



CORTES GENERALES

DIARIO DE SESIONES DEL

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Año 2005

VIII Legislatura

Núm. 397

EDUCACIÓN Y CIENCIA

PRESIDENCIA DE LA EXCMA. SRA. D.^a MERCEDES CABRERA CALVO-SOTELO

Sesión núm. 25

celebrada el lunes, 10 de octubre de 2005

Página

ORDEN DEL DÍA:

Celebración de las siguientes comparecencias, con motivo de la tramitación del proyecto de ley orgánica de educación. (Número de expediente 121/000043.)	2
— Del señor Schleicher, responsable informe PISA-OCDE. (Número de expediente 219/000333.)	2
— Del señor vicepresidente de la Confederación Autónoma Nacional de Asociaciones de Estudiantes, CANAE (Almarcha Cañas). (Número de expediente 219/000334.)	8
— Del señor presidente de la Federación de Asociaciones de Estudiantes, FAEST (Luena López). (Número de expediente 219/000335.)	15

	Página
— Del señor presidente de la Asociación Sociopedagógica Galega, AS-PG (Costa Casas). (Número de expediente 219/000336.)	19
— Del señor presidente de la Asociación de Inspectores de Educación, ADIDE (Martínez Lobato). (Número de expediente 219/000337.)	26
— Del señor catedrático de filosofía de la Universidad Complutense de Madrid y decano de la Facultad (Navarro Cordon). (Número de expediente 219/000338.)	36
— Del señor secretario general de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya (Puig Jofrá). (Número de expediente 219/000339.)	43
— Del señor catedrático de física y ex-secretario general del Departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya (Farré Roure). (Número de expediente 219/000340.)	51
— Del señor presidente de la Acción para la mejora de la enseñanza secundaria, AMES (Jimeno Fernández). (Número de expediente 219/000341.)	58
— Del señor presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos (Alvar Ezquerro). (Número de expediente 219/000342.)	63
— Del señor secretario general del Sindicato de Estudiantes (López García). (Número de expediente 219/000343.)	69

Se abre la sesión a las diez de la mañana.

RELACIÓN DE COMPARECENCIAS A CELEBRAR ANTE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN Y CIENCIA CON OCASIÓN DE LA TRAMITACIÓN DEL PROYECTO DE LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. (Número de expediente 121/000043.)

— **DEL SEÑOR SCHLEICHER, RESPONSABLE INFORME PISA-OCDE. (Número de expediente 219/000333.)**

La señora **PRESIDENTA**: Le pido disculpas por el retraso. Estamos estrenando una sala de video-conferencias. De ahí, que haya algún problema inicial, pero vamos a empezar la sesión en unos minutos.

Damos comienzo a la sesión de la Comisión de Educación en el día de hoy con la serie de comparecencias, en este caso con carácter excepcional, puesto que no se trata de una comparecencia habitual. Queremos dar la bienvenida a don Andreas Schleicher, espero que su nombre se pronuncie así, encargado del informe PISA en la OCDE.

El informe PISA, como me imagino que sabrán, ha formado parte de los debates en torno a la situación de la educación en España con mucha intensidad en los últimos meses. Esta Comisión, a la hora de debatir el proyecto de Ley de Educación, ha creído importante conocer la opinión de alguien que, como usted, sabe perfectamente cómo se ha elaborado ese proyecto PISA.

El formato de su presencia en la Comisión consistirá en una intervención suya inicial por el tiempo que considere oportuno. Lo normal es entre un cuarto de hora y veinte minutos, pero usted utilizará el tiempo que estime pertinente. Después habrá una intervención sucesiva y breve de los distintos grupos políticos que forman parte de la Comisión, si le parece, y a continuación, usted podrá contestar las preguntas que le hayan hecho estos grupos. ¿De acuerdo?

Tiene la palabra el señor Schleicher, responsable del informe PISA en la OCDE.

El señor **SCHLEICHER (Responsable informe PISA-OCDE)**. (A través de vídeo-conferencia): Les voy a hacer un pequeño resumen de los resultados del informe y luego quisiera reflexionar sobre algunas de las implicaciones que hemos extraído de los países de la OCDE.

En general, el objetivo del informe PISA era comparar la calidad de los sistemas educativos. Hemos estado examinando las destrezas y habilidades de los sistemas educativos en todos los países de la OCDE y así hemos intentado identificar algunas de las estrategias a emplear en los países OCDE.

Por lo que respecta a España, los resultados están un poco por debajo de la media de la OCDE, pero también hay una variación importante con respecto al rendimiento y con respecto a la escuelas. Otros datos importantes de los resultados son que la motivación de los estudiantes, la actitud y su disposición ante el aprendizaje no son tan sólidos como en muchos de los otros países de la OCDE.

Si vemos ahora las implicaciones que hemos extraído de los resultados, los países que tienen mejor rendimiento de la OCDE son en Europa, Finlandia y en Asia, Japón o Corea; en Norteamérica, Canadá tiene muy buenos resultados. Si nos fijamos en estos países con mejores resultados y nos interesa saber qué es lo que tienen en común, cuáles son los factores clave que comparten estos países, vemos que, en primer lugar, estos países tienen un rendimiento muy alto, una orientación de rendimiento muy alta, intentan tener objetivos educativos altos, intentan transmitir estos objetivos claramente a los estudiantes en los colegios y en los sistemas educativos en general. Así que constatamos que tienen ambiciones y objetivos claros.

Otra característica que comparten estos países es que suelen dar a los colegios un alto grado de responsabilidad, tal vez mucha más que en España y también son los responsables de establecer los niveles curriculares en los colegios. Además les dan la responsabilidad a los profesores en estos países. Así que vemos que en estos países hay un alto nivel de responsabilidad por lo que respecta a los colegios individuales.

