyectos educativos pedagógicos, ambiciosos y con calidad educativa. Este comentario no es para nada una objeción a la cultura del liderazgo, ya que es necesaria en cualquier institución incluida la escuela, pero sí que es un toque de atención al liderazgo vertical como forma apropiada para liderar una institución que pretende ser democratizadora y democrática al mismo tiempo y la consideramos una limitación.

Un cuarto elemento que limita la democracia en el sistema educativo es asociar la participación de los alumnos, dentro de los esquemas democráticos hegemónicos, fundamentalmente al hecho de escoger un delegado o delegada. En muchos centros este es el punto culminante de la participación democrática, sobre todo pensando en los alumnos. El hecho de que el delegado o delegada participe activamente en las reuniones, con tal de que sea escogido y vaya a las reuniones de los órganos que las convoca, parece que ya es suficiente. El proceso que se sigue para escoger a un delegado muchas veces es precipitado, ya que empieza al inicio de curso cuando aún el grupo clase no se conoce suficientemente bien y sin que los candidatos o candidatas sepan cuáles son las funciones reales. Por tanto, se elige delegado o delegada de esa manera, a ver quién sale y ya lo tenemos. Son delegados o delegadas que no tienen un mínimo de formación técnica para llevar a cabo sus funciones —eso supone un hándicap importante— y en la mayoría de los casos no conocen los mecanismos internos ni los procedimientos que existen para operar en los distintos órganos de participación. Por tanto, se encuentran de golpe con que tienen que asistir a unos órganos que desconocen, porque no conocen el entramado interno. Digo esto, porque eso va debilitando la fuerza democrática que podrían tener unas figuras y unos procesos legalmente establecidos.

El quinto elemento importante que limita la democracia es la banalización de las asambleas de clase. A menudo las asambleas de clase son concebidas como espacios y tiempos en los que se tramita información, valga la redundancia, puramente informativa, inocua en la mayoría de los casos. Cuando se dedica un tiempo a discutir aspectos relacionados con la clase, el curso o el centro se evita que se pueda hablar de temas polémicos o conflictivos, porque da la impresión que el conflicto no tiene que entrar en la asamblea. No se puede hablar mal de un profesor o una profesora, no se puede hablar mal del grupo clase o del centro, etcétera. Siempre hablo en términos generales, ya me entienden. No me puedo extender más en este tema.

El sexto elemento importante que limita la democracia, desde el punto de vista de nuestro equipo de investigación, se refiere a la participación de las familias. Si bien existe una retórica importante acerca de su papel y la importancia de que se impliquen las familias en los centros educativos, en la mayoría de los casos la escuela blinda o condiciona su participación pidiéndoles ayuda puntual en cuestiones periféricas o poco trascendentales. La familia que venga a la escuela o al instituto que participe, pero solo en cuestiones que no tengan una gran trascendencia para el desarrollo del curso.

El último tema, que supongo que interesa a sus señorías, se refiere a los consejos escolares como órgano de participación. Todo apunta a que el consejo escolar como órgano supremo para democratizar la vida de los centros es una idea que en los tiempos actuales no sirve, o si lo prefieren, no sirve de mucho. Eso sucede por varias razones. En primer lugar, por ser un órgano de representación estamental en la que, al menos en primaria, los alumnos están excluidos —esto tendría que dar que pensar—; en segundo lugar, por ser un órgano en el que lo que se va a votar muchas veces ya está decidido de antemano y con una presión indirecta por parte del director o de la directora; en tercer lugar, por ser un órgano poco ágil y aún menos resolutivo, y por último, por ser un órgano que poco a poco se le ha rebajado su nivel competencial, por ser excesivamente formal y encorsetado. Desde nuestro punto de vista, los consejos escolares del centro están muy alejados de las formas de participación que tienen los jóvenes de hoy en día, que contrariamente a lo que se dice sí que participan, si se les ofrece estructuras ágiles, más efectivas y más resolutivas y aspectos que van acorde con los principios del radicalismo democrático. Quiero insistir en esta cuestión porque si en su día parecía que los consejos escolares eran

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 18

una buena idea, un revulsivo para los centros, ahora da la impresión viendo lo que hemos conseguido y cómo son las nuevas generaciones que hay un desfase importante.

Quisiera hacer algunas propuestas para que vean que es posible ahondar en la democracia en los centros educativos. Partiré de las limitaciones y les presentaré algunas posibilidades para evitarlas. Cuando vemos que la cultura democrática que hay entre el cuerpo de profesionales de la enseñanza es la que es, creemos que es fácil de solucionar y arreglar este tema incidiendo en la formación inicial y permanente del profesorado. En los planes de estudios del grado de Maestro podríamos contemplar una materia lo más transversal posible de cultura democrática, de cultura política, sin ningún complejo, porque los maestros tienen que tener cultura política. Otra cosa diferente es que politicen a los alumnos, esto es distinto. Sin cultura política no vamos a prosperar en democracia y, por tanto, habría que dar formación inicial y permanente en este ámbito.

