



CORTES GENERALES

DIARIO DE SESIONES DEL

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Año 2017

XII LEGISLATURA

Núm. 315

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

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

Sesión núm. 34

celebrada el miércoles 13 de septiembre de 2017

Página

ORDEN DEL DÍA:

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

- Del señor Schleicher, director del Departamento de Educación y Competencias en la OCDE, y coordinador del Programme for International Student Assessment (Informe PISA), para informar en relación con la elaboración de un gran Pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000618) 2
- Del señor De Hermenegildo Salinas, catedrático de la Escuela Superior de Ingenieros Informáticos de la Universidad Politécnica de Madrid, investigador distinguido del Instituto Madrileño de Estudios Avanzados, IMDEA Software, para informar en relación con la elaboración de un gran Pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000767) 15
- Del señor Mayoral Cortés, presidente de la Liga española de la educación y la cultura popular y de la Fundación Educativa y Asistencial CIVES, y del señor De Puellas Benítez, miembro del Colectivo Lorenzo Luzuriaga y profesor emérito de la UNED, para informar en relación con la elaboración de un gran Pacto de Estado social y político por la educación. (Números de expediente 219/000768 y 219/000769). 24

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 2

Se abre la sesión a las cuatro y cinco minutos de la tarde.

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

— DEL SEÑOR SCHLEICHER, DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS EN LA OCDE, Y COORDINADOR DEL PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT (INFORME PISA), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000618).

La señora **PRESIDENTA**: Muy buenas tardes.

Vamos a comenzar con el orden día de la subcomisión de Educación y Deporte convocada para este día 13 de septiembre. En primer lugar, y para la primera convocatoria de comparecientes, recibimos a don Andrés Schleicher, director del Departamento de Educación y Competencias de la OCDE y coordinador de programas de estudios del informe PISA. El señor Schleicher tendrá treinta minutos para su exposición inicial. Posteriormente, los portavoces de cada grupo intervendrán por un tiempo de cinco minutos para plantear las cuestiones que crean importantes; y, finalmente, el compareciente tendrá quince minutos para dar respuesta a las cuestiones planteadas por los distintos portavoces.

Como decía al principio, le damos la bienvenida y las gracias al señor Schleicher por su comparecencia y por su amabilidad por prestarse a estar aquí hoy con nosotros. Tiene la palabra el señor Schleicher.

El señor **DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS EN LA OCDE, Y COORDINADOR DEL PROGRAMME FOR INTERNATIONAL STUDENT ASSESSMENT, INFORME PISA** (Schleicher): Muchas gracias.

En primer lugar, me disculpo por hablar en inglés, pero creo que tenemos un servicio de traducción simultánea.

Quiero felicitarles y felicitar a España por trabajar en la educación. Considero que construir un consenso fuerte y social sobre la educación es una de las claves y las bases de los sistemas avanzados de educación. Si miramos hacia Europa, Asia o Canadá, los sistemas educativos, generalmente, tienen éxito cuando hay una base social importante que los sostengan, y así podremos avanzar.

Voy a situar todo esto en un contexto más amplio. **(Apoya su intervención con un *powerpoint*)**. Quizá lo conocen ustedes ya, son los informes PISA, donde vemos lo que son los rendimientos. El último informe se ha centrado en la ciencia. No era la primera vez que lo hacíamos, lo hicimos ya en 2006. Parece que ha pasado mucho tiempo para las personas en el mundo de la educación, en ese momento se inventó el iPhone, Twitter no era nada más que un proyecto, Amazon también estaba empezando, así que vivíamos en un mundo muy distinto al de hoy. Sin embargo, a pesar de todo, hemos visto poco progreso en educación en estos años. Hay cambios, los mapas planos ahora son dinámicos, la ciencia y la tecnología han avanzado y han cambiado el mundo, pero en muchos países hay poco progreso. Si vemos lo que ha ocurrido en los últimos años, ha habido unos cambios dramáticos y drásticos en nuestro entorno. Tenemos la bioingeniería, están las nubes, pero la capacidad no ha cambiado tanto. La ciencia o la forma en la que trabajan los científicos tampoco han cambiado tanto. Por supuesto, hay excepciones como Portugal, que es un ejemplo donde se ha visto un avance y una mejoría estable; en Singapur, del que hablaremos más en detalle, siguen avanzando y subiendo, pero estos dos países son la excepción. Si vemos el rendimiento en España, ha habido pocos cambios en general, aunque hay una cierta estabilidad. De manera que la diferencia entre lo que la sociedad espera de la educación es incluso mayor que antes. Podemos posicionar cada sistema educativo en una escala.

Como han visto ustedes, España está en un nivel medio. Entre los sistemas de mejor rendimiento, hay algunos que están en Asia; otros están en Finlandia, Países Bajos o América del Norte, como Canadá. La brecha entre cómo se estudia y se aprende es muy grande en el mundo en general.

Hay una segunda dimensión que también me parece muy importante, que es la igualdad, la equidad. ¿En qué medida cada país tiene la capacidad de moderar la desigualdad social? Hay países en este recuadro donde la igualdad es amplia —o se tiene éxito o no—, en este otro cuadrante tenemos todos los países que están bien como media, pero en ellos hay grandes disparidades dentro de una misma sociedad, y en el cuadrante inferior derecho tenemos los países donde hay un alto grado de igualdad, pero no una alta calidad de la educación. Vemos que hay bastantes países donde se ha conciliado la calidad

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 3

con la igualdad. España, por ejemplo, es un país que en general puede mejorar, tiene un rendimiento medio; puede mejorar en calidad de la educación y también en el parámetro de la equidad o igualdad.

En otra imagen se nos muestra esto de otra manera, quizá más claramente: les voy a mostrar cómo es el aprendizaje según el entorno social. Vemos que el 10 % de los estudiantes más desfavorecidos están en República Dominicana. Allí todo depende del entorno familiar: si hay una familia con más medios, los estudiantes van mejor. Hay quien piensa que la pobreza forja tu destino, pero, si nos fijamos en lo que ocurre con todos estos países, vemos que hay alumnos de entornos sociales muy parecidos que a veces tienen resultados muy distintos, dependiendo del país en el que se encuentren. Por ejemplo, el 10 % de los alumnos más desfavorecidos de Vietnam o de Estonia pueden compararse con los estudiantes de nivel medio de España, lo que demuestra que la desventaja social o económica no es un impedimento, no es de ninguna manera una excusa. Tampoco hay ejemplos importantes sobre cómo hay países que aprovechan el talento de todos sus habitantes, y esto debemos tenerlo en cuenta.

También debemos preguntarnos qué hemos aprendido comparando internacionalmente todos estos países y su rendimiento. Ahora voy a ver qué factores tenemos en cuenta y su importancia relativa, pero como siempre ustedes tienen que tener en cuenta que el cambio supone un coste. Todo el mundo piensa que el cambio siempre es fácil y barato, y no hay muchas personas que quieran invertir en cosas que, aun siendo importantes, son muy caras. Hay cosas que son difíciles de realizar, pero son muy importantes, y me refiero sobre todo a construcción de capacidades, a liderazgo, a mejora del nivel de los profesores, a organización laboral. Luego hay cosas que quizá no son tan importantes y tampoco son caras. Esto es lo que hemos visto. Lo primero que vemos siempre es que hay países que tienen un buen sistema educativo, tienen expectativas universales firmes, tienen muy claro qué es la enseñanza y no ceden en este caso. Verán ustedes que en estos países no se repite tanto curso, también tienen la atención puesta en el hecho de que todos los alumnos tengan éxito y aprueben —se personaliza la enseñanza— y en casi todos ellos van a encontrar ustedes que se piensa que universalmente se puede tener éxito. Hay otra comparativa: a veces preguntamos a los alumnos qué consideran ellos que les va a dar éxito en matemáticas. Una mayoría de estudiantes en España, y en muchos países europeos también, piensan que para entender las matemáticas necesitas talento; piensan que, si eres un genio, las entiendes. No confían exactamente en su propia capacidad y su trabajo. Hemos preguntado lo mismo a alumnos en China o Singapur y nueve de cada diez nos han dicho que si estudian en firme, si se esfuerzan, saben que van a entenderlas y van a tener buenas notas, de manera que tienden a creer en que las cosas pueden cambiar esforzándose y creen también en sus capacidades, así como en el sistema en el que están estudiando. Esto nos da una imagen de las diferencias que puede haber entre unos sistemas u otros.

Hay otra segunda parte que pongo a la derecha. Estos son objetivos más fáciles: invertir recursos que pueden marcar la diferencia. Los sistemas más eficaces son capaces de atraer a los mejores profesores y además llevan a los más destacados a las escuelas más difíciles, algunos hacen varias carreras. Hay países como Finlandia que tienen en marcha una serie de mecanismos. Allí los profesores dedican el 30 % del tiempo a formarse o a hablar con otros profesores, a establecer o clasificar los recursos, las capacidades —esto lo he puesto a la izquierda porque es difícil de hacer— y a crear una organización profesional donde los profesores trabajan juntos, crean un marco. No son simplemente el último eslabón de la cadena que debe obedecer, sino que también son dueños de sus programas y de su trabajo.

Aquí tenemos todo aquello que es fácil de hacer pero que quizá no es tan importante: está la coherencia, factor muy importante, y luego los estándares o criterios. Ahí hay una serie de datos. La gente se suele fijar sobre todo en el dinero, en cuánto gastamos en educación. El color verde es educación primaria y el rojo, educación secundaria. La primera parte es la secundaria y después el final de la secundaria. Hay una gran variación. Luxemburgo invierte mucho en general, pero no tiene uno de los mejores sistemas educativos. Esto ya nos demuestra que el dinero es necesario, pero no siempre es una garantía de éxito. En términos de cambios, aquí pueden ver ustedes, por ejemplo, la barra azul: si sube, se refiere a países que gastan ahora más, teniendo en cuenta el periodo 2008 a 2014. Muchos de los países que ustedes ven aquí también han atravesado la crisis financiera, así que ahora invierten menos. Hay menos países que consideran que la educación sea una prioridad. El color azul claro nos muestra el volumen de la economía: si asciende el volumen, la economía va mejor; también se puede reducir y España es un ejemplo de todo esto. Aquí la crisis ha golpeado fuerte, pero también vemos que en el caso de España el gasto en educación sufrió mucho más que en otros países, es decir, se vio más afectada por la crisis. Por tanto, hay varias pautas en el gasto.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 4

También quiero que tengan en cuenta esta imagen porque refleja la relación entre gasto —eje horizontal— y calidad de la educación —eje vertical—. Hay países como Colombia o Costa Rica que quizás no dedican mucho dinero, pero aquí el dinero sí que puede marcar la diferencia. Sin embargo, en cuanto se alcanza un determinado nivel, una cuantía de dedicación en educación, ya no está tan claro que haya una proporción. En España estamos en un punto intermedio. También hay países que gastan mucho y no lo hacen correctamente. Hay que tener en cuenta cómo se invierten estos recursos; quizás es más importante el cómo que el cuánto. Hay otros ejemplos también que les quiero enseñar. En el eje horizontal vemos el tamaño de las clases y en el vertical vemos la ratio alumnos/profesor. Si pensamos en ello, podemos llegar a la conclusión de que deberíamos tener los mismos resultados con una ratio igual, pero no ocurre, hay una diferencia. Comparemos, por ejemplo, a España con China y veremos que la ratio alumno/profesor se parece mucho, es decir, el número de profesores que hay por cien alumnos es el mismo. Los chinos tienen aulas mucho más grandes; con los mismos recursos, España las tiene más pequeñas. Entonces nos podemos preguntar, si China tiene los mismos profesores, ¿por qué no trabajan en aulas del mismo tamaño? La respuesta es que los chinos se organizan de una forma muy distinta, no quieren que los alumnos trabajen como los españoles, en China quieren asegurarse de que los profesores trabajan juntos y tienen tiempo para hablar con los padres, hay muchas actividades para estos profesores. ¿Y cómo les pagan? Les pagan bien. Tenemos aquí dos países con el mismo número de profesores, ratio alumno/profesor, que están utilizando sus recursos de una manera muy distinta. También podemos ver que hay muchos países que tienen buena nota y que suelen hacerlo más bien según el modelo chino, que están priorizando la calidad de la enseñanza, la organización, los contactos entre los profesores por encima del tamaño de la clase y de las aulas; esto hay que tenerlo en cuenta.

Y este punto que les voy a mostrar ahora también es interesante. Si añadimos una hora más de matemáticas, de ciencia o de historia, quizás tengamos mejores resultados. El tiempo en la enseñanza tiene importancia, pero si vemos esto de país en país y lo comparamos, podremos comprobar algunas cosas curiosas. Cuanto más tiempo pasan los alumnos en la escuela —eje horizontal—, peores resultados. Este es el resultado de nuestro informe, piensen ustedes en ello. Dentro de un país tenemos más tiempo dedicado a una asignatura y tenemos mejores resultados, pero no si lo comparamos con otros países. Aquí no hay coherencia. ¿Cómo podemos entender estos resultados? Los resultados de la formación siempre son el resultado de la cantidad —horas— y la calidad de esa experiencia pedagógica. Podemos mejorar los resultados de la calidad de la enseñanza añadiendo tiempo, pero en realidad es más rápido y más eficaz mejorar la experiencia educativa. Esto es lo que vemos en esta imagen. Básicamente aquí vemos en azul las horas de clase en la escuela, en amarillo las horas de deberes y el estudio fuera de la escuela, es decir, tutorías, etcétera. En primer lugar, comprobamos aquí cuánta variación hay entre países. En los Emiratos Árabes, por ejemplo, dedican sesenta horas de estudio, y en Alemania solamente treinta y cinco horas, es decir, hay enormes diferencias de un país a otro en lo referente al tiempo de clase. España está también en un nivel muy alto, los alumnos estudian en la escuela durante muchas horas. Pero después está el punto, que nos muestra la productividad; cuanto más alto, más se está aprendiendo por hora y, cuando más bajo, menos. De manera que volvamos otra vez a los Emiratos Árabes; aquí al final de la escala hay sesenta horas, pero no aprenden mucho. En el otro extremo tenemos a Finlandia, Alemania, Suiza, Japón, donde dedican poco tiempo en la escuela, pero los alumnos aprenden mucho. Esto es algo muy importante. Aquí estamos hablando de capacidad, añadir calidad es lo que más se necesita, no la cantidad. Quizás esto se está sofisticando un poco. Quiero subrayar cómo verdaderamente esto debe hacernos pensar de otra manera.

Hay distintas formas de estudiar y de aprender. Lo tradicional es la memorización, es decir, el profesor explica algo y lo memoriza; esta es la forma más generalizada de aprender, y no solamente en España, sino en otros países. ¿Pero es bueno memorizar? Vamos a verlo en esta diapositiva. Una de las tareas de PISA era saber si la memorización ayuda. ¿Es menos útil o más útil? La parte en rojo es mucho más grande. Vemos que en las tareas muy fáciles —a la izquierda— la memorización va bien, es un buen sistema, nos ayuda a resolver una serie de problemas sencillos, pero a medida que las cuestiones se vuelven más complejas, la memorización no es exactamente la mejor forma de solucionar la tarea. De manera que la estrategia dominante en España y en las aulas españolas no es precisamente la más eficaz cuando hablamos de problemas complejos. También tenemos las formas mixtas; cada alumno debería poder gestionar su formación personalmente, controlar sus avances, pero, de acuerdo con los resultados de PISA, esto no es muy frecuente en el caso de España. ¿Y es importante que así sea? Sí. Cuando vemos los resultados, parece que es lo contrario. Podemos ver aquí cómo este tipo de enseñanza, en la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 5

que el propio alumno es quien lleva el control o la gestión de si hay avances o no, genera mejores resultados, quizás no para todos pero sí para la mayoría. Esto ilustra claramente que tenemos una serie de ideas sobre la enseñanza, pero luego en realidad los datos nos dicen otra cosa.

Quiero regresar ahora a la cuestión del volumen de recursos. Ya he dicho que es muy importante ajustar recursos a necesidades existentes. Como sabrán ustedes, los alumnos más favorecidos normalmente tienen más recursos, pero podemos ver que hay países que lo hacen mejor. Ven ustedes que el punto azul representa los recursos materiales y el rojo la capacidad de enseñanza, que nos va a hacer pensar en la calidad. Hay un desafío para España en este caso. A veces los recursos materiales refuerzan las desigualdades sociales y a veces hay menos recursos en ciertas escuelas donde hay más alumnos con rendimientos bajos; eso pasa en muchos países, también en España. En general, los sistemas educativos no suelen tener presente y dedicar medidas a conseguir esta igualdad, es un reto para muchos países, y también para España. El reto hay que pensarlo así; no se trata de cuánto invertimos en educación, sino en cómo invertimos estos recursos.

Repetir curso. Este es también uno de los síntomas de la desigualdad. Ven ustedes aquí que si uno llega de un entorno pobre o menos favorecido, hay muchísimas más posibilidades de repetir curso. Esto, desde luego, tiene un impacto. Luego está el control del rendimiento en la escuela. Por ejemplo, tenemos dos escuelas y dos alumnos con la misma nota PISA, uno de una familia con medios y el otro no. Pues bien, muchas veces se deja que repita el de la familia más desfavorecida y no el otro. Esta es una pauta muy común. La repetición es algo que también suele reforzar la desigualdad social, y no es una forma muy buena de invertir, porque un repetidor cuesta mucho más, 20 000 o 25 000 euros, y al final acaban pagando menos impuestos y teniendo ellos un rendimiento económico bajo. En términos de coste, sería mucho mejor hacer lo posible para que no repitieran. Hay muchos países que tienen un problema, pero también vemos que hay progresos. En esta imagen la barra azul representa al año 2015, que tiene mejor aspecto que la otra en muchos países, sobre todo en los hispanohablantes. La repetición de curso sigue siendo un tema capital que de momento todavía no se está resolviendo.

También está la profesionalización. Hemos medido los factores más importantes. En primer lugar, hay que pedir el conocimiento, es lo primero que verán los alumnos, que además tienen muy buen ojo clínico para esto, para saber si el profesor es un experto. En segundo lugar, la autonomía, asegurarse de que los profesores diseñan ellos mismos el entorno donde trabajan, no deben amoldarse a un marco prefabricado con libros predeterminados, etcétera. Y en tercer lugar, una cultura de la colaboración, donde los profesores puedan trabajar juntos e intercambiar experiencias. Ahí lo tenemos en el triángulo: Polonia lo hace muy bien; en el caso de Portugal el triángulo es pequeño, con lo cual priman todos los elementos. En este caso no hay tanta influencia de los otros dos factores, pero sí de las redes. Los profesores hacen lo que quieren, pero el nivel de conocimientos es menor. En Francia, por ejemplo, el conocimiento de los profesores es alto, pero la autonomía de los mismos es pequeña y la cultura de la colaboración tampoco se ha establecido correctamente. Después tenemos el caso de España. Aquí el triángulo es pequeño: los profesores tienen un buen nivel en preparación y conocimientos pero, de hecho, su discrecionalidad y su capacidad de decisión es pequeña y, sobre todo, la cultura de la colaboración entre homólogos es muy reducida; todavía no se fomenta que mejoren sus técnicas observando a otros profesores.

Tenemos también el grado de profesionalidad del docente. A pesar de muchos años de estudio, nuestros datos demuestran —son datos que nos han proporcionado los profesores— que todavía hay un gran desafío en España en cuanto a la profesionalidad. Voy a ponerles un ejemplo: he dicho ya que España no lo está haciendo tan bien en lo que es la colaboración entre el profesorado, que para nosotros es un factor muy importante para mejorar el nivel. Aquí, si comparamos, por ejemplo, a España con Shangai, podemos ver que de alguna manera los profesores colaboran bastante en España, discuten los resultados de los alumnos e intercambian información, pero cuando vamos a las formas más concretas de colaboración —formación de grupos, estudiar juntos, crear marcos—, vemos que es muy común hacer todo esto en Shangai y, sin embargo, en España no se hace o se hace en menor medida. ¿Por qué ocurre esto? Cuantos más profesores trabajen juntos, observen lo que ocurre en otras aulas, preparen actividades juntos o colaboren, más se eleva su autoeficacia. Vemos que la profesionalización de la enseñanza depende muchísimo de esta cultura de la colaboración entre profesores y sobre esto sí se puede ejercer una influencia desde la política. No se trata solo de la autoeficiencia, sino también de la satisfacción en el trabajo. Hemos visto que estos factores son muy importantes para que la profesión resulte atractiva, incluso más que la cuantía de los salarios. España es un ejemplo: los sueldos de los profesores en España no son malos comparativamente y, sin embargo, no tiene gran predicamento la profesión en sí, no

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 6

es tan atractiva. Es necesario dar a las personas la oportunidad de realizar un trabajo que les satisfaga y eso se puede cambiar.