Otras características importantes de los países que tuvieron buenos resultados son que tienen enfoques sólidos a la hora de abordar las variaciones en el rendimiento estudiantil y la motivación.

Si repasamos los países OCDE, observamos que hay esencialmente, dos estrategias para abordar estas variaciones en el rendimiento de los estudiantes. Una es el enfoque que tienen países como Finlandia, Japón y Canadá, en el que los estudiantes están integrados en entornos educativos similares y que los profesores tienen en los colegios una responsabilidad alta y se comprometen con este aprendizaje. Otra estrategia que veríamos en países como Suiza, Austria, Alemania, Bélgica, es que los sistemas educativos están muy divididos. Hay diferentes niveles de competencia. Así que aquellos países que tienen itinerarios diferentes para los estudiantes a menudo seleccionan a los estudiantes según su origen socioeconómico, con lo que el impacto de este entorno socioeconómico es mucho mayor. Sin embargo, sistemas educativos como el de Finlandia, Canadá, Japón y otros países que tuvieron muy buenos resultados, abordan estas variantes de los estudiantes dentro de la clase de forma individual, con un aprendizaje individual.

Los países con buenos resultados no solamente dieron buenos resultados en las pruebas PISA, sino que también tuvieron alto nivel de motivación de los estudiantes y que los profesores apoyan a los estudiantes. Aquí también cabría plantearse diversas cuestiones con respecto a España y con respecto a la atención que los profesores prestan a los estudiantes en España.

Quisiera finalizar aquí para que puedan hacer sus preguntas. Primero hemos visto los resultados. Luego hemos analizado que los que obtienen mejores resultados cuentan con unas normas y objetivos claros. Después hemos visto que la capacidad de dar a los colegios un

alto nivel de responsabilidad y de autonomía a la hora de adoptar decisiones es importante. Estos países tienen un sistema de aprendizaje individual según hemos comprobado también.

Obviamente, el informe PISA abarca muchos otros ámbitos, pero quisiera ahora que ustedes planteen las preguntas concretas sobre los temas que más les interesen.

La señora **PRESIDENTA**: Si no quiere añadir nada más de momento, ¿le parece mejor que pasemos a las preguntas de los grupos? De acuerdo.

Entonces, en el turno de intervenciones, por el Grupo Popular tiene la palabra el señor Nasarre.

El señor **NASARRE GOICOECHEA**: Quiero mostrarle mi agradecimiento en nombre de mi grupo. Gracias por su exposición, por la claridad de la misma, por el análisis que nos es de gran utilidad en estos momentos en que estamos debatiendo una futura Ley de Educación en España a la vista de la realidad. Por eso nos interesan los diagnósticos, porque, según sean estos, podremos encontrar las medidas y las orientaciones acertadas.

Permítame aprovechar este momento para recordar la sesión que tuvimos hace unos meses en París parlamentarios de varios países, en la que se nos ilustró sobre el informe PISA. Tengo que decir que fue una reunión muy útil y yo les animo que vuelvan a celebrar este tipo de encuentros con parlamentarios porque ustedes tienen un observatorio privilegiado que nos enriquece.

Me gustaría formularle muchas preguntas porque, como ha dicho nuestra presidenta, el informe PISA ha sido analizado, debatido intensamente en España, le hemos prestado muchísima atención; pero sé que no puedo hacerlo por cortesía con mis colegas y por atender a las reglas que nos ha marcado nuestra presidenta. Por eso me voy a limitar a formularle cuatro preguntas sobre lo que usted nos ha expuesto.

Usted nos ha dicho que un elemento clave del éxito de los sistemas educativos, de los que mejores resultados han obtenido en las evaluaciones PISA, es que se han marcado objetivos educativos claros a lo largo del sistema educativo, a lo largo de las etapas. Efectivamente, conforme me ha llegado un reciente informe de la OCDE efectuado en colaboración con el gobierno federal alemán sobre los seis países occidentales que probablemente mejores resultados han obtenido en PISA, se ha identificado como uno de esos rasgos comunes la importancia que conceden a la obtención de resultados con estándares claros de rendimiento o fórmulas equivalentes.

En España tenemos un sistema educativo desde el año 1990 en el que no se prevé ningún tipo de prueba externa o de control externo a lo largo de los 15 años, desde la pre-primaria hasta la secundaria superior, hasta los 18 años. Este hecho de que no haya ningún tipo de evaluaciones externas, con o sin efectos académicos, me da igual, simplemente para conocer los estándares de rendimiento de los alumnos; ¿lo considera como algo

aceptable, como bueno?, o si, a la vista de los problemas que tenemos, ¿convendría articular algún tipo de evaluaciones de diagnóstico externas, homogéneas en todo el país, en relación con los niveles prescriptivos de los objetivos de cada etapa?

Mi segunda pregunta se refiere también a otro punto que usted ha abordado con mucha claridad. Dice que otro de los rasgos positivos que favorecen esos buenos resultados de los países mejores es el alto grado de responsabilidad de los centros educativos, de los colegios. Efectivamente, en los dos informes PISA, especialmente en el último, ustedes plantean que el clima escolar es muy importante para favorecer o dificultar los resultados escolares. Es decir, la falta de orden, de disciplina, una devaluación de las exigencias académicas, una devaluación del valor del esfuerzo sería contraproducente para los objetivos que queremos lograr. Todos coinciden, pero cuando en un centro los profesores tienen dificultades para impartir su docencia, eso repercute muy negativamente.

A la vista de esta realidad, quiero preguntarle qué modelo de centro sería más eficaz para combatir la situación en la que está España, que es un clima escolar deficiente, para decirlo sintéticamente. ¿Usted cree que es mejor un modelo de centro con una dirección, con un equipo directivo potente, con amplias facultades, que asuma la responsabilidad del liderazgo de ese centro docente, que sea un órgano de gobierno? O, más bien, ¿es mejor un modelo que en el pasado ha tenido un cierto predicamento, en el que lo importante es la participación, un modelo más autogestionario, con facultades de la dirección más débiles y más limitado? Me gustaría que nos dijera algo sobre qué modelo de centro sería mejor.