En segundo lugar, decía que era una limitación porque se asocia la democracia representativa, a la decisión a través del voto. Este es un debate menor, pero no menos importante. Si podemos conseguir que los centros educativos sean espacios de democracia directa y toma de decisiones, en la medida de lo posible, a través de procesos deliberativos, estaremos en condiciones de profundizar —y mucho— la democracia en la escuela. Pasaríamos de una realidad en la que en lugar de vivir la democracia solo el delegado o el grupo de alumnos escogidos, pasarían a vivir esa experiencia todos los alumnos. Estamos plenamente convencidos —no es nada nuevo, ya decía esto John Dewey— de que la escuela tiene que ser una oportunidad de vivencia democrática real para todos, independientemente de la trayectoria ideológica que vayan construyendo estos alumnos. Pueden ser demócratas y de derechas, demócratas y de centro, demócratas y de izquierda, etcétera, pero la base fundamental es ser demócratas. Si estos alumnos no han vivido una experiencia democrática, ni han podido participar realmente en el proceso de toma de decisiones relevantes —no en cuestiones menores—, vemos cómo la posibilidad de esta experiencia va quedando muy, muy limitada. Apelar a la democracia directa para gobernar España es complicado, gobernar incluso Cataluña es complicado, pero apelar a la democracia para gobernar un curso o una parte de la escuela es algo importante que debe plantearse para poder avanzar en esta cuestión.

En tercer lugar, está el tema de la dirección vertical. ¿Cómo superar que los directivos no nos aboquen a una democracia de baja intensidad? Es algo relativamente fácil también de hacer, promocionando liderazgos colaborativos y compartidos entre maestros, entre profesores. Apelamos a direcciones fuertes, claro que sí, porque si no es imposible encauzar proyectos pedagógicos con ambición. Sin embargo, direcciones fuertes no están refidas con direcciones más horizontales. Por tanto, hay que promocionar liderazgos, pero liderazgos compartidos y una estructura más horizontal.

En cuarto lugar, en cuanto a concentrar toda la democracia en los delegados, recomendamos redimensionar a la baja el papel del delegado de clase. Por una parte, varias de las funciones que vienen desarrollando los delegados podrían ser asumidas por el grupo clase, y por otra parte, se podría sacar el máximo brillo al proceso de elección y a las funciones que tienen los delegados y delegadas de clase. Por tanto, tendrían menos funciones, pero estas las podrían ejercer con formación, sabiendo a qué se atiende, etcétera.

En quinto lugar, está el asunto de la banalización de las asambleas de clase. Se podrían convertir estas asambleas como espacios reales y efectivos de participación y discusión, de vital importancia para el grupo clase y el centro. Esto implica formar —volvemos a lo mismo— a docentes y a alumnos para que se tomen en serio las asambleas y darles el sentido que se merecen.

En sexto lugar —voy terminando—, en cuanto a la participación de las familias recomendamos abrir la participación a estas, es fundamental. Aunque solo sea para provocar, voy a decir algo porque lo hemos visto en algunos centros y nos ha parecido muy interesante. Nos podemos plantear el hecho de que las familias intervengan en aspectos relacionados con la dirección del centro. Hay experiencias educativas de escuelas alternativas, fuera del sistema, en donde la dirección del centro es colegiada —esto es importante—. Otra segunda cuestión podría ser que las familias intervinieran en aspectos de mantenimiento, remodelación y mejora del centro. ¿Por qué no? Esto bien hecho nos permitiría construir comunidad, sentido de equipo, de responsabilidad, etcétera. Sin embargo, tiene un peligro: puede derivarse a las familias la responsabilidad para que se ocupen de la mejora del centro, y no es exactamente esto. Hay otra cuestión fundamental —más polémica aún, sobre todo por los sindicatos— a la que me voy a referir: que las familias puedan intervenir tanto en el proceso de elección como en el despido de los maestros. La verdad es que si pudiéramos conseguir esto —bien trabajado y planteado—, daríamos un

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 19

paso muy importante al corporativismo aún muy presente dentro del grupo de los profesionales de enseñanza.

En séptimo lugar, sobre los consejos escolares soy escéptico de que se puedan mejorar, si el equipo directivo o el claustro entero no tienen talante democrático; esto me parece imposible. Aun así, se puede mejorar si incrementamos algunas de sus funciones, si mejoramos la transparencia informativa, si favorecemos en los consejos escolares procesos deliberativos facilitando la incorporación de aspectos a tratar según el interés de familias y alumnos, etcétera.

Por último, me referiré a otro punto que no estaba contemplado como limitación, pero quiero mencionarlo como posibilidad. Creo que favorecemos también a una escuela e institutos democráticos cuando mejoramos la implicación y la responsabilidad de los alumnos. Partiendo del modelo de aprendizaje de servicio —no sé si lo conocen, si quieren luego lo podemos tratar—, hemos visto cómo algunos institutos de secundaria han creado brigadas de alumnos. Los alumnos se inscriben libremente en estas brigadas, con el objetivo de prestar un servicio que revierta positivamente a la comunidad escolar, es decir, no fuera del centro sino dentro del centro. Para que vean algunos ejemplos, había una brigada de apoyo a alumnos con dificultades, otra brigada de mantenimiento del centro, otra brigada de reparación de bicicletas de los alumnos del centro; es decir, vamos a hacer cosas para beneficiar y mejorar la comunidad.