Volvemos al punto de los recursos. Hay una forma de gastar y es pagar bien los sueldos —donde la barra es mayor es donde los sueldos son más altos y, donde es más pequeña, los sueldos están por debajo de la media—; otra manera es tener a los alumnos más tiempo en las aulas y lo que es muy caro es tenerlos haciendo otras cosas fuera del aula; luego están las aulas pequeñas, que son muy caras —las más grandes lo son menos—. Vamos a la parte central, y vamos a compararlo con Japón y Corea. Vemos que ellos permiten que sus profesores dediquen tiempo a otras actividades, tienen clases más grandes. Grecia, por ejemplo, es un país menos caro, se gasta menos en relación con el PIB nacional, pero Grecia ha gastado gran parte de su dinero en aulas pequeñas —la barra verde sube—, sus profesores trabajan menos horas, se gasta menos, y el precio que se ha pagado por todo esto es que los sueldos son bajísimos, aunque también dedican menos tiempo a la instrucción; Grecia ha pagado un precio muy, muy alto en términos de calidad de la enseñanza debido a que han optado por estas aulas pequeñas. En España la educación en general es más cara en parte debido a sueldos más altos y a más horas de instrucción. Cuando vemos qué factores influyen sobre la calidad, observamos que son factores menos pronunciados. Aquí se ve que no se trata tanto de su cuantía sino de cómo se invierten estos recursos. También vemos cómo a lo largo de la crisis financiera se ha reaccionado de distinta manera. Vamos a comparar España con Portugal. En el caso de España, los sueldos eran bajos, se incrementó el tamaño de las aulas y esto hizo que los costes bajaran. Vemos que en el caso de Portugal tuvieron que hacer recortes mayores porque la crisis les golpeó más duramente, pero no hicieron recortes en los sueldos sino que recortaron el tamaño de las aulas. Siguió pagando lo mismo, pero tuvieron unas condiciones de trabajo distintas, más difíciles. Se pueden tomar decisiones muy distintas dependiendo del país o de la situación.

Esto es lo que se refiere a escuela secundaria. Además están los estudios terciarios. En casi todos los países hoy la mayor parte de los alumnos hacen el bachillerato y después van a la universidad. En España, desde luego, la educación superior se está expandiendo y se están haciendo las cosas muy bien. Hay muchas personas con títulos superiores, pero no sabemos si esto mejora su ventaja en relación con los ingresos. En la crisis financiera vimos que hubo una bajada, ahora los ingresos de las personas que no tienen títulos superiores han decrecido. España, como otros países, ha tenido éxito expandiendo el número de alumnos que van a la educación superior. En esta imagen también vemos que en la mayor parte de los países la inversión en la educación superior ha subido. Vemos el número de alumnos en verde. En el caso de España, el número de alumnos ha subido mientras que el gasto ha bajado. Aquí tenemos de dónde viene el dinero. Como pueden observar, en muchos países gran parte del incremento en la financiación se debe a agentes privados. En el año 2005 había en España muy pocos fondos privados en la educación, ahora son más; ha habido un cambio, con lo cual pueden ver que la proporción de recursos públicos y privados ha cambiado y en España va al alza. Mientras que en muchos países se sigue financiando desde los fondos públicos, en España, sin embargo, la proporción de financiación privada ha subido. Aquí están los niveles de matrícula; en algunos casos son muy altas, como el caso de Reino Unido o Chile. En España hay muchas personas que pagan matrículas, pero las propias matrículas siguen siendo modestas.

Además tenemos la cuestión de saber cómo se financian estos estudios universitarios. El papel de los Gobiernos no es posiblemente el de financiar la enseñanza superior, pero uno de sus papeles sí es garantizar que la calidad sea alta. Aquí ven ustedes algunos ejemplos: Finlandia. Allí no hay matrículas, la matrícula es gratuita y, sin embargo, cada alumno recibe una beca porque el Parlamento quiere alentar que haya muchas personas que estudien; es un país muy generoso y la verdad es que las cosas le salen bien; estos préstamos no se devuelven y luego habrá personas que podrán pagar impuestos muy elevados y que tendrán un buen nivel profesional. En Reino Unido se dan préstamos, no becas, pero se los hacen pagar, es decir, que el Gobierno te da dinero y, una vez que tienes unos ingresos decentes, empiezas a devolver lo que te ha costado tu carrera. Noruega es un caso interesante. En Noruega no hay matrículas, de nuevo aquí hay créditos para animar a las personas a estudiar y para que puedan mantenerse durante esos años. En Chile las matrículas son muy elevadas y hay poco apoyo estatal para los estudios, de manera que las familias en general se lo tienen que pagar de su propio bolsillo. Esto fomenta la desigualdad dentro de su sociedad. Son países donde tenemos ejemplos claros de la manera de organizar económicamente los estudios que refuerzan la desigualdad, pero no como en el Reino Unido. La financiación privada ha reducido en el Reino Unido la desigualdad porque ha permitido estudiar a más

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 7

personas. Por tanto, no se trata de cuánto dinero o de cuántos fondos, sino de cómo organizamos estos gastos.

¿Compensan estas inversiones? Las barras azules nos muestran básicamente que ganan los varones que han estudiado a lo largo de toda su vida laboral. En todos los países tener títulos superiores supone ventajas, en cambio, en España la ventaja no es tan grande, pero va en aumento. Ustedes verán que la ventaja en otros países es mayor para los que han estudiado en la universidad. Honestamente, el coste que ven ustedes aquí no refleja las matrículas y el componente mayor aquí es el tiempo que se ha dedicado a los estudios. Es mejor para los alumnos que tengan unos buenos estudios superiores, que lo hagan sin invertir tanto tiempo y que tengan una calidad importante. Después está la participación y las opciones, pero esto no afecta tanto a España.

Hay una parte muy interesante para su país, y para el Parlamento también, que son las ventajas para los contribuyentes. Lo que ven ustedes aquí es que en todos los países los contribuyentes reciben mucho más dinero de las personas con educación superior de lo que gastan. En España podemos decir que los contribuyentes tienen unos beneficios de 100 000 dólares por cada universitario. Ellos ganan más, producen más, presionan menos los sistemas de transferencias, etcétera, y esto se puede decir en el caso de todos los países: los beneficios fiscales no solamente son beneficios privados para la persona, sino que también son beneficios para todos, es decir, es una buena inversión para los Gobiernos. Eso explica el caso de Finlandia. ¿Cómo puede invertir la sociedad en los fondos públicos? Se puede hacer de esta manera, compensan estas inversiones.

El último punto que quiero resaltar —la verdad es que esto puede escocer—, según se muestra aquí, es que la lectoescritura y la competencia varía según el nivel educativo. Lo que se muestra aquí es que el grado universitario no es un grado en términos de las capacidades de la persona. Por ejemplo, en Finlandia y Japón un estudiante tiene mayores capacidades que un estudiante en cualquier otro país. Es decir, a lo mejor solamente después de la educación secundaria tienen un nivel mayor que los universitarios de otros países. En el caso de España los beneficios no son tan altos como en los Países Bajos o Japón, porque la base de competencia es limitada; de manera que todavía tenemos margen para la expansión en la igualdad y hay margen para mejorar.

Esta es una imagen general de los resultados de nuestro análisis. Podemos decir que en el caso de España vamos a ver el vaso lleno más que vacío. Ha habido procesos, hay más acceso a la educación de mayor calidad, existen ciertas presiones en relación con la igualdad y en relación con la calidad. Sigue habiendo el reto de la desigualdad y, sobre todo, ustedes deben hacer hincapié en la profesionalización. No se trata solamente de ver cuántos recursos, sino de invertir estos recursos de la manera más eficaz.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Schleicher, por su intervención.

Ahora van a intervenir los distintos portavoces de los grupos por cinco minutos cada uno y el señor Schleicher podrá contestarles luego a todos en bloque.

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

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

Thanks for coming. Ha sido una intervención superinteresante, demasiados datos, aunque espero que podamos tenerla para analizarla con mucho detalle. Algunas cuestiones han sido muy reveladoras en torno a lo que estamos discutiendo en estos momentos en la subcomisión, porque al final la oportunidad que tenemos ahora mismo de reformar el sistema educativo español tiene que estar basada en evidencias empíricas y en cuestiones que estén probadas, porque realmente nada en política se debe experimentar, pero si hay algo en lo que nunca deberíamos hacerlo, porque los costes son muy altos, es precisamente en el ámbito educativo.

Creo que muchas de las cuestiones que usted ha apuntado han sido mencionadas en alguna otra comparecencia, pero tengo algunas preguntas concretas de cómo abordaría algunos de los problemas que tenemos en este país. En primer lugar, ha hablado —ha hablado de muchísimas cosas— de la importancia de los profesores para mejorar la educación, y ha mencionado que resulta fundamental no solamente el nivel de conocimiento que tengan estos profesores de partida, sino la cultura colaborativa y el acompañamiento que puedan tener tanto en su formación como en su desarrollo profesional. No sé si usted conoce la propuesta del «MIR» educativo que tenemos algunos grupos políticos —el mío de Ciudadanos la tiene— y estamos intentando que salga adelante. Es un cambio en el proceso no solamente inicial de selección del profesorado para la entrada en la universidad, sino también a la hora de formarlos prácticamente, de manera que estén un tiempo siendo acompañados o siendo introducidos en la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 8

especialidad por determinados tutores o profesores ya con experiencia. Me gustaría saber qué opinión le merece este planteamiento y si cree que encaja con las evidencias empíricas que han tenido ustedes a la hora de evaluar otros países. Usted ha hablado de la importancia o de la abrumadora incidencia de la repetición en nuestro país. Somos el país que más tasa de repetición tiene y del coste que tiene este sistema para intentar mejorar la educación de los niños.

No sé que opinión le merecen los programas puntuales de refuerzo educativo que se plantean para mejorar el rendimiento escolar de los niños y las niñas. En concreto, me gustaría saber si la OCDE tiene estudios concretos sobre niños no solamente con un menor nivel adquisitivo de zonas desfavorecidas, sino con necesidades educativas específicas de trastornos como la dislexia o la discalculia o algunos trastornos de aprendizaje que si se intervienen pueden mejorar un tanto por ciento en el rendimiento escolar. Me gustaría saber qué opinión le merecen estos programas puntuales que planteamos y que nosotros hemos propuesto al Gobierno en la fórmula del Prefe.

Me gustaría ahora hacerle varias preguntas en relación con la educación universitaria. En el caso de la educación, ha sido muy esclarecedor lo que ha apuntado de que muchas veces los rendimientos universitarios no son tan altos en España porque los rendimientos previos no lo son tampoco y que, al final, un estudiante universitario español está a la altura de un estudiante de secundaria. ¿Qué opinión le merece a usted el sistema de selección de los alumnos que tenemos para acceder a determinadas titulaciones en España? No sé cómo lo plantean ustedes y si lo han analizado en la OCDE pero, ¿cuál sería para usted una alternativa —aparte de la financiación que ha planteado— para elevar no solo el nivel de la secundaria y la primaria, sino también la universidad y seleccionar más certeramente a los alumnos para que tuvieran mejor rendimiento?

Para finalizar, me gustaría que nos hicieran llegar los estudios que tienen sobre dos cuestiones que para Ciudadanos son fundamentales. En primer lugar, la valoración de la conexión entre la formación universitaria y la empleabilidad y, en segundo lugar, si tienen ustedes trabajos hechos sobre la comparativa del valor añadido que suponen los estudios en la universidad.

Muchísimas gracias por su intervención, que ha sido muy sugerente.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, la señora Farré tiene la palabra.

La señora **FARRÉ FIDALGO**: Gracias, presidenta.

En primer lugar, gracias por venir; ha sido muy interesante la cantidad de datos que ha aportado. Creo que hay un elemento que ha quedado bastante claro, que para conseguir que haya calidad hace falta que haya inversión y que para que haya equidad la inversión pública es mucho más garantía que la privada. Esto es algo que hemos venido reclamando desde el inicio de estas sesiones de comparecencias y antes. Uno de los compromisos que deben salir, y es prioritario, es la cuestión de la financiación ya que está muy por debajo de la media europea. Por otra parte, nosotros consideramos que la educación es un derecho universal y no solo un derecho individual. Todo aquello que aportamos a la educación repercute en el tipo de sociedad que queremos; si queremos una sociedad más justa, más igualitaria, más sostenible y más solidaria, entonces la financiación de la educación debe pasar por la parte pública. Creo que está bien el argumento que dabas de que cuanto mejor calidad en los estudios de cada persona más rendimiento privado saca y más impuestos paga. O sea, que al final por un lado o por otro las dos acaban siendo justificadas.

Se ha hablado mucho del 'MIR' educativo, porque cuando en esta Comisión se habla del profesorado y de cómo mejorarlo se pone el énfasis en la formación inicial del mismo. En formación continua se ha recortado muchísimo presupuesto, también a nivel estatal. Yo soy profesora de secundaria y cuando hablabas sobre el conocimiento, la autonomía y la colaboración entre 'profes' realmente es súper difícil hacer esto en las escuelas y más a partir de la crisis, ya que no se han revertido en absoluto los recortes. Me gustaría saber si hay algún país en donde el sistema educativo tenga esto más consolidado y pueda servir de ejemplo, porque no todo se arregla con que lleguen profesores mejor formados, sino que hay que darle las horas, el espacio y las herramientas al profesorado para que puedan llevar a cabo todo esto.

Para acabar, por no alargarme mucho, uno de los elementos que decías al principio era que los alumnos valoran muy positivamente su educación cuando creen en el sistema. Me gustaría saber qué opinión tenéis sobre el hecho de que los alumnos, las familias y el personal docente se impliquen también en la vida de la comunidad de centro y en la parte de decisiones, porque esto es algo por lo que nosotros apostamos mucho también, que los alumnos se entiendan como sujetos propios en la comunidad

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 9

educativa y tengan voz y capacidad de decisión. Y, también, si hay algún ejemplo que nos pudiera servir para esto.

Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias.

Por el Grupo Parlamentario Socialista tiene la palabra la señora Martínez Seijo.

La señora **MARTÍNEZ SEIJO**: Gracias, señora presidenta. **(Comienza su intervención en inglés, cuya traducción al castellano es la siguiente).**

Muchas gracias, señor Schleicher por sus explicaciones acerca de este estudio, es un informe que tenemos muy en cuenta. En nombre del Grupo Socialista le damos la bienvenida al Congreso. **(Continúa en castellano).**

En primer lugar, defendiendo un modelo de evaluación externa, porque sin duda nos da grandes pistas sobre las debilidades y sobre aquellos objetivos que la educación, en este caso española, debe afrontar, sí que tenemos una serie de dudas sobre el procedimiento que se utiliza a la hora de elaborar el informe PISA o, más bien, el procedimiento que se utilizar para seleccionar los centros participantes en la muestra PISA. Si bien es cierto que entendemos que es muy positivo que haya un análisis objetivo y riguroso sobre algunos de los resultados que nos pueden dar pistas sobre los puntos en los que nuestro sistema educativo tiene que mejorar, a la vez consideramos que existen ciertas dudas sobre la utilización de esos resultados que salen a la luz pública una vez que se publican los datos globales del informe PISA. Me refiero, concretamente, a que en muchas ocasiones se hace un uso excesivo, e incluso bastante complicado y polémico, sobre los resultados educativos que establecen comparativas entre sistemas educativos de distintos países e, incluso, de determinadas regiones —como es el caso de España que toma parte en la evaluación PISA, según distintas comunidades autónomas—, hasta el punto de que en alguna ocasión, y recientemente, se han hecho públicos algunos resultados de centros educativos específicos con el nombre del centro. Desde nuestro punto de vista, existe cierto riesgo en la utilización de esos datos, sobre todo, porque condiciona de una manera muy determinante la elección de los padres, condiciona la oferta educativa de las comunidades autónomas y la programación de la oferta educativa. En ese sentido, sí que nos gustaría que nos aclarase de qué manera entiende usted que se tienen que hacer públicos esos informes, esos datos tan concretos y tan puntuales con nombres de centros educativos, porque entendemos que sí que puede perjudicar a unos centros en comparación con otros.

Nos ha dado datos muy interesantes sobre el análisis y sobre ciertas debilidades o, dicho de otra forma, de algunos puntos de mejora en los que el sistema educativo español debe centrarse. Yo comparto que en España se hace un uso excesivo de la memorización frente a un uso más deseable del control, como usted ha comentado anteriormente, y que quizá esa falta de relación entre ambos métodos de aprendizaje y de enseñanza perjudica, de una manera clara, esa falta de confianza que el alumnado español tiene a la hora de tener resultados educativos. Sin ninguna duda, yo sí considero que se tiene que producir un equilibrio mayor entre ese método excesivo de la memorización, por un lado, y del control, por otro. Porque, al fin y al cabo, lo que se pretende es que nuestros alumnos sean capaces de hacer cosas, que sean capaces de mostrar el resultado del proceso de aprendizaje.

Nos preocupa también el excesivo número de estudiantes españoles que acaban repitiendo curso y que, como resultado, al final acaban abandonando los estudios. Creo que estos tres asuntos nos hacen ver que sí es cierto que se necesita una modificación del sistema educativo, que tenemos grandes retos que afrontar y estamos en el momento de intentar abordarlos. Pero para eso, sin duda, se requiere una formación de profesorado, no simplemente en la formación inicial, sino incluso que ese profesorado que está en activo en los centros educativos interiorice la necesidad de esos cambios y que forme parte de una cultura que debe ser compartida entre las personas que forman parte de la comunidad educativa. Por eso mi pregunta es de qué manera o cuánto tiempo cree usted que es necesario o preciso para que haya un cambio, no simplemente de mentalidad, sino de formación para que se produzcan verdaderos resultados en nuestro sistema educativo; cuánto tiempo se requeriría para todo este proceso de cambio profundo en un sistema educativo con resultados educativos.

Nos preocupan además, como se ha dicho anteriormente, los recortes en financiación educativa en España que, sin ninguna duda, desde nuestro punto de vista van a repercutir de una manera seria en calidad y en equidad. Sí que nos gustaría que nos hiciese una valoración de la relación y el impacto ente inversión y equidad e inversión y resultados educativos al mismo tiempo. Es cierto que los datos que nos ha proyectado corresponden a 2014, pero no ha habido un avance en inversión educativa y, lógicamente,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 10

compartimos que sin inversión educativa es muy difícil alcanzar calidad educativa y, desde luego, la equidad en nuestro sistema se va a ser afectada.

Ha hablado también de los resultados educativos en países asiáticos. Yo creo que los últimos resultados del informe PISA han dejado claro que un número importante de alumnos en países asiáticos destacan en la competencia matemática y en la competencia lingüística. Yo creo que sí, que se hace un esfuerzo por parte del profesorado en esos países para enseñar de manera más específica esas asignaturas o esas competencias, pero nos gustaría saber de qué manera el conocimiento general de otras asignaturas puede verse afectado por la inversión mayor en matemáticas o en competencias lingüísticas, si también influye la mentalidad de los padres y el apoyo educativo que están prestando al alumnado de estos países en esos resultados educativos y si el alumnado de estos países tiene que dedicar mucho más tiempo extraescolar al estudio y al trabajo en matemáticas o en...

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

La señora **MARTÍNEZ SEIJO**: Voy finalizando. Sí que nos preocupa la relación que pueda haber entre ese exceso, quizás, de tiempo extraescolar y sus resultados en su desarrollo personal o incluso en su equilibrio mental. En definitiva, nos gustaría que nos hiciese un balance global sobre equidad y sobre la repercusión que puede haber por esos recortes económicos, así como sobre el coste que puede tener un nuevo proyecto hacia un nuevo modelo educativo en nuestro país que afronte estos retos.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señora Martínez Seijo. Cuanto más tiempo gasten ustedes, menos tiempo tendrán para que les contesten.

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

La señora **MONEO Díez**: Buenas tardes, presidenta.

Quiero, en nombre del Grupo Parlamentario Popular, dar la bienvenida a la Comisión al director de Educación de la OCDE, así como agradecerle su intervención y su presencia en nuestro país. Hemos seguido con muchísimo interés su intervención en los distintos foros que le han ocupado a lo largo de estos días. Creemos, además, que su presencia en esta Comisión es sumamente útil para la tarea que nos ocupa desde hace varios meses a todos los que formamos parte de la misma, que es ni más ni menos que lograr un gran pacto de Estado social y político por la educación.

Hay una serie de cuestiones que usted ha abordado y que a nosotros nos preocupan especialmente en relación con el tratamiento que hemos de darles en aras del acuerdo. No le engaño si le digo que las diferencias en el campo de debate y discusión son importantes entre los diferentes grupos y que en este caso las indicaciones que vienen de un organismo acreditado como la OCDE pueden ser de gran utilidad.

La primera cuestión es la relativa a la inversión. En todas las comparecencias o en la inmensa mayoría de ellas, a lo largo de estos meses, hemos hablado de inversión. Es un hecho que con frecuencia se da por sentado que todo gasto en educación —porque se ha hablado del gasto en educación— es inversión. Usted ha hecho referencia a ello y a algo que nosotros compartimos, y es que no todo lo que gastamos en educación se puede considerar como inversión. Por tanto, la primera cuestión que tenemos que abordar es qué y cómo gastamos, porque esos son, a nuestro juicio, factores claves para distinguir entre las buenas y las malas políticas en materia educativa. Creo que a lo largo de los años —aunque todavía nos queda mucho por avanzar—, en España se ha hecho un esfuerzo muy importante por parte de las diferentes administraciones —usted sabe perfectamente que España es un país donde una parte importante de las competencias educativas recae en las comunidades autónomas— que, desgraciadamente, no ha ido acompañado por una mejora de los resultados. Por tanto, me gustaría que nos diese su opinión, en primer lugar, sobre cuál es el indicador más fiable que podemos utilizar en nuestro país en relación con la inversión —aquí hemos hablado de gasto por alumno en relación con el PIB per cápita y de gasto o inversión en relación con el PIB global del alumno— o si realmente tenemos que tener estos indicadores como base general para centrarnos en qué invertimos realmente. En esto quiero establecer una relación entre la inversión y la transparencia que debe presidir toda actuación en el sistema educativo.