Mi tercera pregunta también se refiere a otro asunto que ha planteado usted. Es lo que llamamos la equidad de los sistemas educativos. Los resultados del último informe PISA me han preocupado en relación con España, como a toda la sociedad española, porque, de los seis niveles en los que han dividido ustedes las respuestas, la gran mayoría de los estudiantes españoles están situados en los niveles 3 y por debajo de 3, tres, dos, uno y cero. Concretamente, el 75 por ciento de los estudiantes, a los 15 años no han superado el nivel 3. Algunos, entre nosotros, en España hemos comentado este hecho diciendo que es como una situación de alta equidad. Dicen, bueno, tenemos baja calidad pero, por lo menos, hay una alta equidad. Sin embargo al mismo tiempo, nuestro sistema educativo, no sé, quizás como consecuencia de esta situación de mediocridad en los resultados, propicia a continuación unas elevadas tasas de abandono educativo y bajas tasas de graduación en educación secundaria superior. ¿Cree usted que es acertado hablar de alta equidad del sistema educativo cuando se dan estas características que provocan que un 75 por ciento no supere el punto 3 en su clasificación? ¿Cómo se podría corregir esta situación?

La última pregunta, si me permite señor Schleicher, es sobre el gasto educativo. Usted no ha hecho referencia a ello en su exposición. En España hay un debate y también gira en torno a este punto. Hay sectores de opinión que defienden con mucho calor, con mucha intensidad, que el único factor el factor más importante para mejorar o elevar el nivel educativo es incrementar el gasto público. Todos los que conocemos algo de los sistemas educativos sabemos que el gasto educativo es muy importante y que conviene incrementarlo. Sin embargo, estar de acuerdo con este enfoque no quiere decir que sea el factor fundamental, que bastaría con incrementar el gasto público y que los demás factores son más secundarios.

Me encuentro en el informe de la OCDE, por ejemplo, en el *Regards sur l'éducation*, que tengo aquí y lo acaban de publicar ustedes, algunos datos que me desconcertarían si ese enfoque fuera el verdadero. En la página 447 de este informe figuran los gastos educativos por alumno en paridad de poder adquisitivo. España tiene un gasto de 3.370 dólares en infantil, Finlandia, 3.424, es decir, algo inferior. En primaria, España tiene un gasto educativo por alumno de 4.502 dólares; Finlandia, 4.434, es decir, algo inferior. En secundaria, España tiene 5.892 dólares; Finlandia, algo superior, 6.207 dólares. La diferencia es de cinco puntos, 95 sería España y Finlandia sería cien. Italia, por el contrario, ha sacado unos resultados peores que los de España. En infantil tiene 5.146 dólares por gasto por estudiante; en primaria, 6.834; secundaria, 7.152. Es decir, nos encontramos, por ejemplo, con que en España y Finlandia, hasta el nivel de la secundaria tiene un gasto educativo per cápita prácticamente idéntico y, sin embargo, los resultados son muy diferentes, mucho mejores los de Finlandia que los de España. ¿Nos podría comentar estos datos?

Señora presidenta, por el momento, son las preguntas que quería formularle.

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

El señor **BENZAL ROMÁN**: Queremos darle también la bienvenida al señor Schleicher y el agradecimiento por su disposición para informar a esta Comisión, tras la invitación del grupo parlamentario socialista y de la propia comisión.

Como el señor Schleicher sabe, España está experimentando un cambio en su sistema educativo y uno de los elementos de base a considerar, puesto que ha tenido una repercusión importante, no positiva, en este sistema educativo, es el informe PISA.

No obstante, la primera opinión que querría yo que el señor Schleicher nos diera, no es exactamente sobre uno de los indicadores que el informe PISA valora, aunque sí es uno de los elementos que, quizás, haya influido en esos resultados. Teniendo en cuenta que hay una serie de países bastante descentralizados entre los que se ha elaborado ese informe, por ejemplo, Austria, Australia,

Canadá, Alemania, Estados Unidos al igual que España, querríamos saber, si es posible, si las diferencias que se han visto entre los distintos alumnos, centros, etcétera, tienen algún tipo de connotación relacionada con esa descentralización. No tanto con que las distintas regiones atiendan de una manera u otra, mejor o peor, el sistema educativo, sino en la descentralización en sí, puesto que ése es uno de los elementos que están ahora mismo en marcha en la modificación de nuestro sistema educativo. Ante la necesidad de estabilizar ese sistema educativo, si lo conseguimos a través de las propias autonomías, de las propias regiones, habremos dado un paso enorme puesto que las administraciones que tienen que aplicarlo, tendrán, por supuesto, una mayor implicación para esa aplicación. Queremos también que ese pacto llegue a la sociedad, lo estamos intentando con sindicatos, con asociaciones de padres, con patronales de la enseñanza privada, y, por supuesto, también a nivel político. Entonces, la pregunta sería ¿la estabilidad del sistema educativo, entendida en ese sentido autonómico, político y social, es importante para conseguir mejores resultados?

Con relación a la integración de todos los factores que influyen en el sistema educativo, querría hacerle la siguiente consideración. Hay, como usted sabe seguramente, en España pero no solo en España, una doble red, que aquí llamamos, una pública y otra privada concertada que recibe fondos públicos para su funcionamiento. En el informe PISA parece que no se obtiene una gran diferencia entre los tipos de centros, aunque sí la hay dentro de cada uno de ellos. De tal manera que no es tanto el que un alumno vaya a un centro privado concertado o a uno público cuanto que el propio centro tenga estrategias dispuestas para los alumnos. En ese sentido, una de las características del sistema educativo que nosotros queremos poner en marcha pretende un equilibrio en la distribución de alumnos con necesidades especiales, bien sean sociales, económicas, étnicas, ya que esa distribución evitaría que se concentrasen excesivamente alumnos con esas necesidades en determinados centros, lo que seguramente, nos llevaría a tener una serie de guetos que no serían buenos para esa mayor homogeneidad, en el buen sentido, del sistema dentro de los propios centros.