Para finalizar como tengo la palabra, y creo que no la voy a tener hasta dentro de no sé cuándo, aprovecho la situación. **(Risas)**. Me gustaría mencionar algunos elementos periféricos, si sus señorías pudieran prestar atención a estos avanzaríamos muchísimo. En primer lugar, ¿cómo podemos favorecer la renovación pedagógica en la actualidad? Una cuestión que dejo apuntada, pero que es de gran calado en estos momentos. En segundo lugar, una reforma de la normativa referida a los patios escolares. Por favor, señorías, en este tema se van a poner de acuerdo enseguida porque el drama es indescriptible. Con un poco de sentido común pueden hacer una normativa y favorecer otro tipo de patios escolares, porque aún tenemos los patios del franquismo. En tercer lugar, comedores escolares, un espacio educativo muy importante, que lo hemos delegado a empresas subsidiarias que hacen lo que pueden y perdemos una gran posibilidad educativa. En cuarto lugar, cómo procedemos al proceso de selección de profesores y maestros. El sistema que tenemos no es del siglo XIX, del XVIII o no sé de cuándo es, pero pensar que vamos a tener buenos maestros y profesores porque pasan un examen teórico y práctico, pero a través de un examen, es que en un país que quiere avanzar en educación creo que eso no puede ser. En quinto lugar, y última cuestión, para ganarme la enemistad de todos los grupos: si pueden evitar que, cada vez que haya una renovación en el Gobierno y este cambie de color político, se promulgue una nueva ley orgánica, harían un gran favor a la nación entera y a los maestros y profesores en particular. Muchas gracias.

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

Vamos a comenzar con las intervenciones de los portavoces de los distintos grupos. Por el Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana, tiene la palabra por cinco minutos, el señor Olòriz.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Cinco minutos no serán eternos. Pero haremos todo lo posible para poder dialogar con el profesor don Jordi Feu porque me parece que ha sido especialmente interesante su participación en esta Comisión. Hemos hablado de educación inclusiva con ochenta comparecientes y ha sido un elemento clave. Hemos hablado de equidad y de excelencia. En este marco nos encontramos con un modelo educativo que excluye a muchos alumnos. Se habla de fracaso escolar; pienso que es más exclusión escolar. Hemos visto el tema de repetición de curso como un elemento no educativo o que no era de éxito. Es cierto que siempre nos queda el método Froilán, que es que si el alumno no funciona y su padre tiene dinero, lo envías a Estados Unidos y, abracadabra, en dos años te va a la universidad. Pero en este sentido es un método muy minoritario que no solucionaría ni podría formar parte de una ley orgánica. La democracia sí, en eso pienso que usted ha dado en el clavo. Es decir, ¿qué nos permite equidad?, ¿qué nos permite inclusión?, ¿qué nos puede llevar a la excelencia? Un sistema de escuela democrática. Ahora bien, la democracia se aprende mejor practicándola. Esto es un hecho. Se aprende mejor practicándola. Aquí tenemos elementos que usted ha expuesto que me parecen clave: la formación del profesorado, la formación inicial y permanente. Como escéptico que soy —los años me han hecho escéptico— me hago la pregunta: ¿Y quién forma a los profesores? Hablemos de los másteres. Hay algunos elementos de democracia participativa en algún máster. Muchos alumnos no salen más

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 20

democráticos del mismo. También hemos de hablar de reforma universitaria, de reforma de planes de estudios y también del modelo de formador de formadores, que es un elemento clave.

Si entramos en el tema estamental vemos que uno de los graves problemas en España es que cada uno defiende un poco su chiringuito. Recuerdo que cuando fui defensor del universitario, *sindic* de la UdG, me encontraba —y una vez se lo dije al rector— con mucha gente y todos me hablaban de su departamento, la mayoría de su carrera docente, algunos de la facultad, pero nadie me hablaba de la universidad, nadie. Esto lo puedo poner al mismo nivel con la democracia. Es decir, cada uno habla de lo suyo, pero la democracia es de todos. En este sentido, sí que es posible si cambiamos de instrumentos.

Como tengo poco tiempo, le haría dos incisos a lo que ha dicho. Por ejemplo, el tema del proyecto educativo de centro, pienso que esto es clave. No proyectos educativos sobre la base de un ítem o varios ítems que nos da el departamento oportuno, sino que no podría existir un proyecto educativo de centro sin proyecto democrático. No de papel, sino demostrable. Este sería un elemento importante. Segundo, ciudad educadora. Solo podemos entender lo que usted nos ha dicho de patios, de comedores, si entendemos que este es un tema de ciudad, que es un tema de ayuntamiento, y que la participación en el consejo escolar cuando viene el concejal, si viene, no sea de convidado de piedra, sino que sea para jugar un papel activo en este papel común.

Hemos hablado también de dirección y se opta mucho a lo fácil. Cogemos un *superman*, un gerente, alguien muy bien preparado, parece más fácil preparar a uno que preparar a muchos, y este nos lleva al camino oportuno. La mayoría pensamos que no es cierto, que eso de formar direcciones no funciona y que se han de conseguir métodos que hagan participar al conjunto de la comunidad educativa. Segundo, los padres no pueden ser fiscales. Pero no pueden ser excluidos de la escuela. Hay un cierto miedo a que entren en temas que no son de su competencia. Usted ha dicho alguno interesante. Claro que puede ser de la competencia común. Esforcémonos en ir por este camino. Por último, muy importante, redimensionar los procesos de elección de alumnos. Hemos de encontrar —antes decía que la democracia se entiende practicándola— métodos por los cuales el alumno sea demócrata en ejercicio y no sea una asignatura que sea una maría, que la hace cualquier profesor y a desgana, porque con esto lo único que hacemos es gente que no comprende ni quiere ni ama el sistema democrático. Muchas gracias por su participación, muy sugerente para hacer un poco de nexo de unión de lo que decía: inclusión, equidad, excelencia. Ha de haber algo que nos una. La democracia sería para mí un nexo perfecto para unir todos estos elementos.