Paso al capítulo de la evaluación, que también es una de las cuestiones más importantes que tenemos que abordar. Es un hecho —que la OCDE además ha acreditado y también otra serie de informes— que la evaluación y la transparencia mejoran los resultados. Aquí nos tenemos que poner de acuerdo en el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 11

modelo de evaluación que queremos. ¿Cuál es a juicio de la OCDE, cuál es a su juicio, el modelo de evaluación, que incorpore transparencia y rendición de cuentas, más adecuado para una mejora de los resultados, pero que, además, pueda ser utilizado como instrumento para dirigir la inversión? Hablo en este caso no del gasto, sino de inversión en educación. Hay un gráfico en el que usted ha hecho una referencia muy interesante en relación con los centros que más recursos necesitarían, los centros más desfavorecidos, y aquellos centros que por su entorno social, por el perfil de los profesores y del propio alumnado quizá no necesiten más recursos. Creo que es un indicador que podemos utilizar, pero para eso necesitamos evaluar y saber dónde necesitamos invertir esos recursos. Por ejemplo, esta comunidad autónoma, Madrid, hace algunos años puso en marcha un programa de centros de atención preferente que dio resultados y que además relacionaba evaluación-transparencia con una mayor inversión precisamente donde más se necesitaba. Queremos saber si podemos extrapolar este tipo de actuaciones y si, a su juicio, tendremos resultados o una mejora de los resultados.

Dos cuestiones más. El profesorado, por supuesto. Yo comparto con usted que aquellos sistemas más eficaces son aquellos que atraen a los mejores profesores. Efectivamente. En este pacto, un capítulo fundamental es el profesorado. Tenemos que acometer un cambio dentro de la formación inicial, dentro del sistema de selección y, por supuesto, dentro de la formación permanente que permita el diseño de una carrera profesional. Esto es algo que nosotros vamos a proponer así al resto de los grupos. Además creemos que existe un margen importante de acuerdo.

Una segunda cuestión es la autonomía de los centros. Queremos saber cómo se puede articular en un país como España, en el que, como señalaba anteriormente, una parte importante de las competencias en materia educativa recae en las comunidades autónomas. Nos gustaría saber qué cabida tiene la autonomía de los centros cuando está demostrado que es un factor de calidad. ¿Cómo mantenemos ese equilibrio entre las competencias del Estado y las comunidades autónomas y esa autonomía de los centros bajo el paraguas de esa transparencia?

Quiero agradecerle nuevamente su intervención y todas las aportaciones que han hecho a nuestro país no solo hoy, sino a lo largo de su trayectoria todos los trabajos de la OCDE.

Muchas gracias.

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

Una vez terminadas las intervenciones de los portavoces de los distintos grupos parlamentarios, el señor Schleicher tiene hasta las cinco y media —porque a las cinco y media tenemos señalada la siguiente comparecencia— para contestar a las cuestiones planteadas, es decir, dispone de unos veinte minutos.

El señor **DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN Y COMPETENCIAS EN LA OCDE** (Schleicher): Muchísimas gracias por estas preguntas tan interesantes y que me plantean retos.

Quiero comenzar con algo que se ha planteado ya comenzada la sesión de preguntas y que es muy importante. El cambio más importante vendrá de la modificación de las nociones y la mentalidad de los profesores. Este factor es muy, muy importante porque no vamos a cambiar la forma de pensar de los profesores: hoy los políticos hacen esto y dentro de cuatro años van a hacer otra cosa y el plan va a cambiar completamente. Esto es lo que muchas veces lleva a que los profesores se desanimen y no consideren que tienen bajo control su propia actuación, porque van a estar pensando en qué viene ahora.

Un parámetro muy importante es la coherencia de las reformas, si hablamos de reformas; tener un mensaje coherente que guíe y que además conduzca a una mejor formación y educación. Veo que la calidad sube cuando hay un apoyo coherente a los profesores. Esta es una garantía para que haya cambios, cambios de calidad. Quizá lleve tiempo, claro. Si ven ustedes los resultados de los informe PISA observarán que hay países que van mejorando; a veces les lleva seis años, a veces diez, pero van en una dirección correcta. Lo más volátil es, en cambio, que haya cambios políticos. No me preocupa quizá tanto el tiempo como la dirección. Tenemos que alcanzar un consenso en cuanto a la dirección de estos cambios, la orientación. La cultura colaborativa de los profesores es muy, muy relevante, pues no hay mejora sin este factor y no serán los Gobiernos ni los políticos los que les digan lo que tienen que hacer. Ellos tienen una profesión y pueden compartir sus experiencias. Es bueno que sean líderes y que se ocupen ellos mismos también de la evolución. Por ejemplo, en Singapur hay muchísimas comunidades de profesores observadores que graban vídeos de profesores actuando, los analizan y los estudian para mejorar su práctica. En Europa lo hacen en Dinamarca o Finlandia. En Ontario, Canadá, hay muchísimos proyectos interesantísimos de colaboración entre profesores. Hay muchísimos ejemplos.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 12

He oído también el concepto de formar a los profesores. Creo que la formación de los profesores es capital, pero desde el punto de vista de los datos que hemos obtenido más importante todavía son las oportunidades que tienen ellos de tener mayores capacidades y otras habilidades para enriquecerlas. La evolución de la formación de los profesores en España no es mala; está bastante en línea con la de muchos otros países. Sin embargo, donde España no lo está haciendo bien es en darles a los profesores oportunidades reales de aprender. Por ejemplo, en muchos sistemas de calidad los profesores entran en las escuelas mucho antes. No pasan tantísimo tiempo en las universidades estudiando. Ellos empiezan pronto y combinan su aprendizaje en las universidades con las prácticas y la experiencia real en las escuelas. En Finlandia, por ejemplo, la selección de profesores no es difícil el primer año, que es la universidad, sino el segundo año en el que ya están haciendo prácticas, los colegas les están juzgando y tienen que practicar lo que les han enseñado. Ahí es donde las capacidades pedagógicas entran en liza. Esto es algo tácito que quizá no se expresa siempre en los programas. Hay que dar suficiente margen a la parte de la experiencia en la evolución de los profesores, a su relación con los alumnos, y que tengan esta experiencia pronto. También hay que utilizar a los mejores profesores como tutores, como mentores. Tienen que hacer de *coach* de otros profesores para no dejarles solos ante el peligro. Hay un ejemplo que me sorprendió mucho. Cuando preguntamos a los profesores españoles si sus colegas les hablan de su trabajo o si pueden expresarse sobre lo que ocurre, la gran mayoría, nueve de cada diez, dicen que en los últimos cinco años no ha habido nadie que les haya evaluado ni desde la dirección ni por parte de otros profesores. Se ven aislados absolutamente. A nueve de cada diez profesores en los últimos cinco años nadie les ha dado *feedback*. No se trata tanto de formación continua, porque si les formamos y luego les volvemos a poner en el aula a lo mejor esto no cambia nada. Hay que darles oportunidades de evolucionar como profesores. España tiene que invertir en la evaluación de los profesores y en su desarrollo, en la colaboración entre pares y también en formarles como líderes. Ya les he mostrado los datos. Esto es lo que hace que los profesores se entusiasmen con su trabajo y su profesión y que crean en su capacidad. Ser profesor no es que en la universidad les digan qué es un profesor, es ejercer y adaptarse a las clases que tienen después en la práctica. Pondré un ejemplo de China. Allí tienen una plataforma digital donde los profesores pueden intercambiar sus ideas y proyectos, pueden aplaudir y decir cuáles les gustan más y cuáles les gustan menos. El truco es que esto está combinado con una medición de su reputación, es decir, se les dan notas. Al final del año tu jefe no solo te va a preguntar qué tal van tus alumnos, sino que te va a preguntar: ¿En qué has contribuido a tu profesión? ¿Cuántos profesores se han estado fijando en lo que produces, en las ideas que estás dando, en los cambios que estás produciendo? ¿Te han dado ideas? ¿Te han criticado positiva o negativamente? Es muy importante que se puedan manifestar otros profesionales. Después está la selección de los profesores. Lo fácil es lo académico y lo más difícil —pero lo más importante— es buscar verdaderamente un talento pedagógico, alguien que sea capaz en ese terreno. Esto les permite saber a las personas si están en el lugar adecuado.

¿Qué se puede hacer para que no haya tantos repetidores? La peor receta es dejarles pasar curso de una manera automática. Hay que eliminar la repetición con un apoyo temprano. Hay que detectar enseguida cuándo hace falta ayudar a los alumnos. Hay señales que muchas veces se manifiestan muy pronto. Los profesores tienen que hacer este diagnóstico pronto; por supuesto, tienen que saber hacerlo, pero también tienen que tener capacidad para intervenir. Si un profesor está actuando pero no tiene recursos adicionales a mano y ve que hay desventajas y que alguien se queda rezagado, puede pensar que es mejor que repita y que se ocupe el siguiente. Si quieren ustedes que los profesores se sientan responsables de sus alumnos hay que permitirles que diagnostiquen estas situaciones bien y a tiempo y que tengan recursos. El dinero que se invierte para que estos alumnos no repitan desde luego les va a dar unos beneficios que multiplicarán por diez lo invertido, pero hay que darles la oportunidad y la posibilidad a los profesores de que lo detecten.

Aquí también hay que pensar en las necesidades especiales de algunos alumnos. Hemos visto que uno de los retos más importantes de los profesores españoles es la diversidad de necesidades de sus alumnos intelectual y socialmente o por su procedencia. Ellos tienen dificultad para armonizar alumnos muy distintos. Necesitan identificar las necesidades y tener recursos. Esto es mucho más importante que poner más dinero en todas las partidas simultáneamente. Hay que mejorar el diagnóstico y dar a los profesores individualmente los medios para actuar y reaccionar.

A la representante de Ciudadanos le diré que, lamentablemente, no conozco su programa, pero si me lo hace llegar podría contestarle.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 13

Acceso a la educación superior, igualdad y equidad. España ha conseguido hacer muy atractiva la educación superior. También hay alternativas. A la formación profesional hay que darle relieve y mejorarla. Cuanto más se restrinja el acceso a la educación superior, más desigualdad crearemos. Esta es la lección general que hemos visto con nuestros resultados. No es más que decir la verdad. Cuando observamos qué ocurre con las universidades, las familias con alto poder adquisitivo las fomentan y las demás familias lo tienen más difícil. Cuantas más posibilidades les demos a todos, más vamos a conciliar calidad con equidad. No sé si la cuestión aquí es hablar de si necesitamos más recursos privados o públicos. Se pueden movilizar muchos recursos privados y conseguir un alto nivel de equidad. En Francia hay mucha desigualdad y todo se financia con fondos públicos estatales. Hay que invertir los recursos allí donde se necesitan. Cuando se tienen matrículas y se dan préstamos, después de una evaluación de los recursos de cada familia o alumno, el sistema se puede basar en la financiación pública únicamente con una buena calidad. Inversión y recursos para la comunidad.

Los sistemas de calidad son aquellos donde las voces de los alumnos, de los padres y de los profesores se escuchan. La organización más importante en el sistema japonés no es el Gobierno ni el sindicato de profesores, sino la asociación de padres y profesores. Ellos lo gestionan todo; es la asociación con más poder en Japón. La implicación es una garantía para que los sistemas sean menos volátiles, dependan menos de las evoluciones políticas del país y tengan más calidad. Lo más importante es que los alumnos estudien y aprendan. Vemos los currículos, pero muchas veces se preparan los planes de estudio sin escuchar a los alumnos. Esto es algo que hemos visto y que está más pronunciado en Asia. Allí hay una cultura donde la escuela se ve como algo importante para la sociedad; en Europa menos, pero tenemos que ir en esa dirección.

En cuanto a la pregunta relativa a los criterios técnicos y las muestras, yo confío en la representatividad de las muestras que hemos utilizado; en el caso de España, desde luego, y los datos son coherentes. Respecto al uso de los resultados, tiene usted razón en que cuando hay resultados siempre hay personas que los van a utilizar mal y otras que los van a utilizar mejor. El otro día, cuando salieron los resultados del informe PISA, leí: Hay grandes disparidades de una región a otra en España. Yo, la verdad, no he leído así el informe. Los datos no nos dicen esto. En cuanto al rendimiento de los alumnos, he visto que el 90 % de la variación entre los resultados es entre escuelas y no entre regiones. Podemos tener una escuela de alta calidad y al lado, dos calles más allá, una con un rendimiento muchísimo menor. Cada uno puede utilizar los resultados para fines propios, y esto se hace cada vez que se recopilan datos. Yo creo que la mejor manera de tratar este problema es que cada vez haya más personas que utilicen estos datos. Una de las cosas que hacemos en la OCDE es que haya un acceso cada vez más amplio a los datos originales con los que trabajamos. Cuantas más personas puedan analizar y utilizar los resultados de origen más calidad tendremos. La OCDE nunca hace trascender nombres de escuelas individuales en el informe PISA; yo no creo que esto sea bueno, porque podría distorsionar el objetivo de nuestro informe, que es hacer una evaluación del sistema y no de entidades o escuelas individuales.

De los repetidores ya he hablado y también del diagnóstico temprano. En cuanto al tiempo que se necesita para el cambio en las prácticas educativas, yo aquí soy muy optimista. Si los profesores tienen la sensación y una visión clara de lo que es una buena enseñanza y hay confianza en el profesor —y la confianza no se legisla, existe—, cuando todo esto existe, el profesor puede cambiar muy rápidamente, cuando verdaderamente se sienta respetado, respaldado. Hay que invertir en los profesores. Veremos diferencias muy grandes, según los países, en el estatus social, en el reconocimiento de los profesores. En el caso de los profesores en España, se les paga bastante bien, relativamente, pero su reconocimiento social es muy bajo aquí; solamente el 30 % de los profesores considera que su profesión es valorada por la sociedad, y eso se refleja en su actividad del día a día. Esto no se cambia con dinero, sino con el reconocimiento real; se les tiene que premiar de una u otra manera.

Volviendo una vez más sobre el cambio, no le sorprenda que si no les implican ustedes en el diseño de las reformas no les ayuden a la hora de aplicarlas. Esto lo hemos visto en todo el mundo. Hay países en los que se quieren aplicar reformas a veces muy amplias y muy ambiciosas; hay cambios radicales en muchas aulas debido a las nuevas tecnologías. Allí donde vemos que estos cambios ocurren son los profesores los que están desempeñando un papel muy relevante en el diseño de estas reformas. Los currículos modernos los diseñan profesores; tienen que diseñarlos las personas que luego los van a llevar a cabo.

¿Cuánto tiempo se pasa haciendo deberes? Desde luego, en España hay muchísimo tiempo dedicado a los deberes en casa. Bueno, este tiempo, ¿se organiza bien? No lo sé, les puedo mostrar algunos datos.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 14

Vemos Finlandia, Alemania o Suiza; los chicos pasan poco tiempo en las aulas y también pasan menos tiempo haciendo deberes, pero aprenden mucho porque la calidad de los sistemas es mayor. Personalmente, yo creo que los deberes son buenos, porque dan a los alumnos la oportunidad de trabajar por su cuenta y de ser independientes; los deberes tienen mucho potencial, pero si terminan siendo una extensión del tiempo y se realizan cosas de la misma manera que en las aulas, quizá, no tengan tantas ventajas. Esto es lo que hemos visto. En PISA creemos que el equilibrio emocional de los alumnos es muy importante, y eso es su vida en los hogares.

Recursos. Más fondos no van a garantizar el éxito. La variación es de menos del 15 %. Cómo se invierten los recursos, eso sí que importa mucho. ¿Qué indicadores podemos utilizar? Una de las posibles respuestas es que hay que tener varias dimensiones, multidimensiones, dimensiones relacionadas con el volumen de tiempo de instrucción, con el sueldo de los profesores, pero también con el tiempo que los profesores dedican a otras actividades, con la ratio profesor-alumno y con la relación entre todos estos indicadores; todos determinan la eficacia de la inversión de recursos. Y lo que hemos visto también a través de este informe es que muchos de los mejores países priorizan todo aquello que tiene que ver con la calidad de la enseñanza por encima del tamaño de las clases. Los países clásicos, con un alto nivel, pagan bien a los profesores, invierten en su mejora, en su desarrollo profesional, en las tutorías y en la capacidad de diagnóstico; les dan tiempo a los profesores para apoyar a sus alumnos de una manera individualizada. De acuerdo con nuestra investigación, una de las cosas más frustrantes para los profesores es que sientan que haya alumnos fracasando y que no puedan hacer nada al respecto.

Autonomía de las escuelas. La verdad es que yo creo que se trata menos de cómo se organiza la toma de decisiones entre regiones y Gobierno central que de cómo se les permite aquí en España a las escuelas asumir responsabilidades reales, y no solamente responsabilidades de tipo administrativo en relación con el personal, etcétera. Las escuelas tienen que poder decidir opciones para el gasto. Cuando se decide todo desde un punto de vista central, todo el mundo va a pedir más —van a pedir clases más pequeñas, en el sentido de menos alumnos—, pero cuando esto no ocurre, cuando la propia escuela tiene que tomar las decisiones lo suele hacer bien. Cuando reciben unos fondos y son ellos los que pueden decidir en qué los van a gastar, generalmente los van a gastar en aquello en lo que más necesidad hay de cambiar o de nuevos fondos. Por supuesto, esto requiere un liderazgo importante, buenos administradores y personas con una orientación clara, con equipos bien formados, equipos donde se invierta en los profesores y que trabajen bien juntos.

Evaluación y transparencia. Sí, la evaluación es un componente central. Nunca se va a poder mejorar lo que no se puede ver, pero yo no relacionaría esto con la rendición de cuentas. Creo que hay que ir hacia la mejora, dar buenos datos a los profesores para que puedan mejorar. A veces hay países donde se hacen muchas evaluaciones pero no trascienden, no se le cuenta a nadie cuáles son los resultados. Hay que dar a las personas herramientas para mejorar, ya sea con instrumentos comparativos o no. Así, también podemos construir una mayor confianza en la evaluación. Evaluar a los alumnos, se puede hacer, y evaluar a las escuelas, también, pero lo más complicado suele ser en todos los países evaluar a los profesores. Uno de los capítulos más difíciles de nuestro trabajo en PISA es la evaluación de los profesores, porque tiene muchas dimensiones: observación entre pares, observación por parte de los superiores, evaluación. Cuando un profesor está escuchando el mismo mensaje que procede de distintas instancias hay que hacerlo siempre con confianza. Si se les está examinando y vienen de fuera y se utiliza únicamente de una forma reactiva, es posible que se retraigan y que no les beneficie nada, porque simplemente se sienten juzgados. El cambio va a venir de la manera en que lo hagamos. España, desde luego, en evaluación todavía tiene mucho trecho por delante. Hay que invertir en instrumentos de gran calidad en la evaluación que yo creo que hasta ahora no existen. Todavía tienen un largo camino por delante, pero hay un potencial enorme. Hay que ser muy transparente y contar con una información fiable. Por supuesto, este es el fundamento de cualquier cambio.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias de nuevo, señor Schleicher, por su intervención y por sus amables contestaciones a las cuestiones planteadas por los distintos portavoces de los grupos parlamentarios. Esperamos —estamos seguros de ello— que nos va a ser de gran utilidad, junto con el informe de que disponemos del Panorama de la Educación: Indicadores de la OCDE de 2017. Reiteramos de una forma muy especial que estamos muy agradecidos por que se haya querido desplazar hasta aquí para compartir con nosotros esta aspiración de todos los grupos parlamentarios de llegar a un acuerdo político y social por la mejora de la educación en España.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 15

Muchísimas gracias. (Pausa).

- **DEL SEÑOR DE HERMENEGILDO SALINAS, CATEDRÁTICO DE LA ESCUELA SUPERIOR DE INGENIEROS INFORMÁTICOS DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID, INVESTIGADOR DISTINGUIDO DEL INSTITUTO MADRILEÑO DE ESTUDIOS AVANZADOS, IMDEA SOFTWARE, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000767).**

La señora **PRESIDENTA**: Vamos a continuar con el orden del día de la Comisión y damos la bienvenida a don Manuel Hermenegildo Salinas, catedrático de la Facultad de Informática de la Universidad Politécnica de Madrid y director científico del Instituto Madrileño de Estudios Avanzados. Le damos la bienvenida y las gracias por haber aceptado la invitación para comparecer en esta subcomisión y darnos su opinión y sus aportaciones para el posible contenido del pacto social y político que estamos tratando de encontrar para la mejora de la educación. Como ya le habrán comunicado, en su primera intervención tiene como máximo treinta minutos; luego, los portavoces de los distintos grupos parlamentarios intervendrán por cinco minutos y finalmente tendrá un cuarto de hora o veinte minutos para contestar a las cuestiones planteadas por los portavoces. Le reitero las gracias, le doy de nuevo la bienvenida en nombre de todos los parlamentarios que componemos esta subcomisión y le doy la palabra. Tiene la palabra don Manuel Hermenegildo.

El señor **CATEDRÁTICO DE LA ESCUELA SUPERIOR DE INGENIEROS INFORMÁTICOS DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID, INVESTIGADOR DISTINGUIDO DEL INSTITUTO MADRILEÑO DE ESTUDIOS AVANZADOS, IMDEA SOFTWARE** (De Hermenegildo Salinas): Muchísimas gracias.