La promoción de los alumnos es un aspecto también importante, teniendo en consideración en primer lugar los programas que se ponen a su disposición. Hemos oído anteriormente que la diferenciación excesiva y a una edad temprana no es buena. En general, los países que tienen una excesiva diferenciación a una edad temprana obtenían peores resultados en conjunto que los que tienen unos contenidos comunes, unos fuertes contenidos comunes hasta una edad avanzada. Querríamos saber si eso es acertado puesto que es la línea que se pretende con la renovación del sistema educativo.

Al igual que la promoción. Oíamos antes al colega del Grupo Popular hablar de la disciplina y hablar de las evaluaciones, en tanto que diagnóstico. En relación con

la promoción, aunque no necesariamente tenemos que movernos entre dos extremos, entre los exámenes, el suspenso y la repetición que se pueda conseguir el doble dentro de los centros al máximo posible esa repetición —queríamos saber hacia cuál de los dos sistemas, seguramente será uno intermedio tendría que tender el sistema educativo para tener unos mejores resultados. Tendríamos así una mayor equidad en el sistema educativo español. Parece que ese indicador da unos buenos resultados, pero también entendemos que se aumentaría la calidad al conseguir esos mayores apoyos.

La participación de la comunidad educativa es otro de los elementos que queremos recuperar. Teníamos un sistema educativo que había olvidado, de alguna manera, esa participación. La participación se ha intentado, tanto al elaborar la propia norma que estamos discutiendo en este Congreso, como, y esto es muy importante, en la relación de las familias con el centro; de tal manera que se ponen nuevos programas a disposición de las familias para que su relación con el centro implique una mayor integración y, por tanto, puedan tener mayor relación centro-familias-alumnos, lo que aumentará la bondad del sistema.

Se ha hablado anteriormente del gobierno de los centros. Nosotros tenemos un sistema en este aspecto muy participativo, como seguramente saben, en el que la comunidad educativa elige al director. He creído entender que se ponía en contraposición dirección fuerte y participación. Ambas cosas pueden ser compatibles. En otros países la participación proviene de la comunidad, educativa siempre, pero entendida a nivel local. Aquí la entendemos más a nivel de centro, educativa que elige a una dirección que, después, en coordinación con ese consejo, con esa comunidad, va llevando adelante el centro. En cambio, he creído entender que se propugnaba una dirección excesivamente autoritaria fuerte que a nosotros no nos parece adecuado. También en este aspecto nos gustaría saber cuál es su opinión.

Voy acabando. Con la financiación hemos manejado una serie de indicadores que tienen diferencias. Nosotros creemos que es más oportuno manejar el indicador del PIB, del tanto por ciento del PIB que se destina a educación, mejor que la cantidad que se destina por alumno. Si se ponen en relación con el PIB las intenciones educativas de una administración con relación al crecimiento de un país, se indica no tanto lo que se gasta por un alumno, que puede aumentar simplemente porque baje el número de alumnos, cuanto la consistencia que tiene la dedicación a la educación con relación al progreso del país.

Concluyo con el profesorado. Efectivamente, el profesorado es un elemento clave, fundamental para aumentar la calidad del sistema educativo. Estamos, como muchos otros países europeos, rediseñando la formación inicial del profesorado dentro de las nuevas titulaciones que nos indicará el espacio europeo de educación superior, pero además de eso, la formación permanente es importantísima. Dentro de ese sistema

educativo que estamos diseñando, pretendemos llevar a cabo un estatuto de la Función pública docente en el que, junto con la aprobación de los sindicatos se indique claramente la proyección que tiene el profesorado con relación al sistema educativo y la carrera docente y el resto de apoyos que este profesorado tiene.

Por el momento, seguramente de una manera excesiva, estas son todas las cuestiones que queríamos plantearle.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Schleicher, si quiere, puede usted contestar a las intervenciones de estos dos grupos.

El señor **SCHLEICHER (Responsable informe PISA-OCDE)**: Voy a responder.

Hay algunos resultados claros en el informe PISA. Vamos a empezar por el tema de las normas claras. Aquí hay dos cuestiones a tener en cuenta. Vemos que los países con mejores resultados tienen políticas muy claras a la hora de establecer estándares y objetivos educativos. Sin embargo, hay diferencias sobre cómo emplean la evaluación. En otros países la evaluación formaba parte del proceso de supervisión educativa, pero de formas diferentes. Por ejemplo, hay países como Reino Unido, que se centra mucho en las normas de evaluación, y hay otros países, como Finlandia, que se centran más en la evaluación relativa a los profesores. Los colegios tienen, por tanto, una responsabilidad muy alta a la hora de realizar esta evaluación. Así que hay que tener en cuenta toda una serie de temas y, por tanto, el hecho de tener unas normas claras no deberíamos verlo como que quiera decir que esto significa una evaluación específica. Por ejemplo, en Estados Unidos se emplea mucho la evaluación, pero no hay normas o estándares claros.

Nosotros creemos que el establecimiento de estándares es un proceso positivo. Países como Finlandia o Canadá tienen estándares claros con respecto a competencias, es decir, lo que los estudiantes deberían poder hacer, puesto que no prescriben a los profesores qué es lo que tienen que enseñar. Así que lo que se establece es lo que se espera obtener en términos de resultados, al mismo tiempo que se da a los profesores y a los colegios la autonomía la independencia necesaria para escoger los contenidos necesarios que obtengan estos resultados.