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

Ahora le correspondería la palabra al Grupo Parlamentario de Ciudadanos, la señora Martín Llaguno, pero quiero que sepan el resto de portavoces que ha tenido que salir y que cuando venga le daremos la palabra, si no tienen ustedes inconveniente.

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

El señor **SÁNCHEZ SERNA**: Muchas gracias, al señor Feu por su presencia en esta subcomisión y agradecerle su diagnóstico y también las propuestas que ha presentado hoy aquí, que serán tenidas muy en cuenta.

En mi intervención, y dado que solo tengo cinco minutos, quisiera hacer una reflexión general sobre la noción de participación de la que se derivan una serie de interrogantes, que si no tiene a mal el compareciente me gustaría que comentara. Cuando pensamos sobre la participación en la escuela obligatoriamente tenemos que pensar en cómo se regula desde la legislación española la participación y el gobierno democrático de los centros. Esta cuestión además ha ido variando a lo largo de las décadas debido a las numerosas reformas orgánicas del sistema educativo y a las distintas interpretaciones del concepto de participación de quien promovía las leyes. Por tanto, ni siquiera podemos hablar de un panorama claro y coherente en lo relativo a participación. Es, como a veces decimos en Podemos, un significativo vacío. En primer lugar, nos encontramos con que el marco fundamental de referencia legal en España es la Constitución de 1978 y su artículo 27.2, pero aunque este y otros artículos de la Constitución dan pie a pensar en una promoción de la participación en el sistema educativo, en la práctica ha dado lugar, como decía, a interpretaciones muy distintas sobre qué es educación o qué es la participación. Es por ello que leyes con planteamientos muy distintos pueden resultar compatibles con el texto constitucional diciendo cosas muy diferentes. Por ejemplo, la LOE identificaba como uno de esos principios la participación de la comunidad educativa en la organización, gobierno y funcionamiento de los centros docentes y propugnaba incluso que las administraciones educativas fomentarán el ejercicio efectivo de la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 21

participación de alumnado, profesorado, familias y personal de administración y servicios. Después la Lomce modificó aspectos importantes en relación con la participación y el modo de gobierno de los centros; entre otros, tal vez el más importante y el más conocido es el de la reducción sustancial de las competencias de los consejos escolares y la concentración de muchas de ellas en la dirección del centro, ya ni siquiera serían elegidas democráticamente.

También es importante tener en cuenta la tensión que existe por definición entre lo legislado y la expresión de cada comunidad educativa, que es donde cobra sentido realmente el concepto de participación. Cómo participar, lo que en la práctica real y diaria en una escuela significa que el alumnado participe, y cuál es el significado de esta participación es algo que deberían definir y organizar cada una de las comunidades educativas. No sé si usted comparte este precepto. Podríamos entender que hay dos tipos de participación. Una participación formal, que es la que recoge la legislación, y una participación si quieren cotidiana, expresiva, informal, que es la que se da en las comunidades educativas. En lo que podríamos llamar participación formal hay distintos niveles desde los que puede ser regulada. Tanto la legislación educativa como los proyectos de centro definen, pautan y en principio garantizan la presencia de procesos participativos, ¿pero es este el tipo de participación en el que deberíamos centrarnos en esta Comisión y en este pacto educativo? Hago esta pregunta porque la existencia de órganos de participación y de representación formal, como usted ha indicado, no garantizan por sí mismos que exista participación y porque además una regulación excesivamente rígida podría limitar, podría matar la participación. Por otro lado, la participación informal, que es aquella que se expresa de forma natural en la vida de los centros, no puede ser regulada. La pregunta entonces es: ¿Cómo, sin ser regulada, puede ser favorecida, apoyada, legitimada y promovida desde las instituciones y qué podríamos hacer desde esta subcomisión y con este pacto educativo?

En definitiva, toda esta reflexión se centra en la tensión que mencionaba al principio entre lo que se puede legislar o no en cuanto a la participación y sobre cómo darle soporte desde lo institucional sin restringirla, asfixiarla o burocratizarla.

Para terminar quería hacerle una serie de preguntas muy concretas sobre algunos aspectos relacionados con todo lo anterior. En primer lugar, si nos situamos en un escenario en que la participación sea un componente central y necesario para el buen funcionamiento de un centro, usted ha señalado al final de su intervención que los profesores y las profesoras han de tener un papel crucial, y a la vez que participan deben enseñar también a participar; en este sentido, ¿cómo debería de ser —usted ha introducido ya alguna reflexión— la formación del profesorado para esta misión? Por otro lado, imaginamos que cuando hablamos de participación del alumnado, entendemos que es de todo el alumnado y su diversidad. ¿Cree que la participación del alumnado puede ser una manera adecuada de mejorar la inclusión y la convivencia en los centros? Si fuera así, ¿qué metodologías utilizaría?

Por último, nos gustaría preguntarle cómo encajaría la participación del alumnado y del resto de la comunidad educativa con un currículo quizá tan cerrado y tan rígido como el que tenemos y en qué sentido se tendría que reformar ese currículo para favorecer la participación de todo el alumnado. Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Sánchez Serna.

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

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

Señorías, en primer lugar, al profesor Feu quiero excusarle la ausencia de algunos miembros de la Comisión del Grupo Socialista por tener otra actividad en este momento. La verdad es que es muy interesante, la leerán con atención, porque su intervención nos lleva un poco al origen de todo este debate sobre el pacto por la educación. También es cierto, como viene escuchando usted a otros portavoces, que ya nos hemos vuelto, después de ochenta comparecencias, más reflexivos que inquisitivos. **(Risas)**. Ya casi nosotros somos comparecientes y le hacemos partícipe de nuestras reflexiones.