En primer lugar, agradezco la invitación del Congreso para hablar de este tema que, desde mi punto de vista, es importante en este foro. Veo que en intervenciones anteriores se habló de otros temas más generales como organización de los estudios, cuestiones pedagógicas, así como asignaturas o disciplinas concretas. En mi caso, con su permiso, me gustaría hablar de un tema concreto, el de la enseñanza de la informática en primaria y secundaria. Vivimos en un mundo digital, un mundo que está movido por el *software* y cuyo motor son los programas informáticos; un mundo en el cual nuestra vida ha cambiado hasta el punto de verse afectada la manera en que nos relacionamos unos con otros —si pensamos en las redes sociales, etcétera—, cómo viajamos, cómo nos transportamos, cómo compramos, cómo nos entretenemos, cómo llevamos el ocio, cómo votamos —por cierto, es una empresa española—, cómo nos relacionamos, cómo pagamos, etcétera. Por tanto, el mundo digital domina nuestras vidas y también la economía. Aquí tengo un dato y es que la economía digital crece al 12 % o más continuamente. Esto hace pensar que hay que estar en el mundo digital y de ahí viene la justificación de incorporar la enseñanza de la informática en primaria y secundaria, aunque no es un tema sencillo. Es decir, la ciencia que hay detrás de todos estos sistemas informáticos no es sencilla. Por dar algún dato para entender la complejidad de las cosas con las que estamos lidiando, un coche normal hoy en día tiene unos cien millones de líneas de código. Cada una de esas líneas de código, que ha tenido que escribir alguien, puede tener errores y esos cien millones de líneas alimentan a unos trescientos procesadores que hablan entre sí. Conseguir que eso esté bien, que no tenga errores y que no dé miedo montarse en el coche es un problema serio. Esto lo podemos trasladar a los aviones, donde quizá da más miedo montarse si algo va mal, en los que más que dar líneas de código, que son números parecidos, les voy a dar datos económicos. El coste de desarrollo de un Boeing 777 fue de 3 billones; de ese coste, uno puede pensar que un billón —es decir, un tercio— es lo que costó el desarrollo del *software*. No, solamente fue la validación del *software*, es decir, comprobar que no tiene errores que sepamos en este momento. Eso llevó un tercio del coste de desarrollo, lo que da idea de la dimensión que la parte informática tiene hoy en día de tareas que uno asociaría más con cuestiones mecánicas o aerodinámicas, es decir, todo tipo de ingenierías o ciencias que están implicadas también y que por supuesto hay que aprender, pero hay una parte muy importante que está dominada por leyes y por una ciencia que no se conoce, que no se estudia, pero que existe y hay gente que la sabe. Por eso hay una gran demanda de estas personas; hay una falta tremenda de profesionales con esta formación, algo en lo que el sistema educativo tiene que ayudar.

Uno de mis primeros objetivos aquí es tratar de clarificar la diferencia entre alfabetización digital y la ciencia informática. Son dos cosas necesarias pero bastante distintas. La primera es la alfabetización digital, que es el uso del *software* y los ordenadores; es decir, lo que todo el mundo conoce sobre los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 16

ordenadores, o debería conocer, que es la capacidad de trabajar con ellos y con Internet, la capacidad de buscar información, de saber comportarse en la red, etcétera. He puesto una lista estándar de capacidades en alfabetización digital que conlleva componer y revisar documentos, hacer presentaciones, hacer dibujos, buscar información en Internet, saber comunicarse con el e-mail y redes sociales, conocer los programas habituales como proceso de texto, hoja de cálculos, etcétera, entender propiedades básicas. Todo esto es parte de operativa. Y luego está toda la parte social, que es saber comportarse en la red, que sobre todo los niños sepan distinguir bien lo que es la realidad de lo que no, cuándo uno está hablando con una persona o con un robot, etcétera. Hay que ser conscientes de los temas de seguridad, de la privacidad, ser muy cuidadoso con todo esto y saber usar la información, saber distinguir entre lo que es coger información de la red y hacer un plagio y no trabajar. Es decir, todos estos casos son absolutamente importantes y lo bueno es que en buena medida los estamos cubriendo actualmente en los colegios. También es verdad que son cosas en las que muchas veces los alumnos saben más que los profesores, es decir, que los alumnos ya saben cómo comunicarse por la red, nadie tiene que contárselo. Esto es necesario, pero quizás más la parte ética o la parte de riesgos. La otra parte de la informática es la ciencia que hay detrás de todas esas tecnologías, es la ciencia que estudia las limitaciones de la computación, hasta dónde podemos llegar con un ordenador, qué se puede hacer y qué no se puede hacer con un ordenador y con la red; la teoría del proceso de la información, cuánto cuesta procesarla, qué capacidades necesitamos, etcétera; todo el tema de la programación, es decir, cómo resuelvo problemas difíciles de una forma automática y además eficiente. Estos son problemas reales, problemas científicos e ingenieriles que uno tiene que saber abordar, y para eso hay una ciencia. Desgraciadamente esto es lo que no se cubre, salvo alguna excepción. Las dos son absolutamente necesarias, tanto la alfabetización digital como la informática, y deben ser parte obligatoria de la educación, es lo que opinan los expertos.

Quizás para aclarar este tema un poco más, que yo creo que es muy importante, podemos hacer una serie de paralelos que a lo mejor ayudan algo. Por ejemplo, vamos a pensar en conducir un coche. El hecho de conducir es operar con el coche, sin embargo, los principios que son necesarios para entender cómo funciona un coche y, sobre todo, para poder hacer coches mejores, para poder trabajar, son la mecánica y la termodinámica, uno tiene que saber de la inercia y este tipo de conceptos. Igualmente, una cosa es una calculadora y otra cosa es saber aritmética y conocer las propiedades de la aritmética, que es conmutativa, que es asociativa, es decir, todas esas cosas los niños las aprenden. Sin embargo, en informática uno aprende a usar la hoja de cálculo pero no aprende que detrás hay una estructura de datos, que cuando la hoja de cálculo se hace mayor entonces hay una complejidad posiblemente cuadrática detrás porque al fin y al cabo es una superficie, etcétera. Es decir, que todas estas cosas de los principios científicos que hay detrás no se aprenden, y esto es lo que habría que tratar de abordar.

¿Qué es la ciencia informática? A mí me gusta llamarla la nueva física, la nueva ingeniería del mundo digital, es la serie de los principios fundamentales, las leyes que controlan el funcionamiento del mundo digital. Lo que es realmente interesante es que el mundo digital tiene leyes que son tan duras, tan fuertes, tan absolutas como lo pueden ser las leyes del mundo físico. Por ejemplo, en el mundo físico nosotros sabemos —y todos los niños lo aprenden— que no se puede ir más deprisa que la velocidad de la luz, y eso es muy importante porque uno así sabe que no puede tener una comunicación instantánea desde un punto de la tierra a otro, que va con unos milisegundos o microsegundos de retraso. Incluso de un lado a otro de mi ordenador, a un pie por nanosegundo, lleva un tiempo. No hay manera de soslayar esto, luego es inútil tratar de montar un proyecto en el que uno necesita que haya una comunicación instantánea porque no lo va a haber, la física no lo permite. Igualmente, en cuanto a la inercia, uno sabe que un cierto peso necesita una cierta fuerza, etcétera. En el mundo virtual, en el ciberespacio, hay reglas exactamente iguales, y voy a tratar de dar algunos ejemplos. Si uno tiene una base de datos de un tamaño N y para ordenarla tarda un tiempo T , si la base de datos es del doble de tamaño, $2N$, no la puede ordenar en tiempo $2T$, es imposible, tan imposible como ir más deprisa que la velocidad de la luz. ¿Por qué? Porque los logaritmos tienen una complejidad intrínseca que no es lineal. Esto hay que saberlo, porque eso sirve para ordenar exámenes. Uno sabe que cuando ordena exámenes —el que sea profesor lo sabrá— si la clase es de veinte no se tarda nada, pero si la clase es de cien uno acaba con un maremágnum de exámenes y no es tan fácil, porque es una cosa que tiene complejidad intrínseca. Por ejemplo, encontrar el camino óptimo para hacer un recorrido entre varias ciudades lleva un tiempo que es exponencial según el número de ciudades. Esto quiere decir que, como no sean muy poquitas ciudades, se convierte en imposible, como superar la velocidad de la luz, y estas cosas hay que saberlas. Eso es desde el punto de vista de la parte científica. También están los temas de la información, que se puede comprimir hasta

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 17

cierto punto, pero una cantidad de información necesita un espacio en bits; hay límites en todo eso y hay fórmulas para calcular todas esas cosas. Esto desde el punto de vista teórico.

Desde el punto de vista un poco más práctico, un tema fundamental, por supuesto, es entrenar a los alumnos en la práctica de la informática, que es la resolución de problemas y el diseño de aplicaciones que son complejos mediante la programación, es decir, analizar una tarea, modelizarla, formalizarla y ser capaces de buscar una manera de resolver esa tarea, que puede ser desde resolver un problema de física hasta hacerse una aplicación para comunicarse con los amigos, pero todos estos son problemas que tienen detrás algoritmos, que detrás tienen problemas informáticos que hay que resolver de forma eficiente, y para eso hay que saber de algorítmica y de informática. Luego está la práctica de escribir el programa, ejecutarlo, corregirlo, que funcione e interpretar los resultados. Y el último punto es el pensamiento computacional, que es saber aplicar esa habilidad en las otras asignaturas, de la misma manera que uno aplica las matemáticas en física, en química o en cualquier otra asignatura, es una herramienta más de ese tipo.

Paso a hablar de algunos temas de la ciencia informática, la programación y los algoritmos —que ya los he mencionado—, las estructuras de datos, cómo se organizan los datos. Cuando uno tiene muchos datos los tiene que organizar en árboles, en listas, en grafos, en arreglos, etcétera; todo eso tiene sus técnicas y lleva sus matemáticas. Hay otros temas mucho más interesantes en lo que ni siquiera he podido entrar hasta ahora, por ejemplo, el razonamiento automático, todo el tema de cómo razonan las máquinas de forma automática. Todo eso tiene una teoría basada en la lógica y tiene unos límites sobre qué se puede hacer, qué se puede razonar y qué no. Por ejemplo, hay muchos problemas que se pueden plantear y que tienen solución pero que no se pueden resolver de forma automática. Una vez más, un límite como el de la velocidad de la luz, es decir, que uno tiene que saber reconocer esos problemas y no atacarlos porque no hay solución, hay que tratarlos de otra manera, no hay solución algorítmica. Eso nos lleva a temas de inteligencia artificial, temas de aprendizaje, cómo aprenden las máquinas, el *big data* y estas cosas de las que se habla ahora; hay que entender los principios de todo eso. Y, por supuesto, también temas como la seguridad y la privacidad, qué quiere decir que algo sea seguro, la criptografía, que quiere decir que una codificación de datos no se pueda romper, o saber cuán difícil es romperla; eso hay que entenderlo porque se usa todo el tiempo y en todas partes. Como ya dije, complejidad, simulación, arquitectura de ordenadores, etcétera.

Una vez establecidos los límites de lo que es la ciencia informática, paso a las recomendaciones sobre los estudios. Básicamente esto son recomendaciones del Gobierno americano, de la asociación americana de computación, de Informatic Europe, que es la asociación europea, y de varios estudios, por ejemplo, del Gobierno inglés, etcétera. El resumen de todo esto es el siguiente. Por supuesto que la informática es una capacidad fundamental, como la lengua o las matemáticas, y todo el mundo debe recibir educación en este tema en el colegio. Se recomienda que empiecen preferiblemente en primaria o, como muy tarde, en los primeros pasos de secundaria. Se recomienda que estas asignaturas sean parte de STEM, o sea del grupo de matemáticas, ciencias, etcétera, y que sea dada por profesores que tienen la formación específica. Claro, todo esto son problemas y dificultades del tema que luego trataré de abordar. Y sobre la alfabetización digital, todo el tema del uso, que sí que lo estamos cubriendo, decimos que se debe enseñar también desde los primeros niveles y que no es un sustituto de la informática. La informática es más como la física, es decir, cambia la tecnología pero los principios siguen siendo los mismos, si uno los entiende, los puede seguir aplicando igual, no cambia demasiado, es como las matemáticas. Sin embargo, la alfabetización digital sí, porque hoy estamos viendo vídeos y mañana estamos en realidad virtual, en 3D, y al día siguiente quién sabe. Esto puede ir adaptándose a los cambios tecnológicos. Otra característica es que la alfabetización digital quizás no necesita que los profesores tengan una formación tan especializada como la de la informática.

Sobre el tema de la formación de profesores, los estudios y recomendaciones internacionales reconocen que hay un círculo vicioso entre que es difícil enseñar informática porque no hay informáticos y no hay informáticos porque no se enseña informática. Pero esto no es una excusa, los distintos países están rompiendo estos círculos y el hecho de que, en efecto, haya una dificultad ahí no es una excusa para no actuar, se debe educar y contratar a un cuerpo de profesores con formación específica para esta materia. En ello se deben seguir los mismos estándares y especificidades que para otras disciplinas. Es decir, si para la física hay que saber física, para la informática hay que saber informática, es tan sencillo como eso.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 18

¿Cómo vamos? ¿Cómo va la implantación a nivel mundial, en Europa y en el resto del mundo? Hay una creciente implantación. Es un proceso, estamos en plena evolución y hay una clara concienciación bastante extendida de que sin esta formación no es posible tener un papel importante en el desarrollo de la sociedad digital. Luego, a nivel de puesta en práctica, difiere mucho de unos países a otros, aunque en cualquier caso es creciente, es decir, todos los países están incrementando la presencia de la informática en sus sistemas educativos, pero es diferente, pues hay países que han incorporado asignaturas específicas y obligatorias desde las primeras etapas —es el caso de los países más avanzados, en particular el Reino Unido. Encima, en el gráfico, está Turquía, que tampoco anda muy perdida. En el Reino Unido, tanto Inglaterra como Escocia —el 1 significa el primer año de primaria y el último número es el último de secundaria— tienen asignaturas obligatorias desde primero de primaria hasta el grado nueve y luego optativas —y aquí ya se dividen en ciencias, letras, etcétera, por eso son optativas— para la rama de ciencias en los demás años. He dejado ahí a Turquía que, aunque van más atrasados, también tienen asignaturas obligatorias y optativas por delante y por detrás. En Estados Unidos es parecido. Aquí va desde países que tienen bastante implantado ya el sistema hasta otros países como, me temo, España, que no tenemos casi nada más allá de la alfabetización digital. He puesto algunos cuadros que son también de estos estudios internacionales. Este, por ejemplo, es sobre cuándo se produce el primer contacto: cuanto más claro es el color es más pronto. Inglaterra y estos países ya en primaria tienen las primeras asignaturas y, según vamos bajando, se produce más tarde porque son programas más antiguos donde estos contactos estaban planificados más adelante, a principios o mitad de secundaria. Por ejemplo, en la disponibilidad de asignaturas, básicamente aquí todo lo que sea de este color o un poco más oscuro quiere decir que hay bastantes asignaturas y obligatorias. Una vez más tenemos países que tienen muchas asignaturas, otros que tienen menos y hay otros sobre los que no hay datos o que no tienen nada. Aquí se ve, como antes, a Madrid, Cataluña y Navarra que tienen algunas cosas. Respecto al tema de profesores con formación específica, se refiere a si el sistema exige que los profesores de informática tengan una formación específica y, como se ve, se da en casi todos los países y vuelve a haber otra gradación, otra montaña bajante en dirección sur, aunque incluso en Italia también exigen que los profesores de informática en los colegios tengan formación en informática.

En relación con España, ustedes saben mucho más que yo con total seguridad. Aquí vemos cómo los decretos que tenemos en la actualidad, que son un poco antiguos, son bastante específicos en contenido, seguramente por buenas razones y prácticamente ahora todo es o bien alfabetización digital o temas sencillamente no relacionados, como máquinas industriales, por ejemplo, que puede ser interesante pero que no son informática. Por tanto, desgraciadamente, no se cubre. Pero lo malo es que como además está todo especificado, es decir, que en los pocos huecos que hay que se llaman informática o tecnologías de la información, etcétera, está especificado que hay que dar hoja de cálculo, eso —lo digo desde la experiencia personal de haber ayudado como experto en la implantación en la Comunidad de Madrid— hace muy difícil, con el sistema actual, incluso aunque uno quisiera, implantar en una comunidad autónoma la enseñanza de la informática porque no hay hueco; aunque hay algunas asignaturas que se llaman así, no hay hueco porque está todo lleno de alfabetización digital y no se puede mover. A pesar de ello, hay iniciativas interesantes que se han llevado a cabo en Madrid, Navarra y Cataluña. Yo, como digo, ayudé algo en la de Madrid y hay implantación tanto en primaria como en secundaria, donde son troncales, optativas u optativas de oferta obligada y esto es algo que empezó allá por el 2012; ahora mismo se están graduando los primeros alumnos y, en principio, unos 240 000 alumnos habrán hecho al final de este curso al menos una asignatura de programación, alguna vez habrán programado, lo cual es algo. Pero ya digo que todo esto está muy limitado porque encontrar encaje en los decretos actuales es muy difícil, desde mi experiencia de primera mano, como digo.

Por tanto, el mensaje que trato de comunicarles a ustedes, que son los que pueden hacerlo, es que es necesario incorporar cambios en la Ley de educación que incorporen estas enseñanzas necesarias o que al menos dejen hueco para que se pueda hacer. Alguien me comentaba que España es uno de los países que tiene más horas de clase —el segundo de la Unión Europea y cuarto de la OCDE— y, sin embargo, tiene menos horas que la media de la OCDE en clases de ciencia y tecnología; es decir, parece que hay hueco o es que yo quiero interpretarlo de esa manera, aparte de las asignaturas que hay que se podrían reformular.

Concluyo ya. La informática, por resumir, es una competencia básica STEM, debe darse en asignaturas diferenciadas, al mismo nivel que la lengua, las matemáticas o la física y en todas las etapas —son las recomendaciones internacionales—; no se debe confundir la alfabetización digital con la ciencia informática

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 19

o con aspectos de otras asignaturas pero sí pueden ser una base útil los elementos que se utilizan en otras asignaturas. También es importante focalizarse en los principios fundamentales, como se hace en matemáticas, en física o en química —en química no se estudia el último aparato químico ni en física se estudia el último acelerador—, más que en las tecnologías específicas. Por dar otra pincelada: en realidad, la informática o las ciencias de la computación son una de las cuatro grandes áreas de la ciencia hoy en día. Esta es la división de la ciencia de la National Science Foundation americana, es como ellos dividen la ciencia; dicen que hay cuatro áreas: las ciencias físicas, las ciencias de la vida, las ciencias de la computación y las ciencias sociales; esa es la taxonomía de la ciencia que se hace en este momento. Claramente, esto que a otros niveles es muy claro, sin embargo a nivel de la formación de primaria y secundaria no se refleja. Por tanto, es una capacidad necesaria, es una capacidad habilitante para vivir en el mundo digital y, de alguna manera, son las reglas del juego, nos enseña las reglas del juego del mundo digital y nos da las herramientas para poder competir, para poder avanzar y —un último pensamiento—, quien la domina, domina el mundo digital y su valor añadido.

Quiero hacer finalmente dos o tres observaciones. Una es que la Sociedad Científica Informática de España, la SCIE, tiene un grupo de trabajo sobre el tema y que han trabajado en cosas más de detalle como cuáles deberían ser las asignaturas mirando en otros países. Podría ser interesante hablar con ellos. Otras asociaciones interesantes, como la asociación Informatics Europe, que es la asociación de informática europea, y la Asociación Americana de Informática. Todos tienen recomendaciones, libros blancos y cosas por el estilo que se están siguiendo.

Veo por las intervenciones anteriores que no se ha abordado en este foro el tema de la universidad. Yo soy catedrático de universidad y les animo a que, cuando esto acabe, el siguiente tema en abordarse sea el de la universidad.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, don Manuel Hermenegildo Salinas, por su intervención.

Ahora vamos a pasar a dar la palabra a los portavoces de los distintos grupos, empezando por el Grupo Parlamentario Ciudadanos. Tiene la palabra la señora Martín Llaguno.

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

Quiero darle las gracias al señor ponente de parte del Grupo Parlamentario Ciudadanos y también de manera personal porque me ha parecido una exposición muy sugerente que ha puesto sobre la mesa una cuestión que, aunque informalmente sí habíamos comentado entre los grupos, no lo habíamos tratado explícitamente de esta manera tan concreta. Creo que no va a haber disenso en la necesidad de incorporar la formación en las ciencias computacionales en la futura ley de bases que hagamos, pero el problema que se plantea muchas veces cuando vienen expertos específicos —hemos tenido aquí catedráticos de Ciencias o de Filosofía— es saber cómo vamos a hacer esto cuando abramos el melón curricular —es un planteamiento casi personal— para que todo quepa, porque es cierto que todo es importante y, al final, tenemos que hacer un encaje. No sé si tal vez —y ahí va mi primera pregunta— estamos planteando los modelos curriculares con una idea mental de créditos, de sistemas y de asignaturas basadas en las leyes que hemos tenido anteriormente. No sé si tiene usted alguna experiencia —he apuntado las dos sociedades porque yo creo que sería muy interesante que nos hicieran llegar una comparativa de cómo se ha hecho esto en otros países— de si esto se ha incluido no tanto como asignaturas, que es como pensamos aquí en España, sino de una manera más competencial centrado en grandes bloques competenciales y de manera hibridada con otras materias. Lo digo porque yo sí que he tenido —y esta es la segunda pregunta— alguna reunión con colectivos y con asociaciones para tratar esta cuestión y me gustaría saber —ya sé que no es el ideal— qué opinión le merecen las experiencias que se están poniendo en marcha más allá de la Comunidad de Madrid en otras comunidades autónomas en connivencia con los ayuntamientos y con centros municipales de incluir parte de estas materias como materia extraescolar, no al libre albedrío de los padres, sino financiada con fondos públicos en esos horarios. No sé si lo han evaluado, si están en contacto o si tienen conocimiento, pero me gustaría saber qué le parece.