Por lo que respecta a evaluación externa, en algunos países las evaluaciones externas forman una parte importante del proceso de supervisión y evaluación, pero hay métodos diferentes. Así que hay variaciones en este sentido. Estoy de acuerdo en que hay una serie de países que se centran mucho en la evaluación externa, pero no creo que éste sea el aspecto más importante a la hora de establecer objetivos educativos y normas educativas claras.

Segundo tema, relativo a responsabilidades en colegios. Sí, vemos que en países con mejores resultados, los colegios tienen un alto grado de responsabilidad con respecto a los estudiantes, con respecto a la comunidad

educativa y esto está muy relacionado con una dirección fuerte en los colegios. También tienen que responder ante la comunidad educativa en su sentido más amplio. Así que las conclusiones a extraer no son muy claras. Es muy importante tener un liderazgo claro en el colegio, pero tampoco es que esto se oponga a la participación de la comunidad educativa. Si nos fijamos, por ejemplo, en Finlandia, vemos que hay fuertes direcciones en el colegio, pero también los profesores y los padres forman parte importante de este proceso y participan muy activamente en él.

Este es el punto al que yo me refería cuando hablaba de la descentralización. Hay países que gestionan la educación de forma centralizada y hay otros que tienen un sistema educativo descentralizado. Tenemos rendimientos buenos y malos en ambos lados. Así que no se puede decir que la descentralización signifique que la comunidad participe más activamente. Hay ejemplos buenos y malos en ambos casos. Lo que sí podemos decir y lo que sí supone una diferencia a la hora de obtener resultados es la distribución de la adopción de decisiones entre el país y los colegios. Nuestros resultados indican que el factor más importante es de qué son responsables los colegios. Por ejemplo, hay países como Alemania, que es un buen ejemplo en este sentido, en el que la educación es una responsabilidad descentralizada de las regiones, es decir, hay un nivel alto de descentralización; pero, desde el punto de vista de los colegios, estaríamos hablando de un proceso muy centralizado porque el grado de centralización a nivel regional es más fuerte en un país como Alemania que en un país con un sistema centralizado como Finlandia. De todos modos, el nivel de descentralización no parece tener un vínculo claro con los resultados.

Sin embargo, el nivel de responsabilidad del colegio sí que tiene un impacto en los resultados. Así que no confundamos descentralización con independencia de los colegios. Son aspectos diferentes. Vemos que hay una relación clara entre la independencia de los colegios y los resultados, y esto se nota aún más en cuanto a la descentralización.

Colegios públicos y privados. Nuestros resultados no muestran una relación importante entre si los colegios son públicos o privados, ni en el caso de España, ni en el caso de la mayoría de los países de OCDE. De hecho, en España, una vez que se tiene en cuenta en términos estadísticos el entorno socioeconómico de los estudiantes en los colegios, si examinamos los datos, comprobaremos que no hay relación alguna entre estos aspectos. La pequeña ventaja que podrían tener los colegios privados forma parte más bien del entorno socioeconómico. Los colegios públicos y privados en España obtienen más o menos los mismos resultados por lo que respecta a rendimiento. La variación entre los distintos colegios en España es mayor que la diferencia que habría entre los diferentes tipos de colegios. Tanto en colegios públicos, como privados, los hay buenos y malos, y esto

no cabe aplicarlo solo a España, sino que también cabría aplicarlo a la mayoría de países.

Vamos ahora a la cuestión de la equidad que habían formulado los dos diputados que han intervenido. Una conclusión clara en todos los países es que la selección a una edad temprana de los estudiantes es perjudicial en términos de equidad educativa. Hay sistemas educativos que seleccionan a los estudiantes antes y esto tiene un impacto mayor en los resultados. Esto es un resultado claro en todos los países de la OCDE. La selección a una edad más temprana tendrá una influencia mayor que otros factores a la hora de evaluar los resultados, y hay que tener en cuenta cómo se relaciona con el rendimiento medio. Sin embargo, cuando vemos los países que han obtenido los mejores resultados, está claro que estos países no realizan este tipo de selección o de diferentes itinerarios. Esto no significa que todos los estudiantes en estos países pasen por el mismo proceso de enseñanza. Este es un tema muy importante. Por ejemplo, los resultados de España, por los currículum que se están aplicando, parece que los procesos educativos en los colegios están bastante normalizados y vemos que algunos de los sistemas educativos con mejores resultados tienen un amplio nivel de sistema de aprendizaje individualizado. No hay itinerarios diferentes. Es decir, todos los estudiantes van al mismo colegio, van a la misma clase, pero dentro de esa clase hay un grado muy alto de aprendizaje individual. Me preguntarán cómo lo sé. Pues lo sé, primero, porque he examinado los resultados y también a partir de los informes que presentan los propios estudiantes y los profesores. En algunos de los países con mejores resultados hay una mayor proporción de estudiantes que afirman que los profesores conocen sus puntos débiles, sus puntos fuertes, que pueden confiar en ellos cuando tienen algún tipo de dificultad, y por tanto, vemos que hay una relación individual mucho más sólida entre profesor y estudiante.

Itinerarios. El hecho de hacer itinerarios nos muestra que a menudo este tipo de políticas solo disuelve las responsabilidades con lo cual el profesor ya no sería tan responsable de solventar el problema, sino que este se resolvería enviando al estudiante a otro itinerario.

La repetición. El hecho de que los estudiantes repitan curso no parece muy efectivo a la hora de mejorar el rendimiento, sino que parece tener más influencia el entorno socioeconómico. En otras palabras, es otro mecanismo que emplean algunos colegios y profesores para quitarse el problema de encima, por así decirlo, y que lo resuelva el propio estudiante. En la mayoría de los países OCDE, en los que tienen mejores resultados, no hay repetición de curso. Tienen sistemas de apoyo muy claros y muy sólidos para resolver las dificultades y los impactos negativos en el estudiante, y que así los estudiantes avancen. Esto no significa que los estudiantes vayan a mejorar automáticamente, sino que van a obtener más apoyo. Nosotros las llamamos estrategias de intervención basadas en el rendimiento. Los profesores y colegios de estos países tienen un mayor conocimiento

sobre los rendimientos de los estudiantes en términos individuales. Así que no siempre va a haber el mismo nivel en todas partes.