Voy a ser muy breve en esa cuestión reflexiva. Quiero decirle que precisamente en el origen del pacto está la democracia, la participación, quizá como dice nuestra sabiduría popular no hay mal que por bien no venga y ese mal ha sido la Lomce, una ley contraria a todo lo que estamos debatiendo en este pacto por la educación y que está sirviendo precisamente para centrar esa idea del derecho a la educación del que hemos hablado también esta mañana y buscar un espacio democrático, de escuela del siglo en el que estamos. Usted ha hablado incluso del XVIII para algunas cuestiones. Yo no creo que sea así. Ojalá del XIX aprendiéramos qué era la Institución Libre de Enseñanza, que me parece que no es un mal modelo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 22

para seguirlo. Pero en este sentido, quizá de su interpretación, la de su grupo, al que quiero felicitar también por este trabajo sin duda además con una virtud para nosotros, que es muy sucinto, y que al diagnóstico le corresponden unas propuestas muy claras. Por tanto, es una herramienta de trabajo fundamental y que abunda en ese triángulo, por utilizar una figura que he usado mucho en estas comparecencias, en este caso de profesores-alumnos-familia-municipio. Lo han dicho algunos. En definitiva, se trataría, como usted ha dicho en algún momento en artículos y demás, de educar para la vida no para la escuela. Le adelanto que lo dijo Séneca hace ya muchísimo tiempo. Literalmente dijo: no se trata de educar para la escuela, sino de educar para la vida. Esta es la esencia de todo eso.

Termino porque quiero aprovechar el tiempo que tiene nuestro grupo para que nos dé una pincelada de lo que usted sabe mucho y es muy necesario: la escuela rural. Educar para la vida, pero ¿qué vida?, ¿qué vida en nuestro país? Una vida que está limitando una riqueza extraordinaria como son los núcleos rurales. Donde hay un pueblo en el que hay una escuela hay futuro. Está claro. Donde no hay escuela es un pueblo condenado a desaparecer, a esa España vacía de la que habla Sergio del Molino. En este sentido, quería felicitarle de nuevo, no abundar más en una cuestión que ha dejado muy clara que creo que es columna vertebral —le repito— de este pacto, que espero que llegue a buen puerto y que haga algún apunte si le parece conveniente sobre algo de lo que sabe y conoce bien además por su papel en el Observatorio de la Escuela Rural en Cataluña, si no me equivoco. Muchas gracias y muy amable.

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

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

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

Ante todo la gratitud por parte del Grupo Popular, al que también excuso, porque también tenemos una reunión de grupo, pero como muy bien decía el portavoz del PSOE se pondrán al día de lo que usted aquí nos ha ilustrado.

Siguiendo la línea reflexiva que comentaban mis compañeros iba a hacer unas apreciaciones y voy a empezar por un tema que me ha llamado la atención. Soy docente y llevo treinta años en institutos de enseñanza secundaria pública y me ha llamado mucho la atención cuando usted ha dejado sobre la mesa el hecho de la generación de inquietud que a los profesores les genera el hecho de la cultura política. Efectivamente, así ha sido y durante estos treinta años, los que hemos estado allí, simplemente porque estamos en España y estábamos en el momento en el que estábamos, en el siglo pasado, y se entendía como un sumo respeto a lo que usted luego ha dicho: miedo a que se nos acusara de politizar, de utilizar el aula como un vehículo para politizar. Quiero dejar aquí constancia de que pueden existir todavía ciertos temores de que en esta España actual —y hemos tenido ejemplos en la Europa del siglo pasado— sí se ha usado la escuela para politizar. Incluso había asignaturas como Formación del Espíritu Nacional; esto en España, pero también en Alemania e Italia. Había ese temor de la utilización como vehículo de politización. Quizás en determinados ámbitos —y lo voy a decir todo lo bien que lo puedo decir—, en determinadas comunidades autónomas —usted viene de la comunidad autónoma catalana— sí que se deja traslucir que haya podido haber una determinada politización en la escuela. Tratando de excusar esos temores que usted ha planteado, quiero decir que en estos treinta años he visto una democracia en la escuela, mejorable por supuesto. Usted nos ha dado unos cuantos puntos aquí para estudiar y los vamos a estudiar perfectamente, pero en los proyectos propios del centro sí que ha habido ese espíritu de democratización, de que los alumnos se involucren, de que los padres se involucren. Quizás el fallo es que los padres —y yo soy madre— no nos hemos involucrado tanto como el propio proyecto de centro nos estaba exigiendo en cada momento. Quizás ahí tenemos que formar más a nuestros alumnos para que cuando ellos sean padres participen de una manera más directa. Lo digo también desde la perspectiva de determinados institutos, centros, en que nos ha costado mucho que los padres lleguen a las actividades, a los procesos y al reconocimiento que hay en la propia aula.

Por otro lado, me han llamado la atención dos palabras. Usted hablaba de la democratización con los alumnos —que luego también ha salido en otras intervenciones— en posibles asambleas y ha comentado textualmente: hablar mal del profesor. A mí eso me chirría un poco, porque yo he tratado de educar en no hablar mal del profesor, pero tampoco hablar mal del alumno. Si tú tienes algo contra el profesor, primero, débátele con él; luego ya lo hablamos con el tutor y después, si no hay otro remedio, lo vamos viendo. Que haya ese respeto y el respeto al propio profesor.