Con respecto a la universidad —yo también vengo de la universidad—, quería hacerle una pregunta. Usted ha hablado de la necesidad de tener profesores expertos en informática para poder transmitir los conocimientos, pero estaba pensando no tanto en los profesores de secundaria, sino en los maestros de primaria. No sé hasta qué punto las ciencias computacionales están incluidas en los currículums universitarios de las escuelas de educación. No sé si han trabajado ustedes desde estas sociedades también con las distintas universidades no tanto en las facultades de ingeniería y de ciencias en los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 20

grados de informática, sino en las facultades de educación para incluirlo y que todos los profesores, con independencia del nivel en el que impartan materia, tengan conocimiento de esto, porque estoy pensando que tal vez para un niño de primaria o para un niño de los primeros cursos no sea necesario que sea una persona experta en informática, sino una persona experta en educación con grandes conocimientos en estos temas.

Me gustaría también saber en este sentido cuál es la valoración que hace de su experiencia en la Comunidad de Madrid. ¿Con qué problemas nos vamos a encontrar? ¿Qué es lo más difícil? ¿Por dónde podíamos empezar de una manera menos conflictiva? Lo digo porque yo, por ejemplo, soy valenciana y aparte de todas las asignaturas troncales y comunes, etcétera, las comunidades que tenemos lenguas cooficiales tenemos además otras horas que tenemos que impartir. Según su experiencia al pie del cañón ¿por dónde podríamos empezar y qué le parece lo más útil y lo más eficiente? También ha dicho usted que en el currículum británico está incluido desde *year 1*. No sé si tiene conocimiento de cómo lo hacen y cómo lo integran en los niños pequeños para que luego lo sigan haciendo.

Muchísimas gracias por su comparecencia; me ha parecido muy interesante y pertinente que le hayan invitado porque creo que este es un tema que va a ser importante.

Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, tiene la palabra la señora Alonso Clusa.

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

Gracias, señor Hermenegildo. A mí también me ha parecido muy interesante su intervención. Efectivamente, teníamos esa idea y lo que hacemos en los colegios sobre todo es alfabetización digital y creo que va a ser la preocupación de la mayoría de los que estamos aquí cómo entra esta nueva asignatura en primaria y secundaria, dado que vemos que hay una saturación. Si bien ha comentado que la alfabetización digital ocupa ya suficiente espacio y tiempo, sí es cierto que en realidad esa asignatura o esa área yo creo que se debería transmitir de forma transversal aplicándolo en todas las asignaturas. En ese sentido, no creo que sea tan conflictivo compaginarlo, si bien poner una asignatura tan densa como esta es muy importante tenerlo en cuenta. Por tanto, mi pregunta principal es: ¿qué tipo de metodología debería llevarse a cabo o cree que es más idónea, según las experiencias que se han realizado hasta ahora o las que se llevan a cabo en otros países, y con qué frecuencia u horarios? Sería conveniente que los alumnos tanto de primaria como de secundaria llevaran a cabo esta asignatura.

Muchas gracias.

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

El señor **MEIJÓN COUSELO**: *Moitas grazas, presidenta.*

En primer lugar, quiero agradecer al señor Hermenegildo su comparecencia en esta subcomisión y, sobre todo, el contenido de la misma, que nos ha parecido muy ajustado. Tengo un problema y es que yo no sé si coger el próximo avión, porque con tantas líneas de código o millones no me creo que alguna no vaya a fallar. **(Risas)**. Usted me ha puesto ante una situación bastante fastidiada y, si se lo cuento a mi mujer, no le digo nada.

Me ha gustado mucho la disección que ha realizado usted entre alfabetización digital e informática. Efectivamente, son dos cosas completamente distintas y es cierto que si bien la alfabetización digital, más o menos, mal que bien, está presente en el sistema educativo, sí es verdad que la informática queda en el conjunto del Estado en hechos más anecdóticos o voluntaristas que en una cuestión perfectamente estructurada. Me ha agradado mucho una de las diapositivas que usted nos ha puesto, porque ponía usted las palabras ética, privacidad, distinción del mundo real y virtual, que a mí me sugería mucho más —a mi compañero Manuel Cruz— el mito de la caverna de Platón, lo que es la realidad y lo que es lo virtual, el uso correcto de la información, el plagio. Es decir, usted estaba hablando de valores y cuestiones tremendamente importantes en cuanto a formación humanística. Parece que se pretende por parte de algunos sectores una dicotomía entre las enseñanzas STEM y las enseñanzas humanísticas como si el incrementar estas significara menguar aquellas. Le quiero preguntar su opinión sobre este tema porque en la formación de las personas, que es lo que queremos al final de su camino educativo, no cabe duda de que los algoritmos que se utilizan en informática contemplan necesariamente cuestiones éticas de relevancia. Suelo poner el ejemplo de dos coches autónomos uno contra el otro. No cabe duda de que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 21

alguien va a decidir. Si deciden los dos coches alguien habrá tenido que preparar ese algoritmo para ver si deben morir aquellos jubilados porque les queda poco tiempo de vida o por qué no aquel que tiene un niño pequeño. Entonces, dejar estas cuestiones solo a los informáticos si no tienen una gran formación en valores, en filosofía y en la vida, me preocupa bastante. Me parecería como que existe esa cuestión de si subo por aquí tengo que bajar por allí. Hemos visto este último cambio con la Lomce donde se bajaban las enseñanzas humanísticas de filosofía y educación en valores y estamos preocupados. Me gustaría conocer su opinión, ya que precisamente usted defiende el campo del STEM. Pero insisto, me ha agradado que colocara esas palabras ahí porque yo las considero tremendamente necesarias.

Paso a unas cuestiones más concretas. Efectivamente, tenemos que hablar de formación del profesorado. Aquí hemos hablado mucha veces del 'MIR' educativo como un nuevo modelo de formación, pero yo en este caso le voy a preguntar cómo debemos encarar la formación del actual profesorado que va a seguir siendo profesor durante muchos años, que nos interesa formarlo en este tipo de competencias, y si existen algunos modelos —o si usted conoce algunas experiencias— de que esto se puede hacer o no. También me gustaría saber si en primaria usted entiende que el profesor que dé informática debe ser un profesor específico o, como ocurre en la mayor parte de las asignaturas de esa área, pueden estar impartidas por profesorado formado y generalista, como es el profesorado que da lengua, matemáticas u otro tipo de áreas. Por último, me gustaría saber cuál es el resultado de las experiencias que usted conoce y que se están realizando —usted comentaba fundamentalmente las de Madrid— para ver cuál es el camino y las vías por las que nos orientan —a través de esas experiencias, aunque sean pequeñas— para poder integrar este tipo de enseñanza dentro del sistema educativo.

Muchas gracias. Le agradezco su comparecencia.

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

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

La señora **VALMAÑA OCHAÍTA**: Gracias, señora presidenta.

En primer lugar, quiero agradecerle que haya aceptado la invitación hecha por el Grupo Popular para comparecer en esta subcomisión porque me parece, además, que es imprescindible, como usted nos ha demostrado con sus palabras al señalar la importancia de los aspectos de la educación en los que hay un consenso mayor. Yo creo que de las intervenciones de mis compañeros se puede deducir que todos somos conscientes del desafío enorme al que nos enfrentamos y, por lo tanto, que no podemos sustraer a nuestros hijos e hijas de las posibilidades de estar a la altura de tener todas las habilidades, todas las competencias necesarias para poder competir con el resto de la humanidad, que en algunos aspectos ya han ido avanzando. Es un desafío que no está ahí, como dice la Unión Europea en el año 2020 no tendremos que tener habilidades en estas materias porque el 90 % de los empleos se van a referir a cuestiones en las que se necesitan esas competencias informáticas. Estamos hablando de que en diez o veinte años no nos bastará con no ser analfabetos digitales sino que necesitaremos mucho más. A lo mejor a algunos nos pilla un poco tarde, pero no queremos que nuestros hijos se encuentren con esas dificultades. Además, tomando un poco la idea que el compañero del Grupo Socialista que me ha precedido en el uso de la palabra ha lanzado —aunque con otro matiz—, quiero decir que yo sí creo en la compatibilidad absoluta del pensamiento computacional porque, al final y al cabo, es el paralelo perfecto del pensamiento filosófico, porque es el amor al conocimiento y a la sabiduría y, en definitiva, utilizarlo adecuadamente y a través de los valores que este sistema educativo —y el que esperemos que salga de esta Comisión-consagre, no va a ser un sistema filosófico o pensamiento computacional único, porque no podemos establecer una única línea de código, una única línea de pensamiento; los valores son plurales y eso nos enriquece. Esos problemas que nuestros niños y niñas tendrán que resolver quizá lo resuelvan mejor, estoy segura, aprendiendo programación y tenemos que buscar el encaje perfecto para hacerlo.

De su intervención he extraído las contestaciones a algunas preguntas que yo me había planteado previamente, pero no quiero renunciar a conocer su opinión. Está claro, la informática, el aprendizaje de la programación y del resto de los contenidos como asignatura, pero, ¿introducimos ya la programación de manera transversal desde educación infantil, como se está haciendo a través de algunas experiencias piloto en algunas comunidades autónomas de manera casi voluntaria por parte de algunos centros escolares? Por lo tanto, ¿empezamos a los tres años como en Singapur o más adelante, como en otros países de nuestro entorno? Si optamos por la asignatura de programación y nos encontramos con un problema a la hora de definir los currículos, estoy de acuerdo en que no puede ser en detrimento siempre de las humanidades que, al fin y al cabo, también ayudan a conformar lo que los hombres y las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 22

mujeres somos. Pero, cómo eliminamos contenidos científicos —obsoletos muchas veces— de las propias programaciones curriculares y cómo formamos de manera continuada a los profesores que no han tenido esa formación inicial. O mejor aún, cómo incorporamos —aunque sea una apuesta arriesgada— de repente a un grupo nuevo de profesores para hacerlo posible. No hay tantos informáticos, ahora mismo es una de las profesiones más demandadas y que escasea más, por lo tanto si ahora necesitamos incorporar al sistema educativo a muchísimos informáticos nos encontramos también con un riesgo en la universidad de inflacionar la producción —si se me permite el palabro, que no me gusta mucho— de informáticos, improvisar quizás la formación de informáticos y, por lo tanto, reducir la calidad en su aprendizaje.

Por último, me gustaría conocer su opinión sobre la importancia del aprendizaje de estos contenidos en la reducción de la brecha de género en las materias científicas y tecnológicas, en los estudios STEM también, porque las cifras son muy preocupantes. En España, el 24 % de las mujeres eligen estudiar carreras científicas y solo el 12 % las tecnológicas —las ingenierías, la producción industrial, las carreras relacionadas con la construcción—, cuando vemos, sin embargo, que en el bachillerato están casi al 50 % los chicos y chicas que eligen ciencias o letras. A mí es algo que me preocupa y quizá no solamente haya que acceder desde muy pequeños sino también visibilizar que ese acceso se produce, hacer que en la sociedad la informática y las ciencias en general no sean propias de *The Big Bang Theory* sino de personas reales, en el mundo real y tan brillantes y tan ilustres como lo es usted y como hoy nos ha demostrado. Eso sería un buen paso para poder empezar a romper esas barreras.

Muchísimas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señora Valmaña Ochaíta.

El señor Salinas tiene quince minutos para contestar a las cuestiones planteadas por los portavoces.

El señor **CATEDRÁTICO DE LA ESCUELA SUPERIOR DE INGENIEROS INFORMÁTICOS DE LA UNIVERSIDAD POLITÉCNICA DE MADRID, INVESTIGADOR DISTINGUIDO DEL INSTITUTO MADRILEÑO DE ESTUDIOS AVANZADOS, IMDEA SOFTWARE** (De Hermenegildo Salinas): Muchísimas gracias.

Contesto gustoso a todas las preguntas, todas muy acertadas. Me han preguntado varias de sus señorías cómo encajar la asignatura, si es una cosa más de tipo competencial o más tipo asignatura, si se puede hacer como una formación complementaria o fuera de horas, etcétera. Yo creo que no, creo que es algo que necesita asignaturas y formación específicas. Esa es mi opinión y también es la recomendación de las agencias que han estudiado esto y como se ha hecho en la mayor parte de los sitios en donde se ha implantado de forma seria, de forma planificada y organizada en el currículum como, por ejemplo, Reino Unido, que es quizá el ejemplo más patente. Creo que esto es obligatorio, no es optativo, no es opcional; hay parte que puede ser opcional pero hay una parte que tiene que ser obligatoria. Es como una alfabetización, una vez más. Antes el problema para ser competitivos en el mundo, para poder participar en el mundo era saber leer y escribir. Aquellos que no sabían leer y escribir estaban fuera y los que sabían tenían muchas más oportunidades. Luego ya saber leer y escribir no era suficiente y uno tenía que saber hablar bien, tener una cierta cultura, la parte humanística, saber razonar y luego, un poco más tarde, la parte científica. Ahora, si privamos a la población en general de estas habilidades les privamos de la capacidad de entender y poder ser competitivos, poder ser los que controlan en vez de los controlados —para entendernos— en el mundo digital. Antes leer y escribir se utilizaba como un arma proteccionista —los escribas y los reyes—; esto ahora es muy parecido. Hay que darles las armas a los niños, a los jóvenes y a los adultos del futuro para que puedan competir y también para que podamos competir como país, para que tengamos gente que sea capaz de aportar a este mundo, porque ya no va de hacer coches, va de esto, va de aportar en este mundo, de hacer *apps*; ahí está todo el valor añadido. No podemos ni imaginarnos qué es lo que dará valor añadido, dónde estará la competitividad dentro de dos décadas. De lo que sí estamos seguros es de que todos estos principios serán necesarios para poder hacerlo, como es necesario saber de física o tener nociones humanísticas para no meter la pata y hacer algo que no sirva a la sociedad. Este era un tema que me habían planteado y espero haber contestado; si no es así, muy gustosamente puedo volver a intentarlo.

Respecto del tema de los profesores y de los expertos, que también ha salido en varias de las preguntas, nuestra experiencia con este problema en la Comunidad de Madrid —en la que yo ayudé—, el problema del huevo o la gallina, como hemos dicho, que es un círculo vicioso, cómo romperlo, si no queremos inflacionar el sistema con miles de informáticos de pronto, vamos a ver. Respecto a la pregunta

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 23

de si la parte de alfabetización digital de primaria se puede hacer con profesores normales, por decirlo de alguna manera, con maestros, los expertos dicen que sí, pero hay que hacer un poco de formación especial, hay que modificar la formación, hay que añadir estos módulos a la enseñanza general del profesorado, pero sí se puede hacer. Mientras tanto, hasta que haya profesores que salgan con esta formación incluida, se puede complementar a los que hay, que era la otra pregunta, si se pueden reutilizar a profesores que hay ahora. Sí. Por ejemplo, en Madrid se hizo una especie de cadena, haciendo una experiencia piloto inicial en quince institutos —eran institutos tecnológicos de Madrid donde se hacen todos estos experimentos— donde se hizo una primera formación de los profesores que iban a impartir las asignaturas en esos institutos, y como era un número relativamente reducido —se hizo en el centro Las Acacias, de la Comunidad de Madrid, que es de formación del profesorado— se hizo con alumnos de doctorado de las facultades de informática. Se consiguieron unos voluntarios, con una pequeña compensación, y con estos se formó a una primera generación de profesores. Cuando ya hubo que escalarlo —el cómo se escala es un tema muy interesante con el que ya están luchando otros países—, ya había ideas. Por ejemplo, en Madrid se hicieron *books*, es decir, los profesores tienen acceso a una serie de cursos *online* con los que pueden aprender porque están bastante bien diseñados —se podrían trabajar mucho más—, de manera que si siguen esos cursos y los completan adquieren las capacidades necesarias. Creo que esto funcionará mucho mejor en los temas de alfabetización digital y con la programación en primaria de Scratch y temas por el estilo y, luego, más adelante, cuando se complique, quizá haga falta alimentarlo con gente con más formación en informática. A mí me recuerda un poco a cuando empezó el tema del bilingüismo con el inglés, donde en principio no es fácil, pero hay que arrancar de alguna manera y aunque al inicio sea imperfecto, se arranca y poco a poco se va perfeccionando. Hay que dar pasos.

Respecto del miedo al próximo avión, que yo también lo tengo —además no puedo evitar contarlo porque yo trabajo en el instituto Imdea Software, donde nos dedicamos precisamente a asegurar que el *software* no tenga errores y a uno no le da miedo montarse en un avión—, hay que decir que el *software* de un avión está verificado matemáticamente con herramientas y no tiene errores. La prueba es que, al igual que en otros *software* salen pantallas azules y cosas raras, en los aviones normalmente no suele haber errores. No voy a entrar en muchos detalles técnicos, pero, por ejemplo, los *kernel* del sistema de control de los Airbus están verificados con técnicas de interpretación abstracta muy precisas, lo que pasa es que es bastante complicado. Es un tema, desde el punto de vista de la investigación, apasionante y con el que trabajamos los informáticos.

El tema de la ética es interesantísimo. Yo no veo ningún problema, nunca lo he visto —la asignatura que más me gustaba en la carrera era la filosofía, me encantaba—, entre filosofía y ética. Yo creo que no hay filosofía sin ciencia, porque no se puede avanzar en la filosofía sin ciencia porque la ciencia nos cambia el entendimiento del universo, y tampoco hay ciencia sin filosofía, porque uno no sabe dónde va, ni por qué lo hace ni en qué dirección ir. No hay ningún conflicto conceptual. Respecto del tema del espacio en el programa, yo no soy un experto en el programa en su conjunto, en el programa curricular, pero mi impresión es que hay muchas asignaturas que son repetitivas en general. Es verdad que tenemos un sistema educativo —viendo también a mis hijos— que lo que hace es machar la misma cosa una y otra vez, que también tiene su utilidad y no dejamos a la gente atrás, pero aun así creo que se puede podar mucha de esa repetición. También hay muchas asignaturas que se llaman tecnología, informática, tecnología 1 y tecnología 2, es decir, está lleno de asignaturas, lo que pasa es que se dan cosas muy raras. Estoy convencido de que el espacio está ahí. Desde luego, no hay que hacer que los niños vayan más horas todavía a clase, seguro que no, como tampoco hace falta quitar matemáticas, ni filosofía. Creo que el espacio está ahí y hay que trabajarlo, desde luego.

Quizá lo más complicado de la experiencia en Madrid fue la formación de los profesores e intentar este método de arranque a partir de la nada y luego encontrar el encaje. Esto es un problema que se va a resolver porque ustedes se van a poner de acuerdo y van a sacar una ley estupenda que no tenga este problema, pero como las leyes actuales, como ya he comentado, especifican tanto lo que hay que dar, es muy difícil decir: no lo das y en lugar de eso das programación con App Inventor. Claro, la gente dice: es que eso es ilegal; viene la inspección educativa y nos dice que no estamos dando lo que pone en el BOE. Es decir, es un problema cómo hacer el encaje.

El tema de la brecha digital y la brecha de género es un tema muy interesante. En tiempos pasados, en las facultades de informática de España teníamos casi un 50 % de mujeres, luego le cambiamos el nombre a la facultad y le llamamos Escuela Técnica Superior de Ingenieros Informáticos y a raíz de ese

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 24

cambio el número de mujeres bajó. **(Risas)**. Yo le echo la culpa al cambio de nombre que, por otra parte, tenía sentido, pero quizá sí que ayude algo, quiero creer que sí.

Si no he contestado a alguna cosa, estaré encantado si me lo recuerden.

La señora **PRESIDENTA**: Si los señores parlamentarios consideran que han sido contestadas todas sus cuestiones, le agradecemos de nuevo su presencia y sus intervenciones al señor Hermenegildo Salinas, así como que haya sido tan amable de aceptar la invitación de comparecer en esta subcomisión-Comisión de Educación para trabajar por conseguir un pacto de Estado social y político por la educación.

Muchas gracias. **(Pausa.—El señor vicepresidente, Meijón Couselo, ocupa la Presidencia)**.

— **DEL SEÑOR MAYORAL CORTÉS, PRESIDENTE DE LA LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA POPULAR Y DE LA FUNDACIÓN EDUCATIVA Y ASISTENCIAL CIVES, Y DEL SEÑOR DE PUELLES BENÍTEZ, MIEMBRO DEL COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA Y PROFESOR EMÉRITO DE LA UNED, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Números de expediente 219/000768 y 219/000769).**

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Buenas tardes. Reanudamos la sesión de la subcomisión.