Los resultados de PISA para España, indican un rendimiento bastante equitativo, pero no muy bueno. Si nos fijamos en países con sistemas de aprendizaje muy individualizados y vemos sus resultados, hay países como Finlandia, Japón, etcétera, que tienen una media mucho más alta. Estos países han tenido éxito, ya que han conseguido un nivel de calidad muy alto y han fomentado la calidad sin emplear itinerarios sino utilizando un sistema más individualizado. Aquí es muy importante el entorno educativo y la relación entre profesor y alumno.

Tratamos ahora el entorno, del ambiente en el colegio. El ambiente en el entorno del colegio en España parece ser un problema, al menos en algunos colegios concretos y está relacionado también con la dirección del colegio. Los directores de colegio tienen un papel muy importante. Nuestros resultados también indican que el entorno del colegio, el ambiente educativo está muy relacionado con el rendimiento de los estudiantes particulares.

Hay cuestiones más complicadas relativas a la financiación. Los indicadores que mencionaba usted —el gasto por estudiante y el gasto relacionado con el PIB o el gasto per cápita— son válidos a la hora de examinar la inversión porque vemos qué parte del presupuesto nacional se dedica a la educación, qué prioridad tiene la educación en este contexto y, además, vemos cuánto dinero llega a cada estudiante. Así que no creemos que un método u otro sea el mejor para examinar este aspecto, sino que son complementarios, de alguna forma.

Si estudiamos el panorama internacional que usted mencionaba, vemos que hay relación entre financiación y resultado. Parece que los países que invierten más tendrían mejores resultados, pero también mencionaba usted que hay excepciones. Efectivamente, hay países como Finlandia, Países Bajos o Corea que tienen resultados mucho mejores de lo que cabría esperar según lo que invierten en educación; mientras que otros como Italia y Estados Unidos serían el ejemplo contrario, ya que invierten grandes cantidades pero no obtienen tan buenos resultados. Nuestra conclusión es que el gasto es necesario, pero no es todo. Si analizamos el caso de España, uno de los factores que nos sorprende es que la mayoría del gasto va a parar a salarios y los colegios no tienen muchas posibilidades de adquirir recursos educativos. No se trata de cuánto se invierte, sino de cómo se invierte. Son cuestiones que debemos examinar más detalladamente. No podemos dar la respuesta sin ver cuánto se está invirtiendo y cuáles son los resultados. Más bien se trataría de cómo se invierten estos recursos porque efectivamente, hay países que con menos inversión obtienen mejores resultados. No sé si he respondido con esto a la mayoría de sus preguntas.

Respecto a equidad, hablaban de un alto grado de abandono escolar, tema en el que el sistema educativo español no está ofreciendo un buen rendimiento. Es difícil identificar las soluciones, pero tal vez habría que

tener en cuenta que no hay un sistema de enseñanza muy individualizado. Hay estudiantes que no ven realizadas sus aspiraciones en el colegio y entonces deciden seguir otro camino diferente a la enseñanza. La solución podría residir en aumentar el proceso individualizado de enseñanza y medir mejor los resultados.

Quisiera hablar nuevamente de la evaluación. Nosotros creemos que en las evaluaciones exteriores desempeñan un papel importante los programas de evaluación nacional, pero la cuestión más importante es cómo utilizarlas para mejorar el aprendizaje. Es fácil realizar la evaluación porque tenemos la tecnología, pero la parte más importante son las políticas y las prácticas que desarrollan los sistemas educativos para que los resultados vayan en beneficio de los profesores y de los estudiantes. Si queremos una enseñanza individualizada, tenemos que tener un marco claro de apoyo al estudiante. El *feed-back*, el currículo, esta evaluación, cómo estos factores se conectan y pueden suponer una mejora de la enseñanza, es lo que debemos tener presente.

La evaluación externa puede ser un instrumento importante, pero no va a ser la solución mágica. Algunos países han intentado organizar los colegios según su rendimiento, pero eso no ha supuesto que aquellos con peores resultados hayan mejorado porque, entonces, el mensaje que se envía a los colegios con mejores rendimientos es que, como son tan buenos, no tienen que mejorar nada. Repito que la evaluación externa puede ser importante a la hora de supervisar el rendimiento y realizar las mediciones pertinentes, pero aquellos que obtienen mejores resultados conectan estos datos con políticas orientadas a mejorar el rendimiento escolar.

No sé si he respondido a todas sus preguntas. Si no es así, háganmelo saber.

La señora **PRESIDENTA**: No sé si los grupos que han intervenido, consideran que ha quedado alguna cuestión sin responder.

Yo espero que alguna vez podamos tenerle en persona en la Comisión para hablar de todos estos temas. Le damos las gracias por esta peculiar comparecencia.

El señor **SCHLEICHER (Responsable informe PISA-OCDE)**: Tengo que estar en una reunión en Copenhague hoy, pero si tengo otra oportunidad estaré encantado de encontrarme con ustedes en el futuro.

— **DEL SEÑOR VICEPRESIDENTE DE LA CONFEDERACIÓN AUTÓNOMA NACIONAL DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES, CANAE (Almarcha Cañas). (Número de expediente 219/000334.)**

La señora **PRESIDENTA**: Damos la bienvenida en la Comisión al primer compareciente que, como podrán ustedes ver, no es Naiara Imedio, presidenta de la Confederación Autónoma Nacional de Asociaciones de

Estudiantes, sino Raúl Almarcha, vicepresidente de la misma. Bienvenido a esta sesión. Tiene S.S. la palabra durante un cuarto de hora para su exposición inicial.