Usted ha usado otra palabra, radicalismo democrático, que lo entiendo como ese afán de institucionalizar la democracia en el propio centro. Pero esto del radicalismo democrático lo veo como algo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 23

más transversal, de vivencia. Se ha dicho aquí: la democracia se aprende viviéndola. Sé que usted me lo va a tratar de debatir y me parece fenomenal, para eso estamos aquí.

Hechas estas reflexiones que me parecían importantes quiero decir en cuanto al liderazgo que en el Grupo Popular no lo entendemos como algo vertical. Entendemos el papel de los directores como generadores de equipos. Esto lo hemos debatido ya aquí en muchas otras comparencias, pero simplemente se lo quería reseñar. No se puede entender un buen director si no es así y de hecho está habiendo muy buenos directores que están enarbolando grandes proyectos educativos innovadores de la mano de los padres y de la mano de los profesores, del equipo que él forma.

En cuanto a los consejos escolares, ya lo he comentado. Hay que formar más para que los padres luego puedan involucrarse. Sé que usted ha hablado de la nueva escuela rural, el papel democrático que tienen estas nuevas escuelas rurales. Son unos proyectos con flexibilidad, cooperación, cooperativismo y dinamizadores del entorno. Realmente se vive la democracia en la escuela, con los posibles inconvenientes o problemas que puedan surgir, que los tienen, no cabe duda, con aquello del aislamiento, de los propios alumnos, los propios profesores. Me gustaría que nos hablara también un poco de la escuela rural. Usted ha hablado de los patios, ¿cuál sería su patio escolar ideal? Y de la selección y formación del profesorado, si nos puede hacer alguna reseña al respecto... Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora González Guinda.

Voy a dar la palabra al señor Feu para contestar a las cuestiones, pero no me resisto en decir al señor Olòriz con respecto a la representación —yo soy municipalista— de los concejales en los consejos escolares que raramente se reúnen más de dos veces en el curso, que al concejal solo le llegan las quejas de limpieza o de alguna cosa, pero no te dejan hablar de actividades extraescolares financiadas por el ayuntamiento ni de cómo colaborar en ayudar para que el fracaso escolar desaparezca, o sea que eres más o menos una figura decorativa. **(El señor Olòriz Serra: Es así)**. Eso entra mucho en lo que se ha dicho aquí. No puedes colaborar si se reúnen dos veces en el curso y encima no te dejan hablar, porque ya está todo dicho. ¡Qué va a decir el concejal o la concejala! Lo digo por experiencia propia y quería dejarlo también aquí encima. **(La señora González Guinda: Estamos todos muy reflexivos.—El señor Olòriz Serra: Incluso la presidenta)**. Es que como no puedo hablar..., pero hoy no me quedaba más remedio. Porque siempre me ha llamado la atención eso de que los consejos escolares solo se reúnan dos veces en el curso. ¿Para qué sirve el consejo escolar? ¿Dónde está el consejo? **(La señora González Guinda: Que sepa el ponente que es el último compareciente antes del receso)**. No digo nada. Señor Feu, tiene la palabra.

El señor **FEU GELIS** (Profesor en el departamento de Pedagogía de la Universidad de Girona, experto en democracia y participación en la escuela): Muchas gracias, presidenta. Gracias a sus señorías por sus intervenciones y por los comentarios amables e ilustrados que han hecho. La verdad es que cuando regrese lo primero que voy a comunicar a mi grupo es que la sesión ha sido para mí muy interesante y quiero agradecer a todos y a todas las molestias en haber buscado información, en haber hurgado en Internet en conocer casi intimidades, pero que me alegra muchísimo de todo corazón.

Voy a responder en resumen, presidenta, si le parece bien. Empezando con la intervención de don Joan Olòriz. Este es el caballo de batalla. ¿Cómo podemos hacer para que los alumnos y las alumnas vivan de verdad la democracia en los centros, no vivan una democracia teórica, explicada en asignaturas y tal, sino que en el día a día, a lo largo de las semanas, cursos, se impliquen y se vean involucrados en procesos de toma de decisiones? Esto es posible. Es posible si cambiamos un poco nuestra mirada sobre la educación que tenemos como más generalizada, si recuperamos prácticas educativas del Instituto Libre de Enseñanza, Giner de los Ríos, Escuela Activa, Innovadora, etcétera. Es que casi todo está dicho. No tenemos que inventar demasiado, pero sí que tenemos que ser valientes en proponer algunas dinámicas para que todos y todas participen y la democracia no sea solo una cuestión de papel. No hay ni un maestro ni una maestra ni un diputado ni una diputada que esté en contra de la democracia en la escuela —creo—, pero a la hora de la verdad sí que ves que las prácticas democráticas ejercidas son muy pocas y esto es sobre lo que sus señorías pueden continuar la reflexión y pueden legislar a favor, con lo que harían un gran bien para el país. Insisto, porque a veces —a mí me ha pasado— hablando de democracia con algunos maestros lo asocian a izquierdas, no es que haya liberales, pero hay demócratas de verdad. Esta es la filosofía. Se me ha escapado la palabra sinvergüenza y quería decir desacomplejado, sin temor a abordar la cuestión de la política, de la ideología y naturalmente de la democracia en la escuela. Esta es la cuestión. Sin duda, en la medida en la que relacionamos escuela, instituto, ciudad, pueblo, presidenta

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 24

y se permite a los representantes del municipio participar en los consejos escolares no es que hagamos un favor a la democracia, es que la ejercemos también de esta manera.