Va a efectuarse ahora la comparecencia de don Victorino Mayoral Cortés, presidente de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y de la Fundación Educativa y Asistencial Cives, y de don Manuel de Puelles Benítez, miembro del Colectivo Lorenzo Luzuriaga y profesor emérito de la UNED. Los dos saben que tienen que repartirse los treinta minutos aproximadamente —aunque pueda haber alguna generosidad por parte de la Presidencia, tampoco abusen de ella— y me parece que entre los dos han decidido que el primero en hablar sea don Victorino Mayoral, que tiene la palabra.

El señor **PRESIDENTE DE LA LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA POPULAR Y DE LA FUNDACIÓN EDUCATIVA Y ASISTENCIAL CIVES** (Mayoral Cortés): Muchas gracias. En primer lugar, en nombre de la Fundación Cives y de la Liga española de la educación quiero saludarles a todos ustedes, señores diputados, y, en segundo lugar, mostrar nuestra satisfacción al poder expresar nuestra opinión y exponer nuestros planteamientos ante esta subcomisión del pacto escolar.

La intervención que voy a hacer se quiere centrar fundamentalmente en un aspecto de la cuestión. No vengo a plantear términos generales de política educativa, que son muy importantes —tenemos problemas de la financiación, el grave problema de la desigualdad, el problema que en estos momentos padece nuestro sistema educativo, donde el elevador social, el ascensor social, está desde nuestro punto de vista paralizado—, sino que quiero centrarme en una cuestión particular y les voy a pedir a ustedes que me permitan hacerlo así. Voy a centrarme, en nombre de la Fundación Cives y de la Liga española de la educación, en expresarles nuestra posición acerca del papel que en el ámbito del pacto escolar debe ocupar la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos. Digo este término porque es el utilizado habitualmente por el Consejo de Europa y por otras organizaciones en la misma Unión Europea.

La Educación para la Ciudadanía en el marco del conflicto escolar; el conflicto escolar como un viejo problema, desgraciadamente de mucha actualidad en nuestro país. En definitiva, si hoy estamos hablando del pacto escolar es porque existe un conflicto escolar y un conflicto escolar que además no es de hoy día. Podemos verlo incluso en términos históricos, desde la cuestión universitaria, allá en el siglo XIX, hasta el debate que ha originado la misma promulgación de la Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación. Por lo tanto, estamos ante una cuestión respecto a la cual tenemos que preguntarnos cuál es la causa real por la que se produce la inestabilidad legislativa que ha sido denunciada, expresada, manifestada con tanta frecuencia por muchos interlocutores del sistema educativo. ¿Esta inestabilidad legislativa obedece fundamentalmente a la incompetencia, a la frivolidad de los Gobiernos, o tiene una causa más profunda? Yo creo —y lo expreso en un documento que les voy a entregar a ustedes, un informe que espero que sea digno de su atención— que el problema de nuestro país en materia educativa arranca de un largo proceso de confrontación ideológica al que es preciso poner fin. Yo creo que hubo un intento de ponerle fin, que fue el artículo 27 de la Constitución española. El artículo 27 de la Constitución española, señorías, es un pacto escolar realizado al máximo nivel jurídico posible. Es la primera vez que en la historia de nuestro país fuerzas políticas conservadoras, no conservadoras, progresistas,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 25

nacionalistas y de centro se ponen de acuerdo en el artículo 27 e integran elementos de distintas ideologías: el derecho a la educación, la intervención de los padres, la gestión democrática, juntamente con la libertad de enseñanza, la libertad de creación de centros, etcétera. Ustedes lean desde esa perspectiva el artículo 27 de la Constitución española y verán que es un pacto donde se intentan conciliar elementos que hasta la fecha se consideraban irreconciliables, y la verdad es que ese pacto no es que acabara con el conflicto escolar, pero sí lo llevó a otro momento de la historia del conflicto escolar; lo llevó por lo menos a un espacio regulado, al establecimiento de unas reglas de juego interpretadas y arbitradas por el propio Tribunal Constitucional. Yo creo que el ámbito del artículo 27 de la Constitución debiera ser todavía un instrumento para el desarrollo de este pacto escolar que ustedes están intentando desarrollar.

En relación con esta cuestión del conflicto escolar, pueden ustedes hacer una relación de normas, desde la aprobación de la propia Constitución hasta la última ley orgánica que se ha aprobado en estas Cortes, y verán ustedes que no hay ninguna de estas decisiones legislativas que haya escapado de un conflicto escolar, a veces con manifestaciones, campañas, etcétera, como hemos podido ver en algún caso en la calle. Pues bien, como les decía, la incorporación de la Educación para la Ciudadanía Democrática al sistema educativo fue el último episodio del conflicto escolar. La LOE había establecido un sistema, cuatro años de impartición obligatoria y común para todo sistema educativo español, y la Lomce, respondiendo a las demandas de los adversarios de la Educación para la Ciudadanía, procedió a restaurar una cuestión que desde nuestro punto de vista hay que rectificar, y es la separación de los alumnos en función de su ideología, de su pertenencia confesional, para ver si son o no alumnos de la Educación para la Ciudadanía. No voy a recordarles los argumentos utilizados por los adversarios de la Educación para la Ciudadanía porque no tengo tiempo, pero los pueden encontrar en el informe que les presento. Es también muy importante ver los fundamentos que el Tribunal Supremo de nuestro país encontró para conceder legitimidad constitucional y legalidad a la existencia de una Educación para la Ciudadanía: se opuso a la objeción de conciencia, estableció que el fundamento de la asignatura es el artículo 27 y estableció que los poderes públicos están en la obligación de intervenir en la educación para garantizar que se incorporen el espacio ético común y los valores que integran el sustrato moral del sistema constitucional; además, el Tribunal Constitucional estableció que debían recibirla todos los alumnos sin distinción de centros y con independencia de sus convicciones ideológicas, que no era cierto que el Estado constitucional estuviera vacío de valores, como se había dicho, que la Educación para la Ciudadanía no era adoctrinamiento y que el pluralismo es un valor superior de nuestra Constitución —está en el artículo 1— y que ese pluralismo debe ser objeto de estudio, de aprendizaje, de adiestramiento dentro del propio marco escolar.

Después de este planteamiento, quiero darle también un *flash* sobre en qué situación se encuentra en este momento en el marco europeo la promoción de la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos. Hoy la Educación para la Ciudadanía es un proyecto común europeo para el fortalecimiento de los sistemas democráticos. Esto que digo tan seguido lo pueden ustedes ver, verificar a lo largo de todo el informe que hemos aportado; se puede demostrar, se puede ver la cantidad de disposiciones, acuerdos y resoluciones aprobadas por el Consejo de Europa y por la Unión Europea estableciendo, exigiendo y promoviendo la Educación para la Ciudadanía. Pero, miren, hemos llegado a un punto en el cual de las antiguas justificaciones de impartición de esta materia, basadas fundamentalmente en la desafección política, el distanciamiento entre gobernantes y gobernados, etcétera, se ha pasado a una cuestión nuclear que es muy importante que todos entendamos porque hoy día forma parte de la política europea común. Y es que como consecuencia de los atentados —vamos a hablar en plata— que hubo en París, en Londres, en Madrid, en Bruselas y hace poco en Barcelona se ha extendido una preocupación muy importante sobre la conveniencia de realizar una acción preventiva a través de los sistemas educativos con el objeto fundamental de prevenir y afrontar ese tipo de conductas de carácter fundamentalista, violento, xenófobo y excluyente, que entendemos y han entendido los sistemas educativos que es lo que está detrás de esa reacción, lo ocurrido en Barcelona. Y no quiero llevar este planteamiento exclusivamente a la dimensión correspondiente a una determinada religión o etnia, esto es algo que tiene más amplitud, porque también en este ámbito de preocupaciones está lo que pasó en Noruega con ocasión del delito que cometió un ultranacionalista en Utoya. Pues bien, las disposiciones, acuerdos y resoluciones del Consejo de Europa y de la Unión Europea se dirigen fundamentalmente a afrontar los desafíos que actualmente tienen las sociedades europeas. Pueden encontrar ustedes la Declaración de París de los ministros de Educación de 17 de marzo de 2015, sobre promoción de la ciudadanía y los valores comunes de libertad, tolerancia y no discriminación mediante la educación, luchar conjuntamente contra el integrismo y el extremismo, y contra la violencia desde las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 26

aulas, esta es una cuestión capital. Pueden ustedes encontrar el informe conjunto del Consejo y la Comisión Europea de finales del año 2015, donde se establecen prioridades urgentes, como es la prevención de la radicalización y la violencia, así como la importancia del papel de la educación. Y finalmente una resolución del Parlamento Europeo del año 2016 sobre el papel de la educación, la prevención y la promoción de los valores fundamentales, donde se plantea y se exige la existencia de una verdadera y auténtica Educación para la Ciudadanía Democrática. Para que vean ustedes, hemos pasado de una etapa en la que la Educación para la Ciudadanía Democrática estaba basada fundamentalmente en planteamientos de decadencia de las instituciones democráticas internas de los países a una situación en la cual preocupan conductas violentas, conductas extremistas que es preciso abordar porque en ello va el futuro de las sociedades democráticas europeas.

Finalmente, para abordar esta cuestión nosotros les planteamos a ustedes una serie de conclusiones. Se las voy a relatar muy brevemente, espero que me dé tiempo, señor presidente. Después del relato que les he hecho sobre el conflicto escolar, el significado de la Constitución en el marco del conflicto escolar, las políticas europeas, etcétera, nosotros concluimos que la existencia de una sólida Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos, siguiendo la terminología —nosotros la utilizamos— acuñada por el Consejo de Europa, debe incluirse en un posible pacto escolar y de esta manera superar este aspecto del conflicto escolar, porque yo creo que en las cosas que yo les he ido aportando —ahora las comentaré más brevemente— hay elementos a partir de los cuales —al menos en este punto, yo no entro en otros puntos, me refiero a este punto— cabría la posibilidad de que encontráramos un espacio neutral y objetivo de entendimiento. Este pacto escolar y esta Educación para la Ciudadanía deben servir para adecuar la formación cívica en nuestro sistema educativo a las exigencias y demandas originadas por los problemas sociales, culturales y políticos actuales y a las resoluciones y acuerdos del Consejo de Europa para hacer frente a estos problemas derivados de la radicalización extremista, la violencia fundamentalista, la xenofobia, el racismo, la exclusión social, la desafección política, el populismo y la degradación de la propia ética pública. En segundo lugar, recibir Educación para la Ciudadanía forma parte del derecho a la educación que corresponde a todos y cada uno de los ciudadanos, es una expresión más del derecho a la educación, conforme a los acuerdos y declaraciones compartidas por España —a todo esto, yo estoy hablando de resoluciones y acuerdos en el ámbito de la Unión Europea y sobre todo del Consejo de Europa, donde el Gobierno de España ha estado presente, los ha firmado, los ha suscrito y los ha avalado—. Pues bien, según estos planteamientos del Consejo de Europa, se debe incorporar al currículum escolar de educación infantil, primaria, secundaria obligatoria, bachillerato, formación profesional, enseñanza universitaria y educación permanente. En tercer lugar, siguiendo la senda de los sistemas educativos de las democracias europeas más avanzadas, el currículo de educación cívica debería plasmar su existencia en todos los niveles y modalidades educativas mencionadas en el párrafo anterior, bien como asignatura singular —aquí la opción fue establecerlo como asignatura singular en la LOE— o materia diferenciada dentro de otra asignatura y complementada por un tratamiento transversal que siempre debe existir. Nosotros entendemos que la concreción curricular debe venir acompañada por el tratamiento transversal. Y desde luego es muy importante la existencia de actividades de participación estudiantil y de gobernanza democrática en los centros escolares. Nosotros tenemos la ventaja de que el artículo 27 de la Constitución prevé la participación democrática que luego la LOE estableció y expresó a través de los consejos escolares, pero es un principio constitucional del pacto escolar que tenemos en el artículo 27.

Se me olvidaba decir que el tema de las competencias también es una cuestión importante y ha sido recientemente incorporada por el Consejo de Europa dentro de sus propuestas para el desarrollo de la educación cívica.

Los objetivos de la Educación para la Ciudadanía Democrática, siguiendo las pautas compartidas por los currículos de la mayor parte de los países europeos —y no lo voy a relatar todo pero voy a decir algunas de las cuestiones que estimamos—, que deberían ser incorporados por los sistemas educativos para abordar también el tratamiento de esos problemas sociales que he mencionado anteriormente serían: conseguir una cultura y formación democrática básica, educar en la dignidad y los derechos humanos y en los valores constitucionales, desarrollar el pensamiento crítico, desarrollar valores ético-cívicos, actitudes y comportamientos sociales y ciudadanos, educar en el principio de igualdad entre hombres y mujeres, etcétera. No se los voy a relatar todos porque ustedes son conocedores de estas cuestiones.

El quinto punto que me parece importantísimo respecto a lo que nosotros queremos exponer aquí esta tarde sería el siguiente: existen bases sólidas y objetivas en nuestro país y en las instituciones europeas,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 27

a las que España pertenece, sobre las que se puede y se debe sustentar un consenso abierto e imparcial para la incorporación de la Educación para la Ciudadanía en nuestro sistema educativo. Mencionaré para esto tres fuentes. El artículo 27 de la Constitución, un pacto educativo constitucionalizado en cuyo ámbito de desarrollo e interpretación, desde nuestro punto de vista, se debe situar el pacto escolar que ahora se pretende conseguir —salvo que consideremos que el artículo 27 de la Constitución está derogado, cosa que no conocemos hasta la fecha—. Añadiríamos la jurisprudencia establecida por el Tribunal Supremo sobre la legitimidad y constitucionalidad de la asignatura de Educación para la Ciudadanía en los derechos humanos. Antes les he relatado los principios que recogen las sentencias de 11 de marzo del año 2009. Son cuatro sentencias del Tribunal Supremo. Y, en tercer lugar, las resoluciones, declaraciones y acuerdos sobre educación cívica establecidos por el Consejo de Europa y la Comisión, y el Parlamento Europeo. España debe asumir con claridad el proyecto común europeo para el fortalecimiento de las sociedades democráticas, que es de lo que se trata; no estamos hablando de otra cosa. La educación es un instrumento y de lo que se trata es de fortalecer las sociedades democráticas y el sistema educativo debe contribuir a ello. Y, desde luego, la aplicación de la Carta del Consejo de Europa sobre Educación para la Ciudadanía aprobada en el año 2010. El pacto escolar, señorías, debería reflejar que la educación cívica es una prioridad —así está definido en las resoluciones y acuerdos del Consejo de Europa y en la Unión Europea—, se la define como prioridad de primer orden de política educativa y reforma escolar.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Le rogaría brevedad, porque está consumiendo el tiempo.

El señor **PRESIDENTE DE LA LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA POPULAR Y DE LA FUNDACIÓN EDUCATIVA Y ASISTENCIAL CIVES** (Mayoral Cortés): Estoy terminando ya. Perdone, señor presidente.

La Educación para la Ciudadanía debe ser una educación que debe recibir la totalidad del alumnado en todo tipo de enseñanza, pública o privada, confesional o no confesional. Esta es una cuestión capital y —me van a permitir que lo diga los diputados del grupo mayoritario en este momento en la Cámara— la Ley Orgánica de la Mejora de la Calidad Educativa en este punto contiene una cuestión que debe ser rectificada; es importante rectificar esto porque se incurre en una diferenciación estableciendo que la educación cívica es una alternativa a la religión confesional, con lo que priva a una parte del alumnado de la necesidad cívica como ciudadanos pertenecientes a la misma comunidad política, plural y abierta, de recibir esta educación. La Educación para la Ciudadanía y la enseñanza de la religión, que yo no voy a plantear en términos dialécticos de confrontación porque no es esa la cuestión que yo quiero plantear ni creo que contribuiría en absoluto a clarificar el planteamiento que quiero hacerles...

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Y no tendría tiempo tampoco. **(Risas)**.

El señor **PRESIDENTE DE LA LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA POPULAR Y DE LA FUNDACIÓN EDUCATIVA Y ASISTENCIAL CIVES** (Mayoral Cortés): Ya estoy terminando, solo me falta punto y medio. **(Risas)**.

Decía que la Educación para la Ciudadanía y la enseñanza de la religión confesional corresponden a fines, objetivos, materias y profesorado diferentes, pertenecientes a ámbitos educativos correlativos de la separación Iglesia-Estado, unos designados libremente y decididos por las jerarquías de las distintas confesiones y otros seleccionados mediante pruebas públicas y dedicados a impartir un tipo de materias que tienen fundamentalmente una finalidad basada, repito, en los principios constitucionales y en toda la doctrina jurisprudencial que nos ha marcado el propio Tribunal Constitucional.

Finalmente, ya de verdad, señor presidente, y le agradezco mucho su gentileza, diré que la Educación para la Ciudadanía debe garantizar el tiempo necesario, la carga lectiva para la impartición de la materia en los distintos niveles, cosa que la LOE no hacía —aquí haré una crítica a la Ley socialista, que no tenía el desarrollo curricular suficiente porque eran cuatro cursos—. Ahora, curiosamente, la educación cívica que prevé la Lomce se imparte en todos los cursos. Y, finalmente, un sistema de alta calidad para facilitar lo que en este momento no existe, que es la formación inicial de todo el profesorado en los centros y grados universitarios especializados en Pedagogía, Ciencias de la Educación y Magisterio.

Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Muchas gracias, señor Victorino Mayoral. Era de esperar que un exdiputado de esta Cámara abusara un poco más del tiempo que le tocaba. **(Risas)**.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 28

Pasamos la palabra ahora al profesor De Puelles.

El señor **DE PUELLES BENÍTEZ** (miembro del Colectivo Lorenzo Luzuriaga y profesor emérito de la UNED): Gracias, señor presidente.

Quisiera, en primer lugar, agradecer la invitación que ha tenido el Colectivo Lorenzo Luzuriaga para comparecer aquí y exponer nuestra opinión sobre las dificultades objetivas que tiene un pacto de Estado hoy y sobre nuestras propuestas. En segundo lugar, para aquellos que no nos conocen, quiero decir que el colectivo se constituyó en 1999; nació como un foro de debate y discusión, como un foro abierto —cualquier persona puede participar sencillamente poniéndose en contacto con cualquier miembro del colectivo— y como un foro permanente. Desde esa fecha nos reunimos quincenalmente durante todo el año —salvados los periodos vacacionales— y a través de seminarios, mesas redondas y coloquios hemos tratado casi todos los problemas que creemos que tiene el sistema educativo. Finalmente, los miembros, casi en su totalidad, son docentes, maestros, tanto de infantil como de primaria, profesores de educación secundaria, profesores de formación profesional y profesores de universidad.

Estamos ante un problema importante, estamos ante la necesidad de un nuevo pacto y esto nos lleva necesariamente —ya Victorino Mayoral ha hablado de ello y no voy a insistir— a decir que el artículo 27 de la Constitución es un compromiso histórico que trató de conciliar posiciones antagónicas que vienen desde la Revolución francesa y su implantación en España, de tal manera que a lo largo de dos siglos se han enfrentado una tradición liberal, cuya ala más liberal, si cabe la redundancia, era muy afín a la Institución Libre de Enseñanza, y una tendencia conservadora que tenía en su seno, desgraciadamente, una posición que terminó cristalizando en el nacionalcatolicismo que rigió en España a partir de nuestra Guerra Civil durante toda la Dictadura. Esto, cuando llega el momento de la transición, creó un problema importante. El artículo 27.1 coloca en el mismo nivel de protección, de amparo y de reconocimiento el derecho a la educación, que se deriva del principio de igualdad, y el derecho a la libertad de enseñanza, que se deriva lógicamente del principio de libertad. Y esta conciliación fue fruto de un enorme esfuerzo, de una capacidad de renuncia de nuestros constituyentes, de todas las fuerzas políticas representadas entonces en el Parlamento, que supieron conciliar posiciones que parecían irreconciliables y, sobre todo, supieron renunciar a la consideración de los valores propios como valores absolutos. Fruto de ello fue un equilibrio difícil, frágil, entre los principios de igualdad y de libertad. El desarrollo legislativo de estos principios ha originado que no se haya respetado siempre el nervio esencial de los derechos a la educación y a la libertad de enseñanza, que no se hayan reconocido y amparado por igual, de tal manera que hay leyes que se han producido en las que predomina un principio determinado en detrimento del otro, y esto originalmente ha tenido como consecuencia, cuando se ha producido una alternativa democrática de distinto signo, el cambio legislativo y, de esta manera, a lo largo de estos casi cuarenta años hemos tenido —permítanme que se lo recuerde— once leyes de educación: ocho de carácter escolar, que han regulado constantemente el sistema escolar desde la infancia hasta el bachillerato y la formación profesional, y tres leyes reformando la enseñanza universitaria y superior.

Dicho esto, el problema que se nos presenta es si podemos, aparte de si debemos, ir a un gran pacto de Estado o sería preferible ir a una serie de acuerdos sobre problemas muy importantes del sistema educativo que permitieran —y esta es un poco la posición del colectivo— ir a una revisión del artículo 27 en una futura reforma constitucional; una revisión que, entiéndaseme bien, mantendría en lo esencial el artículo 27, pero trataría de dar mayor garantía a ese equilibrio de derechos derivados de ambos principios de igualdad y de libertad. Para eso tendremos, probablemente, un camino largo y lleno de dificultades, y nos parece que la vía más oportuna es la de los acuerdos y pactos concretos que permitan abrir vías de diálogo y que permitan, en su día, proceder a una reforma y actualización del artículo 27.