El señor **VICEPRESIDENTE DE LA CONFEDERACIÓN AUTÓNOMA NACIONAL DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES, CANAE (Almarcha Cañas)**: Quiero agradecer la invitación a este foro que se ha hecho a la Confederación Estatal de Asociaciones de Estudiantes, a los estudiantes donde tan pocas veces tenemos la oportunidad de expresarnos.

En un primer momento, me gustaría hablar del proceso de debate de esta ley, pues aunque ha habido un debate previo se ha convertido en una consulta rápida a la comunidad educativa. De este modo, podemos decir que no ha habido un verdadero debate social del calado que una auténtica ley orgánica de educación necesitaba; que la voz de los actores y actrices principales por los que la educación tiene sentido, nosotros, los estudiantes, se ha perdido en los intereses de unos y otros. Acto seguido, quería comentar los intentos del pacto social. Lo más frustrante de este proceso es ver que no se ha llegado al pacto por la educación que evite una política educativa revanchista y el comercio partidista con nuestra educación. No lo ha impulsado la Administración, no lo ha conseguido, no lo han querido los grupos políticos, pero los agentes sociales tampoco lo han logrado, deshaciéndose el intento entre miedos y dudas de sindicatos y de asociaciones de padres y madres por su desconfianza y la defensa de intereses propios y particulares, olvidando los generales, que deben sustentar el sistema educativo.

Tenemos ante nosotros la perspectiva de que un próximo cambio de Gobierno nos vuelva a enfrentar a una nueva ley educativa. En parte, ese desánimo ha sido uno de los factores que ha influido en el desarrollo del debate y que ha hecho que éste no haya sido tan intenso como debiera ser. Cuando analizamos los principios de esta ley, resulta llamativo comprobar que una ley educativa que nace en el siglo XXI y bajo las circunstancias de un país como el nuestro que desde la antigüedad se ha caracterizado por la pluralidad y la riqueza cultural y que actualmente es receptor de inmigración, no incluye entre sus principios y fines la interculturalidad, un principio que garantice a los estudiantes la educación desde la convivencia y el respeto a la igualdad y el enriquecimiento cultural.

Antes de entrar en materias más concretas y en los puntos específicos de la ley, me gustaría hacer una reflexión sobre un problema que preocupa a gran parte de la población, las grandes desigualdades educativas en función del territorio en que se resida y eduque. Canae, lejos de cuestionar el Estado de las autonomías y de pretender una educación centralista, homogénea y unificadora, cree que el Gobierno debe partir de una iniciativa, crear los mecanismos para aprender mutuamente y alcanzar una educación no discriminatoria y equitativa para todos los estudiantes de nuestro Estado. Canae no

está de acuerdo con la decisión que ha tomado esta ley, que vuelve a conceder a la educación infantil un carácter educativo y no asistencial. Estima que esta escolarización temprana que, con los objetivos del 2010 los países nos hemos impuesto, debería empezar de forma obligatoria a los 3 años, siendo de carácter voluntario la etapa anterior. No obstante, en esta etapa deberían comenzar la primera lengua extranjera y las tecnologías de la información y conocimiento como aproximaciones.

Respecto de la primaria, esta ley está desaprovechando una posibilidad de hacer frente, de una vez por todas, a los problemas de raíz. Esto se debe a que en esta consulta rápida al profesorado, solo se han preocupado por manifestar sus problemas en el desarrollo de sus funciones diarias en la secundaria, cuando el foco de estos problemas tiene su razón en la primaria. Debe ser en esta etapa en la que debemos hacer un esfuerzo educativo, con apoyos a una educación cívica adecuada porque, si aquí asentamos las bases de los cimientos del aprendizaje, el desarrollo de las posteriores será mayor. En esta etapa debe comenzar el aprendizaje de una segunda lengua extranjera obligatoria, además del acercamiento a las tecnologías de la información y del conocimiento. No como un medio, no como un fin, sino como un medio de aprendizaje.

En lo que respecta a la secundaria, Canae agradece la eliminación de los itinerarios propuestos por la Ley de Calidad. Aunque la diversidad curricular pueda parecernos muy similar, necesita de garantías y de requisitos mínimos que no acaben por convertirlos en segregación. Tampoco estamos de acuerdo con la realización de desdobles como medida de apoyo. Estos desdobles, al igual que lo hacían los itinerarios, pueden ser segregadores, ya que depende de los criterios con los que se realicen y condiciona el desarrollo de las capacidades al desdoble en el que se encuentre alumnado.

Creemos en la flexibilidad como herramienta, pero nuestra flexibilidad es la posibilidad de varios profesores en el aula que permitan y aseguren la atención individualizada del alumno, la tutorización entre iguales, es decir, estudiantes de cursos superiores que se impliquen en el aprendizaje de sus compañeros más pequeños.

Con la educación por la ciudadanía se abre una gran oportunidad para la consolidación de una democracia joven como la nuestra. A través de la educación por la ciudadanía se debe solicitar a los estudiantes el acceso a una formación que no se da en el currículum. Debemos formar ciudadanos que conozcan sus derechos fundamentales como seres y como ciudadanos recogidos en los diversos tratados internacionales; acercarnos a un desarrollo sostenible y a una educación para la paz y, en lugar de recoger los miedos y las críticas de partidos y sindicatos, el Gobierno debe asegurar que las organizaciones sociales desarrollemos el contenido de esta asignatura fundamental en el avance hacia una sociedad equitativa y participativa. Para poder desarrollar esto, la realización de un solo curso, tanto en la primaria como en la secundaria, resulta insuficiente. Debe ser en el

último curso de la enseñanza primaria y continuar en los tres primeros de la secundaria, para asegurar una continuidad y progreso en el desarrollo de esta asignatura. Para el proceso de trasversación que debe tener esta asignatura, se necesita la creación de un área específica y una materia que asegure el correcto desarrollo de la misma.