Respecto a lo que comentaba el diputado Sánchez Serna, estoy totalmente de acuerdo. Creo que planteaba cómo legislar esta democracia no formal que por definición es más viva, más flexible, etcétera. Viniendo en tren pensaba en esta cuestión, porque cuando legislas no dejas de encorsetar una realidad y muchas veces la matas o la limitas; vamos a decirlo así. Sería suficiente con que en el texto legislativo o en ponencia —disculpen porque técnicamente no sé cómo va esto— se recogiera que se invitara a las escuelas de primaria y a los centros de secundaria a que, aparte de los órganos de participación establecidos por la ley, se esforzaran en encontrar mecanismos propios adaptados a su realidad para completar y ejercer la democracia. Sé que es una cuestión muy general, pero es tal vez el punto suficiente como para que vean que el Poder Legislativo ha pensado en otras formas, aparte de las oficiales, y estas formas no las blindamos porque la realidad educativa de los centros de primaria y de secundaria de España es tan diversa que cada centro podría adaptarlo a su realidad. Es muy general, pero creo que esto ya es mucho.

¿Cómo tendría que ser la formación del profesorado? Recientemente hemos terminado otra investigación, el mismo grupo Demoskole, sobre formación del profesorado, democracia y participación y, para decirlo resumidamente, proponíamos dos vías. Una, que en casi todas las materias, casi todas, se hablara sin mencionar la palabra democracia y participación, pero se abordaran estas cuestiones. Por lo tanto, esto es un ejercicio de inteligencia porque, sin mencionar democracia y participación, invito a que los alumnos piensen sobre estas cuestiones. Y dos, algo que ya hemos hecho justamente en el grado de Maestro de la Universidad de Girona, hemos creado órganos de participación *ad hoc* aparte de los establecidos por la universidad, el Consejo de Alumnos, el Consejo de Facultad, el Claustro, etcétera, en los que los alumnos una vez cada dos meses se encuentran con el coordinador o coordinadora de grado, y repasan de una forma crítica pero educada el funcionamiento del curso analizando materia por materia, profesor por profesor y el conjunto de la facultad. Y el coordinador invita a que los alumnos se expresen llamando a las cosas por su nombre, solamente hay una limitación o dos: con respeto y argumentando las afirmaciones. Se puede decir esta materia no nos sirve de mucho porque es una repetición, bla, bla, bla; claro que se puede decir si es el caso, pero tiene que ser argumentado y siempre con respeto. La verdad es que esto nos ha permitido avanzar muchísimo porque nosotros como profesores de la facultad no vemos las cosas que los alumnos ven. Y si damos la oportunidad a partir de estos órganos creados *ad hoc* para que los alumnos se expresen, estamos captando información muy importante.

El diputado, señor Díaz Trillo, como la señora diputada, me han tocado la fibra sensible al referirse a la escuela rural, a la que amo profundamente y he estudiado durante mucho tiempo, y que dejé en parte para cambiar y analizar democracia, pero aún la llevo en el corazón. La verdad es que la escuela rural en España en términos generales representa un activo muy importante básicamente en dos sentidos: por una parte, de equilibrio demográfico, ya que a partir de los años noventa y sobre todo de los años dos mil, cuando las ciudades ya estaban muy saturadas, hubo gente y familias, con estudios y cualificadas, que optaron por vivir en los pueblos si había escuela rural. Y esto nos permitió equilibrar hasta cierto punto algunos pueblos de la geografía española. Y por otra parte, la escuela rural ha sido desde siempre un laboratorio sensacional de ensayo pedagógico. Una parte importante de las innovaciones educativas se han cocinado justamente en escuelas rurales. Yo me acuerdo que cuando hacía la tesis y se hablaba de la Logse, etcétera, muchos maestros de escuelas rurales me decían: Jordi, si nosotros ya estamos haciendo la Logse, incluso vamos un paso por delante. En este sentido, las buenas escuelas en las que ha habido maestros y maestras preocupados han hecho una buena cocina pedagógica. Si realmente desde las instancias administrativas se hace todo lo posible para mantener estas escuelas, yo creo que están haciendo un gran bien al conjunto del país.

Señora diputada, le doy parte de la razón cuando dice que igual no hablamos de política en los centros por el pasado que hemos vivido. Sí y no porque, por ejemplo, en América Latina fíjese usted que muchos países han vivido unas dictaduras muy fuertes, y en cuanto han accedido a la democracia no han tenido inconveniente en hablar de forma desacomplejada sobre la política. Y esto me incita a pensar que pasa alguna cosa que yo no he estudiado suficientemente, pero que tenemos que investigar y tratar, siempre con el debido respeto y con el cuidado de no incorporar la política para politizar. Esto es muy importante, pero incorporarla sí. Cuando en las escuelas preguntamos si trabajan con la prensa, me dicen que no. Y cuando preguntamos por qué no, me responden: Pues no la trabajamos porque, claro, las noticias que hay

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 25

y cuando vas a la sección de política lo que se explica y tal... Pero bueno, esto se tendría que incorporar sin tomar partido o analizándolo críticamente, pero se tendría que incorporar.