En esta situación en la que nos encontramos, el colectivo considera que podría acordarse en esta subcomisión el procedimiento que, una vez que terminen las consultas, van a utilizar. Con esto quiero decir que ese procedimiento debería contemplar tres pasos sucesivos. Primero, acordar el diagnóstico sobre la situación real del sistema educativo. Ustedes saben que el diagnóstico, lamentablemente, se ha utilizado muchas veces como arma arrojada contra el adversario político porque esos males que deduce el diagnóstico se le achacan siempre al adversario político. Nosotros creemos que es posible hoy un acuerdo sobre un diagnóstico real de la situación que permita dar el siguiente paso: detectar los puntos débiles del sistema educativo. Y una vez detectados y acordados, proceder a lo que estimamos que es quizá lo más urgente: un consenso mínimo sobre políticas públicas de educación que tiendan a resolver esos puntos débiles, que fortalezcan el sistema educativo y que resuelvan los problemas más urgentes y

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 29

más graves de nuestro sistema educativo. Es verdad que tenemos un problema inmediato y es qué hacer con la Lomce, la Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. En su momento hubo un debate en el cual determinados sectores de la comunidad escolar se pronunciaron por la derogación inmediata de esta ley, en parte porque en este Congreso de los Diputados toda la oposición firmó en su momento una declaración solemne comprometiéndose a derogar la ley. Pero la política es el arte de lo posible, todos lo sabemos, y de lo necesario. En este momento derogar la Lomce sería un caos absoluto, porque produciría un vacío legislativo, obligaría a hacer una nueva ley sin el consenso previo necesario que debe ir fomentándose en las Cámaras y en los distintos grupos políticos, y plantearía un serio problema. Sin embargo, creemos que hay unos puntos que deberían ser objeto de modificación y de acuerdo entre las distintas fuerzas políticas. En primer lugar, la programación general de la enseñanza no puede, como hace esta ley, someterse a la demanda. El artículo 27 dice que los poderes públicos son los que garantizan el derecho a la educación precisamente mediante la programación general de la enseñanza, que es una programación de los puestos públicos que el sistema educativo necesita. Entendemos que no hay posibilidad de atender a la demanda como un posible derecho, como a veces se ha formulado.

Un problema importante es la participación de las familias, del profesorado y, en su caso, del alumnado en el control y gestión de los centros con presupuesto público. Hay que decir que la Lomce ha convertido a los consejos escolares de los centros en unos órganos puramente consultivos, puramente asesores y puramente informativos. Sin embargo, como recalcó el dictamen del Consejo de Estado a esta ley en su momento, según el artículo 27, son un auténtico órgano de gobierno del centro e intervienen en el control y en la gestión de ese centro sostenido con fondos públicos. Creemos que se debe reponer este carácter para facilitar la participación democrática en nuestros centros escolares.

Otro punto en el que no voy a entrar, porque ha tocado extensamente Victorino Mayoral, es la Educación para la Ciudadanía. Es fundamental que sea una asignatura básica del sistema educativo y un punto importante y un espacio de encuentro sería acortar entre las fuerzas políticas el contenido básico de esta asignatura.

Un tema muy espinoso que no voy a tocar ahora es el de la religión en la escuela, que no procede tanto, en nuestra opinión, en opinión del colectivo, del artículo 27 como de los famosos Acuerdos con la Santa Sede. La opinión y la posición que en este punto adopta el colectivo es que hay que ir a la revisión de esos acuerdos para hacer un planteamiento mucho más actual porque han cambiado las circunstancias, son muchos años y no puede seguir tal y como está en estos momentos contemplado. Evidentemente, no es objeto del pacto escolar en estos casos, pero deberíamos intentar, entre todas las fuerzas políticas sociales y miembros de la comunidad escolar, un nuevo acuerdo que es sencillo. Parece ser que hay un acuerdo básico en que la religión debe ser voluntaria para los alumnos y obligatoria para los centros, pero, en cambio, la ley vigente impone, a los alumnos que voluntariamente no desean recibir religión, obligatoriamente una asignatura alternativa. Eso debe solucionarse y revertirse, con independencia de que, efectivamente, se busquen soluciones para la religión en la escuela. Otro punto que también resulta conflictivo es el de las dos vías para acceder a la formación profesional o al bachillerato con dos títulos y con dos itinerarios diferentes. Ahí también hay un espacio común para llegar a acuerdos y debe rectificarse en ese sentido.

Hay una serie de problemas que nos parecen importantes que deberían tratarse y sobre los que habría que llegar a un acuerdo. En primer lugar, hay un problema con las dos redes escolares, centros públicos y centros privados concertados. Hay que llegar a un acuerdo sobre las funciones públicas que tiene la educación y que por eso recibe fondos públicos del Estado. Por tanto, un camino es ese: acordar cuáles son las funciones públicas de la educación. Es sabido que en la mayoría de los países europeos la escuela pública es el eje vertebral del sistema educativo y de la cohesión social. Entendemos que debería serlo también aquí porque en Europa lo es tanto para la derecha como para la izquierda y hay que llegar a ese acuerdo para que, en definitiva, la educación pública y la escuela pública sea patrimonio común de toda la sociedad.

Hay otro aspecto también muy importante, que es el fracaso escolar y el abandono temprano. A veces digo que si un marciano llegara a la Tierra y contemplara nuestras escuelas quedaría asombrado de que los niños, niñas y adolescentes estén obligados a permanecer escolarizados diez años, pero a los diez años una parte no muy grande, pero sí muy significativa, es expulsada del sistema educativo. En 2010 el colectivo organizó un seminario para estudiar precisamente este problema y una de las conclusiones a las que llegó era sustituir el título que hoy día se ha convertido en un título excluyente que arroja un buen número de estudiantes fuera del sistema educativo por un sistema de acreditación de las competencias

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 30

básicas adquiridas por los alumnos a lo largo de esos diez años, de manera que ese certificado facilitara el paso al bachillerato o a la formación profesional. En el caso de que ese certificado fuera negativo, habría que arbitrar soluciones curriculares que permitieran a aquellos alumnos que lo desearan superar ese déficit y poder pasar a la educación postobligatoria.

Otra cuestión importante sobre la que deberemos llegar a acuerdos es el currículo de la educación obligatoria. Hay bastante acuerdo entre los especialistas en que no es suficiente, no es moderno, no es actual; hay que resolverlo y evitar las continuas reformas curriculares y contrarreformas que se han producido a lo largo de estos cuarenta años. El colectivo propuso en su día la creación de un instituto nacional del currículum que estuviera integrado por las autoridades educativas del Estado y de las comunidades autónomas, encargado precisamente de actualizar, modernizar y modificar el currículum de la educación básica obligatoria. Por otro lado, hay dos grandes reformas que, en opinión del colectivo, están sin realizar: una, la reforma de la formación profesional y, otra, la reforma de la formación del profesorado.

Respecto de la formación profesional, es sabido que sigue siendo la pariente pobre del sistema. Es verdad que se ha hecho mucho en estos cuarenta años, pero hasta el momento no ha sido una prioridad sostenida y bien escalonada por parte de los poderes públicos. La formación profesional necesita una política de Estado; no la ha tenido, es el momento de acordarla entre todas las fuerzas políticas. En cuanto a la formación del profesorado, sí, se han cambiado los planes de estudio de los profesores, es verdad, pero tampoco ha habido una política sostenida de prioridad tanto de la formación de los profesores, que indudablemente siempre se puede mejorar, como de la selección; no ha habido una política de selección de los candidatos a ser profesores. En la página web del colectivo hay un documento sobre este problema de la formación del profesorado y en ese sentido a ello me remito.

Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Muchas gracias, profesor Puelles. Se ha ceñido estrictamente al tiempo; así da gusto.

Ahora pasamos a la ronda de los grupos parlamentarios. En primer lugar, tiene la palabra, por parte del Grupo Ciudadanos, la señora Martín Llaguno.

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Muchas gracias, señor presidente. Muchas gracias a los dos ponentes por su exposición.

Voy a comenzar disculpándome, como les he adelantado, porque voy a intervenir y me voy a ausentar porque tengo que estar en otro sitio, pero quería aprovechar para hacer algunas consideraciones que luego veré a través del video y de las transcripciones, y para plantear algunas cuestiones. Por educación, no voy a hacerles preguntas concretas, porque no voy a estar para la respuesta.

Me gustaría comenzar diciendo que Ciudadanos, y en concreto yo misma, coincidimos totalmente —como se ha apuntado— en la necesidad urgente de establecer un pacto por la educación que permita sacar del turnismo político al que se ha sometido a la educación en España durante estas legislaturas y que se centre en las cuestiones importantes para ofrecer un mejor futuro a nuestros niños y niñas. En este sentido, quiero dejar bien claro que Ciudadanos no apoyará nunca medidas unilaterales fuera del pacto que nos hemos impuesto tres grupos parlamentarios: el Partido Popular, el Partido Socialista y nosotros mismos, y que creemos que nos van a devolver a la dinámica turnista de hace treinta años, de la que nosotros pensábamos salir. Así que estas medidas unilaterales serán apoyadas por nosotros mientras hablen de las cuestiones que pensábamos que eran importantes, como, por ejemplo, el fracaso escolar, el abandono, la igualdad, la calidad educativa, cuestiones de las que hemos estado discutiendo aquí. Cuestiones que nos separan, que han generado enfrentamiento, como la Religión o etiquetas concretas como Educación para la Ciudadanía como tal —ahora diré que yo sí que creo en una educación cívica, me da igual como se llame— o cuestiones relacionadas, como ha dicho el segundo ponente, como la derogación inmediata de la Lomce, dejándonos un vacío, son cuestiones que ni siquiera voy a entrar a discutir porque creo que no estamos aquí para eso, gastando dinero público y haciendo —si volvemos a lo mismo— perder el tiempo de los diputados, que llevamos seis meses trabajando.

Discrepo en una de las cuestiones que se han dicho. Creo que el artículo 27 es uno de los grandes logros que hemos conseguido en la época de la Transición y que, con los matices y el trabajo necesarios, nos puedo traer a un buen consenso y a concitar sensibilidades distintas. Podemos desarrollarlo pero no creo que haya que reformarlo ni eliminar, para nada. Efectivamente, la educación cívica es una cuestión importante que debemos incluir en el currículum, pero no podemos hacer una batalla de esta cuestión,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 31

sino que tenemos que plantearnos seriamente qué competencias necesitamos para desarrollar democracias sanas y democracias libres y, a partir de ahí, intentar llegar a los consensos que nos eviten los conflictos que se han producido. Insisto, no voy a hacer ningún apunte pero leeré con atención las contestaciones. Les agradezco muchísimo esta comparecencia que ha traído a colación cuestiones importantes.

Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Coucelo): Muchas gracias, señora Martín Llaguno.

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

El señor **SÁNCHEZ SERNA**: Gracias, presidente.

También quiero sumarme al agradecimiento por la exposición que han hecho los ponentes, una exposición clara y llena de ideas. Quería comentar alguna, sobre todo la relacionada con la asignatura de Educación para la Ciudadanía. En primer lugar, quería sumarme a la idea que señalaba el señor Mayoral. Efectivamente, creo que hasta la fecha el único pacto educativo que ha habido en España es el artículo 27 de la Constitución, en el que se recogían en el mismo plano el derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, algo que ha sido una tensión continua durante todos estos años de democracia. Otra cosa es que haya partidos que hayan interpretado la libertad de enseñanza no como la libertad de cátedra, sino como el derecho a tener toda una red privada subvencionada. Esto es algo que no estaba escrito así en la Constitución y que, justamente, es objeto de disputa política legítima, es decir, que se puede defender así. Esto lo quería decir porque creo que a veces podemos transmitir a la ciudadanía un cierto ilusionismo de que el pacto educativo cancela la política. Yo creo que no tenemos que ser ingenuos, precisamente, en el Parlamento. La educación va a ser siempre un campo de batalla político e ideológico, no va a haber ningún pacto político que cancele el debate sobre la política educativa. De lo que se trataba, en todo caso, con este pacto educativo era intentar reorientar la política educativa después de siete años de maltrato continuo a la red pública. Y digo a la red pública porque si uno ve los datos de financiación —estamos ya analizando esos datos—, ha sido la educación pública la que ha perdido 16 puntos de financiación, mientras la red privada subvencionada ha incrementado proporcionalmente esa financiación. Por tanto, la educación y la política educativa siguen abiertas con pacto o sin pacto educativo.

Quería debatir con usted alguna idea sobre la asignatura de Educación para la Ciudadanía. Yo vengo de Filosofía y desde las facultades de Filosofía en su día fuimos críticos con esta asignatura que planteó el Partido Socialista en la LOE, porque muchos de los objetivos que ha planteado usted en cuanto a formación crítica, en cuanto a conocimiento social de nuestra historia constitucional y democrática eran ya objetivos que aparecían en las asignaturas de Filosofía. Para nosotros conocer la historia de Grecia, de Roma o del cristianismo forma parte del conocimiento de nuestra historia de occidente y de la democracia, pero también creíamos que la asignatura de Filosofía era el espacio genuino donde aprender a razonar y a tener un criterio propio, que en el fondo es de donde brota la propia idea de ciudadanía. Quería preguntarle si considera que la ciudadanía puede ser también un contenido transversal, pero un contenido que fundamentalmente se enseñe en asignaturas que han sido maltratadas en la última ley, como Filosofía o Historia, o si hace falta una asignatura de Educación para la Ciudadanía que a nosotros, en principio, nos parece que intenta transmitir una moral laica o una serie de contenidos políticamente correctos que quizá no sean necesarios si se enseñan críticamente en otras asignaturas. Que no se me malinterprete, pero yo creo que hace falta tratar contenidos como el constitucionalismo y los derechos, pero esto en una asignatura para chavales de primero o de segundo de la ESO tiene mucho de catecismo moral. En Alemania, por ejemplo, no tienen Educación para la Ciudadanía, pero sí contenidos en cuanto a historia del constitucionalismo, qué significa ciudadanía, qué significa división de poderes en una asignatura que se llama Educación Política. Si defendemos una concepción pluralista de la política, lo primero que hay que enseñar en las escuelas es que conceptos que han vehiculado la modernidad política como la libertad, la igualdad y la fraternidad, son siempre conceptos o nociones que están en disputa, que no tienen una definición unívoca. Aprender lo que significan tradicionalmente esos conceptos que nunca los va a definir igual una identidad política que otra, eso es también parte de su aprendizaje.

Por otra parte, resulta complicado en estos tiempos vender una cierta Educación para la Ciudadanía cuando la propia condición ciudadana se ha puesto en cuestión con los recortes o con el no reconocimiento del derecho a un trabajo digno o a una vivienda digna. Por tanto, ahí podría haber cierta hipocresía en el sentido de que cuando más se está erosionando la condición ciudadana y más se están cuestionando las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 32

constituciones sociales de posguerra, nosotros vengamos a dar una especie de catecismo de buenas intenciones, de valores moralmente correctos. Creo que ahí se podría tener ese debate de si la ciudadanía es algo que se puede aprender de una forma abstracta o si la ciudadanía es algo que se tiene que ejercer también con participación de las aulas.

Me he estado informando de su asociación, que reivindica el laicismo, y la última pregunta que le formulo es si es compatible en el mismo horario escolar, en el mismo aula, que haya a la vez la Educación para la Ciudadanía —no sé si transversal o con una sola asignatura— que reivindique o imparta unos valores para todos y al mismo tiempo se sigan impartiendo los valores de un solo credo.

Gracias.

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

Por parte del Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el señor Manuel Cruz.

El señor **CRUZ RODRÍGUEZ**: Gracias, señor presidente.

En principio, las cosas que quería comentar en algún sentido son transversales, es decir, que irían tanto para Victorino Mayoral como para el profesor Manuel Puelles. Yo quisiera evitar un peligro, y es que cuando uno está en muchos puntos de acuerdo con los ponentes, esas intervenciones en las que se abunda no tienen demasiado sentido. Quiero decir que mi intervención se hará sobre un trasfondo de evidentes coincidencias y de sintonía y, por tanto, no voy a reiterar cosas que ya se han dicho y tampoco lo que se acaba de comentar, porque la coincidencia profesional con el portavoz de Podemos hace que haya cuestiones que nos interesan. Entre las cosas en las que estamos de acuerdo está, por ejemplo, que las dos redes escolares en algún sentido son públicas en la medida en que están recibiendo dinero público.

Yo querría plantearles algo que quizá también inevitablemente resuene respecto de lo que se ha dicho, pero me gustaría subrayarlo, y es hasta qué punto creen que hay una contradicción entre un concepto que ahora se oye menos pero que en algún momento se utilizó mucho por parte, sobre todo, de algunas concertadas: el concepto de ideario, es decir, que había escuelas que ofrecían un ideario. Por tanto, hasta qué punto no hay una contradicción entre el concepto de ideario y el pluralismo que todos aceptamos que tiene un valor democrático incuestionable.

A mí me ha interesado mucho el trasfondo teórico-político que estaba presente en sus intervenciones, y era, podríamos decir, la coincidencia en la defensa de la reivindicación, en el fortalecimiento del marco democrático. Introducir la idea de democracia en este debate me parece fundamental, a sabiendas de que la democracia no es algo —y esto lo han dicho muchos teóricos— nunca consolidado, nunca cerrado, nunca alcanzado, sino que está sometido a amenazas cambiantes y algunas son de fondo. Por ejemplo, el profesor Puelles ha hecho referencia a la discusión entre igualdad y libertad, el viejo conflicto entre igualdad y libertad. Si me permiten, les quiero mencionar un libro muy interesante que acaba de aparecer, de un filósofo francés que se llama Étienne Balibar, que intenta acuñar el concepto de igual libertad para intentar empastar ambas categorías que tantas veces parecen haber tenido desgarros. Estas serían, digamos, contradicciones de fondo, probablemente de la propia democracia. Luego están las amenazas más inmediatas que tienen que ver con lo que estamos hablando —se ha hecho referencia incluso a los atentados—, pero creo que más allá de la cosa coyuntural, el peligro en esta casa es la utilización de terminaciones tan frecuentes como fobia: islamofobia, etcétera; es decir, esta es una sociedad en la que hay muchas fobias, en la que proliferan las fobias y damos por descontado que las fobias son rechazos irracionales de algo que no tiene por qué ser rechazado. Son cuestiones que se están planteando constantemente y respecto de las cuales, esto que estamos llamando una reivindicación de la democracia, una ciudadanía crítica necesitaría estos instrumentos. Creo que también es muy importante fortalecer la idea de que el pluralismo es un valor democrático indiscutible, pero al mismo tiempo no tiene que ver con el relativismo. Precisamente por eso hemos de ser capaces de acordar un marco compartido en cuyo interior se produzca el pluralismo, pero tiene que tener un fuera de cosas que no podemos aceptar. Creo que es importante plantearlo en este momento. Esto, inevitablemente, lleva a un debate: al debate del laicismo, al debate de si estamos a favor de la separación de ámbitos o no. La separación de ámbitos no tiene nada que ver con el rechazo de ninguno de los ámbitos. Algún autor lo ha dicho de forma más o menos irónica, por ejemplo, un cardenal del Vaticano puede estar a favor de la separación iglesia-Estado porque no hay ninguna contradicción, no hay la menor contradicción en postular eso.

Enfatizar o subrayar la necesidad de una Educación para la Ciudadanía que, por un lado, insista en los valores democráticos y que la otra cara de la moneda sea el valor de la Ilustración, me parece algo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 33

importantísimo y es algo que no puede ser, para entendernos, una opción en el sentido de que se puede escoger esto u otra cosa. No, no serviría poder escoger, porque esto es algo de lo que no se puede prescindir. Kant, en su famoso texto *¿Qué es la Ilustración?*, nos invitaba a que alcanzáramos la mayoría de edad, a que la humanidad alcanzara la mayoría de edad. Por cierto, la minoría de edad contenía los fanatismos, las sectas, etcétera, y no habría que olvidarlo.

Solo para que parezca que hay alguna discrepancia porque si no, puede parecer que estamos demasiado de acuerdo, no sé si lo he entendido bien, pero me ha parecido que Victoriano Mayoral hablaba de que hubiera Educación para la Ciudadanía hasta en el nivel universitario. A mí me parece un poco excesivo, con toda sinceridad. Es decir, si cuando se llega a la universidad nuestros universitarios no tienen claras estas cosas, tendríamos que dar Educación para la Ciudadanía hasta a los pensionistas, y no sé si sería demasiado ya.

Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Muchas gracias, señor Cruz.
Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra el señor Pérez López.

El señor **PÉREZ LÓPEZ**: Muchas gracias, señor presidente.

En principio, y en nombre de nuestro grupo, quiero agradecer al señor Mayoral y al señor Puelles su presencia en esta Cámara y también sus reflexiones, especialmente la puesta en escena de sus planteamientos, que les agradecemos. Compartimos parte de los mismos, pero no todos, como es normal. Estamos en una sociedad democrática donde lo importante es el respeto. ¿Qué compartimos con ustedes? Por ejemplo, lo cierto de esa inestabilidad legislativa que casi nos retrotrae a aquella inestabilidad constitucional del siglo XIX, con esa alternancia entre constituciones moderadas y liberales. Creo que nosotros estamos obligados a poner fin a esa inestabilidad por el bien de nuestra sociedad y quizá de las futuras generaciones. La sociedad en su conjunto demanda un pacto educativo que satisfaga al mayor número posible de personas, pero que especialmente se base en la calidad, en la equidad, en la libertad y en principios democráticos. Eso es fundamental. Por eso digo que en ese aspecto coincidimos en que es necesario.