En cuanto al tema de hablar mal del profesor o de la profesora, y perdone la expresión y que me explique sin matices, no se trata de hablar mal, sino de hablar de lo que pasa asumiendo el conflicto como una cosa normal, natural y, sobre todo, abordarlo para poder resolverlo en la medida de lo posible. Pero sí que he visto que en muchos centros, bien sea por corporativismo o bien por cultura escolar, etcétera, hay unos temas de los que mejor no hablar. Sobre esta cuestión no podemos hablar porque ya sabemos que va muy mal y siempre se refiere al mismo profesor. Pues tendremos que hablar con respeto, con argumentaciones y tal vez apuntando soluciones, claro está, pero tenemos que hablar porque, si no, parece que aquí solo se puede hablar de determinadas cuestiones.

He utilizado el término radicalismo democrático partiendo un poco de la ciencia política; radicalismo viene de la palabra raíz y se trata de lo que podríamos denominar, con todos los matices, pureza democrática. Entre un sector importante de los jóvenes estamos viendo que para ellos la democracia tiene sentido cuando aborda unas cuestiones, se dan respuestas y se ejecutan unas soluciones y, además, este proceso no se dilata mucho. Los jóvenes se descuelgan de la política cuando entramos en procesos que como adultos tenemos muy asumidos, es decir, que hay unos tiempos, hay unos ritmos, las cosas son lentas, etcétera, pero los jóvenes de hoy eso, señorías, no se lo tragan. Y no digo que tengamos que hacer un ejercicio de contentar permanentemente a los jóvenes, sino simplemente que hay unos procesos que siguen unos esquemas que como adultos nos sirven y hemos vivido con ellos, pero que están cambiando con las nuevas generaciones.

El patio escolar ideal es algo que vamos a tratar muy rápidamente. Primero, yo diría que el patio es un espacio —¿De esto se va a tomar nota? Es igual. **(El señor vicepresidente, Meijón Coucelo: Sí, y se está grabando)**— sagrado de educación. Y digo sagrado en el sentido de muy importante porque es un espacio en el que las interacciones son más o menos libres, relativamente poco o nada dirigidas y, por lo tanto, un espacio en el que las interacciones entre alumnos de la misma edad y de distintas edades son muy fluidas. Tenemos que pensar en un patio en el que aparte de jugar a la pelota se pueda jugar a otras cosas. Cuando veo estas escuelas que solamente tienen una pista para jugar al baloncesto o a la pelota, está bien, pero es que no todo el mundo quiere jugar a eso. Hay una cuestión muy importante de género, una parte importante de las niñas no quiere jugar a eso y de niños también. Y si solamente tenemos esta posibilidad, limitamos mucho lo que puede pasar en el patio. Por tanto, puede haber un espacio para fútbol o lo que sea, pero no únicamente y, además, un espacio con árboles, con césped, con flores, un espacio amable que invite a estar. Un espacio irregular que no sea plano porque la mejor psicomotricidad no se da en las clases específicas de psicomotricidad, sino de forma libre en un espacio irregular en el que los niños y niñas, sobre todo en edades tempranas, puedan correr, se puedan mover, tengan retos que afrontar, etcétera. Un espacio con instalaciones que permiten a los niños superar unos retos y dificultades que ellos mismos se van fijando en función de sus posibilidades. Algunas escuelas urbanas han instalado granjas urbanas, huertos urbanos, en los que podemos desarrollar la clase de ciencias naturales, etcétera. Y no mucho más, podríamos pensar muchas cuestiones, pero del patio plano y de fútbol debemos ir a un patio irregular con distintos espacios que, en la medida de lo posible, invite a estar bien, el concepto de belleza, el patio verde, el patio amable. No sé si he respondido a su pregunta.

Y respecto a la formación y selección del profesorado, yo establecería ya por real decreto que tiene que haber un proceso de entrevistas para conocer al aspirante. La otra pregunta es quién hace estas entrevistas. Pues, discúlpeme, pero lo tengo bastante claro, sería una comisión independiente de maestros, maestras, pedagogos, pedagogas, notables o a poder ser excelentes, que tiene la capacidad de entrevistar durante tres cuartos de hora o una hora a un candidato o candidata y, en función de lo que explica y cómo se mueve y cómo se desarrolla, puede hacer después un examen. Les contaré, señorías, y así puedo compartir con ustedes penas también, que un grupo de la Universidad de Girona y Vic diseñamos un proyecto educativo de renovación integral para primaria en una escuela pública. Esto prosperó hasta que por cuestiones políticas se cortó el proyecto, pero estaba ya muy avanzado, tan avanzado que el 90% de las familias ya habían votado a favor del proyecto. Por tanto, se trataba de una escuela que cambiaba de cultura escolar, una operación importante. Iniciamos ya la preselección de los maestros que tenían que ir a esta escuela. En la comisión hicimos una entrevista de media hora a los candidatos. Y les aseguro que de las personas que pasaron por nuestro despacho, al cabo de media hora vimos las que tenían solvencia y las que no. Con esto quiero decir que estoy convencido de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 289

11 de julio de 2017

Pág. 26

que no es una cuestión tan difícil y tan complicada. Esto nos permitiría afinar mucho mejor en la selección del profesorado.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias al profesor don Jordi Feu Gelis por su intervención y por las contestaciones a las cuestiones planteadas. Estamos sumamente agradecidos y si hay algo que quiera añadir con el paso de los días a esta intervención, nos lo envía y nosotros se lo mandamos a los portavoces de los distintos grupos parlamentarios porque ahora, cuando terminen las comparecencias, va a empezar su trabajo.

Muchas gracias. Se levanta la sesión.

Eran las dos de la tarde.

cve: DSCD-12-CO-289