También coincidimos en que el artículo 27 de la Constitución es básico, y entendemos que no hay que modificarlo, porque fue fruto de un amplio consenso en el que por parte de unos y de otros hubo renuncias bastante importantes. El artículo 27 se desarrolla en diez apartados en los que no solo se dice que los españoles tienen derecho a la educación, sino que también se reconoce la libertad de enseñanza, se dice que los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que su hijo reciba la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones, se garantiza la enseñanza básica gratuita y obligatoria, se da libertad para cada centro docente, etcétera. Es decir, hay toda una relación de aspectos específicos y muy importantes en la que los constitucionalistas de la época afinaron bastante, con ese espíritu de consenso que embargó aquella Constitución. Por tanto también coincidimos en que el artículo 27 es básico y no debemos modificar ni cambiar aquello que tanto costó.

Hablando de fobias, hay personas que tienen fobia a la religión. Yo creo que todo lo que sea libertad es bueno. Se podrá compartir o no, pero lo fundamental es la libertad, y también la libertad que tienen los padres para elegir la formación que quieran para su hijo. En ese aspecto hay que huir de propuestas estalinistas por las que lo que no me gusta lo impongo y no respeto lo que otros tienen. **(Protestas por parte del señor Sánchez Serna)**. Por cierto, el 70 % de los padres —ahí están los últimos datos publicados por el Ministerio de Educación; porque nosotros utilizamos datos oficiales y no inventados, como otros grupos políticos que se inventan cualquier cosa, la difunden por redes sociales y parece que eso forma parte de la biblia estalinista—... **(Protestas)**.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): No aviven el debate. Por favor, no estimulen el debate.

El señor **PÉREZ LÓPEZ**: Nosotros no entramos ahí, pero según datos oficiales el 70 % de las familias piden formación religiosa para sus hijos, y no solo la religión católica, sino cualquier tipo de religión. A lo mejor lo que no les gusta a algunos es que la religión católica sea la mayoritaria, pero habrá que respetar también a las familias. ¿O qué hacemos con ellas? ¿Las llevamos al gulag? **(Rumores y protestas)**. Hasta ahí no vamos a llegar. El gulag no es el lugar adecuado. **(El señor Cruz Rodríguez: Tampoco te pases.—Protestas por parte del señor Sánchez Serna.—Rumores)**.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 34

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Por favor, vamos a llevarlo con calma. Es la última comparecencia.

El señor **PÉREZ LÓPEZ**: Yo pido respeto, porque he estado pacientemente escuchando. Se ve que a algunos no les gusta lo que decimos, pero la democracia también es respetar a los demás.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Bueno, todos somos veteranos aquí y sabemos que se puede estimular más o menos el tema.

El señor **PÉREZ LÓPEZ**: Gracias, señor presidente, pero solicitaría que, igual que otros hemos estado callados, respeten el uso de la palabra. (**Rumores**).

Ustedes en su exposición hablan de Educación para la Ciudadanía. Nosotros somos partidarios de que haya una serie de principios básicos y que, bien mediante una asignatura o bien en sentido transversal —que es nuestra postura—, proyectemos a nuestros alumnos esos principios básicos que impregnan la Constitución: valores, libertad, respeto, democracia. Son fundamentales y ahí vamos a coincidir. Habrá que buscar la fórmula con objeto de que esos valores, que son esenciales en la situación actual, podamos trasladarlos al marco educativo y puedan servir para evitar algunos aspectos que aquí han salido, y que creo que no debemos reproducir.

También se habla de red pública y red concertada. En Europa el sistema de concierto es similar al de España. Francia, Bélgica, Holanda, Alemania, Austria, Escocia, Suecia e Irlanda mantienen fórmulas similares con la convicción de que lo importante es la calidad del servicio que se presta y no quién lo presta. Podemos estar de acuerdo o no, pero es verdad que en Europa existen fórmulas como las que se están utilizando en España. Por tanto no veo el problema, siempre y cuando los centros concertados respeten algo fundamental, que es la Constitución española. Desde esa perspectiva nosotros estamos por ese planteamiento.

En definitiva nuestro grupo les agradece sus reflexiones y sus propuestas, y especialmente que hayan concitado un debate, que creo que es bueno y saludable, en el cual los grupos políticos podamos exponer cada uno nuestras propuestas y nuestros planteamientos.

Muchas gracias.

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

Ahora por parte de los comparecientes pueden repartirse los quince minutos y contestar entre los dos a las preguntas. Quince minutos para los dos, máximo veinte con la prórroga presidencial.

El señor **PRESIDENTE DE LA LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA POPULAR Y DE LA FUNDACIÓN EDUCATIVA Y ASISTENCIAL CIVES** (Mayoral Cortés): Señor presidente, muchas gracias.

Voy a empezar contestando al partido mayoritario. Es lamentable que no haya podido quedarse la diputada representante de Ciudadanos, pero hemos hecho llegar un informe a todos los portavoces y a la Presidencia para dejar claramente establecida y definida nuestra posición, que —repito— ha pretendido centrarse exclusivamente en una cuestión particular. No hemos querido abrir el debate sobre el tema de la religión ni la alternativa a la religión, pero, señor representante del Grupo Parlamentario Popular, no estimamos que sean dos cuestiones que deban jugar alternativamente. Hay una serie de exigencias derivadas de la propia sociedad civil, de la Constitución y de la problemática social y política que en un momento determinado se plantea que un país, que hacen que los poderes públicos aborden esta cuestión desde la educación; particularmente todos los temas que se refieren a la propia supervivencia del sistema democrático, sea cual sea la amenaza que el sistema democrático esté recibiendo. Antes era una —la que se describía en los procesos fundamentalmente de las decisiones del ámbito del Consejo de Europa; el Consejo de Europa abarca desde Rusia hasta Portugal, por lo que hay muchos elementos temáticos muy complejos— y hoy puede ser otra, pero en todo caso se trata de fortalecer el sistema democrático. Defender la democracia frente a las amenazas.

¿Es que tienen algo que ver la educación y la democracia? Yo creo que tienen mucho que ver. Es un fin fundamental de la educación la formación en los valores democráticos, igual que en una confesión religiosa es fundamental la formación de las personas que forman parte de esa confesión en los valores y principios de la misma, pero no mezclemos la cuestión. No podemos considerar alternativas una cosa y la otra. Yo mantengo posiciones sobre esta cuestión, posiblemente más críticas incluso de las que ha reflejado el señor Puellas, pero no quiero traer aquí este debate en este momento —al menos por mi

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 35

parte—, porque estoy en otra cosa. Celebro algunas de las conclusiones que he oído, por ejemplo, el mantenimiento del artículo 27 de la Constitución. Ahí es donde tienen ustedes el campo fértil para volver a reproducir ese tipo de acuerdo, pero hago una advertencia. Efectivamente todos hemos visto que el artículo 27 contiene elementos de distintas ideologías, unos de ideologías de izquierdas y otros de derechas. Hacer convivir eso en el artículo 27 en aquel año fue un logro extraordinario, y creo que debemos mantener eso, pero creo que hay que restaurar ciertos equilibrios. Ha habido una deriva de degradación de los principios relativos a las aportaciones progresistas —por llamarlas de alguna manera— y una supervaloración de las aportaciones hechas desde la perspectiva conservadora. Habría que restaurar el equilibrio, y creo que parte de la intervención del señor Puelles va por ahí, y yo lo comparto.

Señor representante del Grupo Parlamentario Popular, creo que lo fundamental que le puedo decir es esto. Ya digo que no voy a entrar en ese debate, pero la idea de la Educación para la Ciudadanía la tenemos que tener con más fuerza. No es una cuestión ni de valores sociales ni de comportamientos para preparar a las personas para las empresas; son elementos muy sustanciales del mínimo común ético compartido del que habla el Tribunal Supremo, y que está en los valores constitucionales.

Me ha alegrado mucho oír la intervención del señor Sánchez Serna. Comparto casi todo lo que ha dicho, aunque hay algunas cuestiones que habría que matizar, sobre todo el posicionamiento del mundo de la filosofía en relación con la asignatura de Filosofía y Ciudadanía. Aquello tuvo algún elemento corporativo de por medio que hizo que el cuerpo filosófico del país no entrara con entusiasmo en esta cuestión. Pero lo que sí es verdad es que la filosofía es una enseñanza que, por sí misma, tiene unos elementos formativos extraordinarios en relación con esta temática y al destino de esta cuestión. Pero yo creo que hacer conciliables ciertos elementos de la educación cívica que no están en esos contenidos curriculares, específicamente filosóficos, con estos otros que tienen un componente más de cultura política, de cultura democrática, en sentido más positivista, yo creo que es muy importante.

El tema de la transversalidad en la concreción curricular. Este fue un tema muy debatido con ocasión de la Logse, y aquí algunos estuvimos incluso en desacuerdo con la resolución que en aquel momento tomó el Ministerio de Educación, cuando solamente entendió que la transversalidad era suficiente, pero se introdujo la asignatura de Ética, de Filosofía, en 4.º de secundaria. Yo creo que la educación cívica tiene varias patas; y si examina usted los informes de Eurydice verá con claridad cómo se ha ido desarrollando este movimiento de crecimiento de educación cívica en los países europeos; cuatro patas, que serían, en primer lugar, la concreción curricular. Nosotros dimos una gran batalla frente al Ministerio de Educación en aquel momento por la concreción curricular. Las autoridades del ministerio no querían concreción curricular, con ocasión del debate del desarrollo curricular de la Logse; finalmente lo entendieron, gracias al ministro Solana, y se incorporó una concreción curricular en Ética, pero ética común para todos, no la ética que había estado antes como alternativa a la religión. La otra parte es la incorporación de elementos de educación cívica en ámbitos de materias, que son las materias que usted ha mencionado antes. Claro que sí que en Filosofía o en Historia hay elementos que son perfectamente aprovechables. Y luego está la transversalidad, que es como el advenimiento del Espíritu Santo, y eso lo saben los que se dedican a la enseñanza; puede materializarse o puede no materializarse la concreción curricular, depende de la capacidad de coordinación que tenga el centro, que no suele ser muy fuerte. Y luego hay un cuarto elemento, que es el tema de la participación democrática; como pedagogía democrática y como intervención democrática de los alumnos en la vida del centro, en el desarrollo de actividades que pueden ser autónomas perfectamente del alumno, o de la propia vida de la sociedad circundante. La participación democrática es fundamental. Un gran socialista que se dedicó muchísimos años y con gran intensidad a la educación, don Luís Gómez Llorente, decía que el equivalente al laboratorio en la química, en esta materia el laboratorio consiste en la participación democrática, y por lo tanto esto hay que cuidarlo. Usted verá en toda la literatura de ámbito europeo que ahí está. Bueno, no le pudo contestar a todo porque algo tiene también que decir el señor Puelles. **(Risas)**.

Al portavoz socialista quería agradecerle este conjunto de acuerdos, de coincidencias, pero eso no quiere decir que efectivamente no tengamos algunas cosas que discutir. Es verdad que hay elementos que ha aportado donde sí creo que tendríamos que entrar. Por ejemplo, cuestiones como la contradicción entre ideario y pluralismo —menuda cuestión—. Sobre eso el Tribunal Constitucional hubo un momento en que dictó sentencias al hablar sobre todo de la existencia de la libertad de cátedra. ¿Cómo concilia usted en los centros concertados la libertad de cátedra con el ideario del centro? Es que sobre esto podríamos hablar, pero casi no me atrevo a decirle nada más, porque es un tema tan descomunamente complejo...

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 36

Por otra parte, introducir la idea de la democracia, las amenazas cambiantes. Yo he querido referirme a las dos amenazas de carácter práctico, concreto e inmediato que tienen las democracias europeas. Una de ellas, la que se puede ver en este momento en toda la literatura de resoluciones y acuerdos, la última de junio de este año del Consejo de Europa, es la mención de la amenaza derivada de las conductas violentas de las expresiones fundamentalistas, de la xenofobia, etcétera. Eso preocupa mucho en las sociedades europeas; y aquí debería preocuparnos también, porque no estamos inmunes a nada de lo que ha pasado en Europa con relación a estos sucesos.

En cuanto al debate del laicismo yo tengo una posición muy clara sobre este problema, ya escrita. Creo que aquí lo que habría que decir sobre este tema, y todos, también los señores representantes del Grupo Popular, deberíamos entender es que, según el Tribunal Constitucional, el Estado aconfesional que tenemos —que la palabra aconfesional no existe en la Constitución— equivale a Estado laico; laicidad positiva, bien es verdad, pero Estado laico. Ese debería ser también un punto de consenso; por lo menos en el ámbito de las fuerzas políticas que comparten y apoyan la Constitución española. Es un punto de consenso básico, porque es que la raíz precisamente del tema de la educación cívica que estamos tratando es ese justamente, la existencia de un ámbito laico de valores constitucionales, de valores que deben impregnar la vida de la sociedad española y que deben ser parte de la educación.

Gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Muchas gracias, señor Mayoral.
Señor Puelles.

El señor **MIEMBRO DEL COLECTIVO LORENZO LUZURIAGA Y PROFESOR EMÉRITO DE LA UNED** (De Puelles Benítez): Bueno, el señor Mayoral ha contestado prácticamente a casi todo. Yo además estoy de acuerdo con muchas de las cosas que él ha dicho. Pero hay una cosa que sí quisiera aclarar para que no se me malinterprete; el colectivo Lorenzo Luzuriaga no pide la modificación del artículo 27. Pide la revisión para precisamente introducir algún tipo de garantías para que las interpretaciones que se van a dar a la hora de los desarrollos legislativos no primen más un derecho derivado, por ejemplo, del principio de igualdad a otro derecho derivado de la libertad de enseñanza o viceversa. En ese sentido nos parece que lo que ha pasado —y creo que estudiar el pasado nos puede ayudar a rectificar el presente— es que el frágil equilibrio, que es necesario —porque es frágil, aquí se ha hablado de que los conflictos no desaparecen, y es verdad, y la política no va a desaparecer, y el disenso y el conflicto no van a desaparecer— para evitar lo que ha ocurrido, implica necesariamente que ambas partes, en este caso las fuerzas políticas, estén dispuestas a ejercer sus renunciaciones sobre determinadas cosas, aceptando unas y haciéndose concesiones recíprocas. El problema es que este equilibrio que hubiera tenido que presidir el desarrollo legislativo en muchas de las leyes que se han promulgado no ha existido. Yo creo que para evitar eso es necesario restaurar el espíritu de la Transición. Ya sé que está de moda últimamente hacer una crítica acerba de la Transición, pero los que la hemos vivido, y en la medida en la que hemos colaborado con ella, sabemos que el espíritu de nuestros constituyentes a la hora de hacer el pacto escolar consistió precisamente en la capacidad de no aceptar —creo que esto es muy importante— los valores que uno tiene como valores absolutos, porque en el momento en que uno adopta valores absolutos son irreconciliables. Ningún derecho, ninguna libertad de las emanadas por la Constitución son absolutas. Por lo tanto hay que tener esa capacidad y hay que restaurar de nuevo ese espíritu de diálogo y ese espíritu de acuerdo.

Es un conflicto permanente, porque no es un conflicto solo de intereses, que los hay, entre los derechos derivados de la igualdad y los derechos de la libertad, sino que es fundamentalmente un conflicto de visión de la educación; y en los conflictos de intereses predomina siempre el corto plazo, pero los conflictos de visión dominan la historia. Y no es casual que este antagonismo, que el artículo 27 trató de resolver, fuera eterno desde los siglos XIX y XX. Afortunadamente el artículo 27 consiguió un pacto cuya virtualidad fundamental en mi opinión, desde el punto de vista de la historia, es que evitó uno de los fantasmas que se cernían sobre la transición, que era justamente la guerra escolar de la II República. Esto se ha evitado; se ha entrado en otra dinámica, en otros problemas, pero evidentemente eso se ha evitado y esa virtualidad se ha resuelto. Por tanto ahí lo que cabe es un espacio para los constitucionalistas, para que en su día, cuando se abra el tema de la reforma constitucional, puedan reformar el artículo 27 ampliando las garantías que se tengan de que no predominarán los derechos sobre las libertades y viceversa.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 37

Para finalizar, y muy brevemente también, diré que el colectivo considera que, de todos los puntos que hemos tratado en el documento que entregaremos después, a nuestro modo de ver hay cuatro temas que resultan no solo importantes, sino urgentes. A esos cuatro temas el colectivo dedicó en su día un larguísimo seminario, cuyas ponencias están publicadas, y además en la página web están los documentos de conclusiones y propuestas del colectivo en las que ahora no me puedo detener. Uno de ellos, principal, es la formación del profesorado. En opinión del colectivo no hemos tenido —y siento decirlo con estas palabras— una política sostenida y rigurosa de la formación del profesorado. No hemos hecho una reforma profunda y sistémica de la formación del profesorado, y no hemos atendido como se debía la selección del mismo. Todos los detalles de cómo mejorar la calidad y el prestigio de los maestros y de los profesores de secundaria se encuentran en un documento en la página web sobre la formación del profesorado.

El tema del fracaso y del abandono temprano es muy importante, porque es una huida, es una marcha, es una pérdida de talentos posibles y futuros que salen expulsados del sistema educativo, incluso de la formación profesional. Además de sustituir ese título —que, repito, es excluyente— el colectivo considera que hay una serie de medidas: fundamentalmente potenciar la educación infantil, que es hoy el verdadero cimiento de los sistemas educativos, y reforzar la educación primaria, porque en esos primeros años aparecen las dificultades del aprendizaje. Por tanto hay que empezar a tomar una serie de medidas que están como digo en nuestros documentos de propuestas y de conclusiones.

Hay un tema muy importante, que es el de la naturaleza y la estructura de la educación secundaria obligatoria, de la ESO. Nosotros creemos que la educación secundaria obligatoria no es la prolongación de la primaria, como a veces se dice, no es una preparación para el bachillerato o para la formación profesional; es todo eso, pero también es una etapa muy importante de la educación obligatoria que coincide justamente con la etapa de mayor transformación psicobiológica de nuestros niños y nuestras niñas, que casi empiezan a ser ya adolescentes, y en consecuencia el profesorado de educación secundaria obligatoria vive de tener una sólida formación pedagógica, didáctica y práctica, y en la página web hay una serie de propuestas en las que yo ahora naturalmente no puedo entrar.

Por último me centraré en la formación de la formación profesional. Es penoso, de verdad —reparen ustedes la hemeroteca—, comprobar cómo continuamente se está hablando de la formación profesional desde hace cuarenta años y no ha tenido una política de Estado. Es verdad que se ha hecho mucho por la formación profesional, que se ha mejorado sensiblemente, sobre todo la formación profesional de nivel superior, pero lamentablemente las estadísticas europeas nos dicen que el número de titulados en formación profesional sigue estando muy por debajo del promedio de los países europeos. Y hoy mismo aparecía en la prensa el informe de la OCDE sobre el panorama de la educación de todos los países de la OCDE donde aparece España con una de las más bajas tasas de matriculación en formación profesional. Hay que estimular, hay que incentivar, hay que destinar recursos a la formación profesional, cosa que no se ha hecho. Una cosa muy importante es que no existe la suficiente inversión pública en la formación profesional más moderna y con mayor empleabilidad —que ya la hay en los ciclos superiores—, porque son ciclos caros, tanto en su creación como en su mantenimiento. Sin embargo, si vemos las estadísticas oficiales, todos los años se produce un hecho escandaloso, y es que muchos miles de alumnos no consiguen su plaza de primera opción, pero resulta que esa plaza de primera opción que no consiguen pertenece justamente a estos ciclos de formación profesional modernos, actualizados; son plazas que facilitan prácticamente el acceso al mercado laboral. ¿Qué está indicando esto? Que es necesario hacer una gran inversión en la formación profesional.

Termino. Todas estas medidas no se pueden llevar a cabo sin incrementar la inversión pública en educación. El colectivo cree —lo ha dicho también en los escritos que figuran en la página web— que tenemos que colocar una meta de cinco, diez, quince años o los que sean para llegar al menos al promedio de los países europeos con los que nos queremos comparar. Estamos en un bajísimo nivel de inversión pública. Es verdad que esa no es la varita mágica que vaya a resolver los problemas del sistema educativo, pero también es cierto que sin esa aportación de recursos, si no van acompañadas de un compromiso económico, muchas de las medidas que son absolutamente necesarias y que incluso se pueden acordar aquí serán medidas absolutamente inoperantes.

Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Desde esta Presidencia, y en nombre de todos los grupos, quiero volverles a agradecer su presencia en esta subcomisión y sus comparencias, así como

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 315

13 de septiembre de 2017

Pág. 38

dar las gracias al mismo tiempo a los colectivos a los que ustedes representan. Quería recordarles que les facilitaremos a continuación una dirección de correo electrónico para que nos hagan llegar todos aquellos documentos que consideren que deben ser remitidos a los miembros de la Comisión, cosa que les agradeceremos profundamente, porque enriquecerán nuestra reflexión. A los demás miembros de la subcomisión quiero decirles que se levanta la sesión.

Eran las ocho y veinte minutos de la noche.

cve: DSCD-12-CO-315