Una de las mejoras sustanciales que se podría conseguir con la LOE, finalmente se ha convertido en una mera prueba para conocer las capacidades adquiridas, eso lo que pretenden algunos sectores de la comunidad educativa. Una auténtica evaluación de diagnóstico no puede quedarse en un mero examen más que nos hacen a los estudiantes, debe ser comprensiva y analizar lo que las pruebas ordinarias nunca examinan y debe conocer la implicación de los padres en la educación de sus hijos, el funcionamiento del centro y la labor docente. Examinando una vez más a los estudiantes, no vamos a evitar el fracaso escolar. La calidad de la enseñanza no radica en la calidad de los alumnos en un examen que no comprende todo lo anterior. El fracaso depende del entorno social y educativo que rodea a los alumnos. Seamos coherentes y entendamos que el fracaso escolar no es un hecho aislado perteneciente al alumno, sino un fallo global del sistema. Quizás debiéramos empezar por unos planes de evaluación totalizadores de los centros educativos, evaluando no solo las competencias básicas alcanzadas por el alumnado, sino también la metodología educativa utilizada por el profesorado, la gestión de la dirección, la implicación de las familias en la vida del centro, las acciones de las administraciones educativas, los recursos del centro tanto de las comunidades autónomas como del Estado. Cuando observamos el bachillerato, que constituye el principal acceso a la formación superior post-obligatoria, los principios establecidos en esta ley son irrisorios porque nos estarían demandando a los 16 ó 17 años habilidades tan elementales y esenciales como la lectura o el desarrollo del hábito de hablar en público. Retrasar el desarrollo de estas habilidades a esta edad no son el signo ni la garantía de una educación de calidad. Observando la anterior etapa obligatoria no se recoge una necesidad fundamental, como es el entendimiento del lenguaje audiovisual. La sociedad actual está basada en la tradición griega que establece el entendimiento únicamente a través de la expresión oral y escrita. El lenguaje audiovisual es una herramienta potente en el aprendizaje, pero necesita una capacidad de análisis que hoy no se desarrolla y que hace que los jóvenes entendamos erróneamente los mensajes que nos bombardean medios como la televisión. Buscamos facilitar la interpretación para que no genere falsos estereotipos y aspiraciones a la sociedad.

Los estudiantes alabamos la decisión de retrasar estos programas de cualificación profesional inicial a los 16 años que, con la anterior ley, se establecían a los 15; rompiendo con ello el compromiso de escolarización obligatoria hasta los 16 que, tanto organizaciones sociales, como políticas, habíamos alcanzado con el

desarrollo de la Logse. Debemos asegurar enseñanza básica y, con ella, las competencias básicas para el ejercicio de la ciudadanía, para garantizar la capitalización humana que los objetivos del 2010 nos piden desde Europa; aunque se debe permitir el acceso desde estos programas para continuar los estudios en la formación profesional.

En cuanto al acceso a la formación superior, nuestra realidad universitaria dista hoy mucho de los años en los que la universidad se encontraba masificada. Hoy en día no es una elección mayoritaria y no necesita de un control. Creemos que la selectividad es una prueba arcaica, injusta y que no equilibra el acceso a la universidad. La superación de esta prueba no es una garantía de que un estudiante pueda realizar sus estudios superiores con éxito. Otros sectores de la comunidad educativa, los que se denominan progresistas a sí mismos, sostienen que es una medida correctora en el acceso a la universidad que permite que procesos irregulares en los expedientes, como la subida de notas en los centros privados, se solventa. Pero la solución de estas perversiones en los expedientes no tiene que pasar por añadir un examen más al alumnado. Basta ya de buscar soluciones al sistema educativo en las pruebas de las y los estudiantes. Volver a examinar al alumnado no soluciona los procesos de subidas de notas que se dan, tanto en los centros públicos, como en los privados concertados. Esto tiene que pasar por un control más cercano de la inspección que asegure el buen funcionamiento de la evaluación continua. La calidad de la educación no la asegura un examen más o menos. Por ello Canae apuesta por una admisión automática, con el corte de las notas del expediente basado en la evaluación continua. Un estudiante y sus capacidades no equivale a su resultado de un examen. La existencia de una prueba como la selectividad está llevando a una pérdida completa del carácter educativo del bachillerato, ya que está completamente orientado a la superación de una prueba y no a la capacitación que debemos tener los estudiantes para el desarrollo de una formación superior. En el caso de persistir esta prueba deberá estar presente en su desarrollo no solo el Consejo de coordinación universitaria, sino el Consejo Escolar del Estado. El artículo 38.5 del presente texto mezcla la normativa convencional con la regulación de reciprocidad. Si existe un acuerdo internacional para la convalidación no se daría régimen de reciprocidad porque no sería necesario.

En el título II, cuando la ley hace referencia a la educación en equidad, no hace una mención específica a la inmigración, hecho que ha marcado parte del desarrollo de la Logse y que está generando necesidades específicas a las que no responde este texto.

El artículo 14 de nuestra Constitución dice: «Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, religión, opinión o cualquier otra situación o circunstancia personal o social».

Este proyecto de ley orgánica de educación comete el mismo error que su antecesora al no incluir el sexo como motivo de no discriminación en la admisión del alumnado en el centro. Es absurdo e irrisorio que en pleno siglo XXI una ley de educación permita situaciones como ésta, y más viniendo de un supuesto Gobierno progresista. Con esta omisión del sexo se están echando por tierra los valores de la coeducación y las garantías de una construcción de sociedad en valores de equidad e igualdad de oportunidades. Pero Canae va más allá. Ya es hora de que aparezca reflejada la orientación sexual como motivo de no discriminación para la admisión en el centro. La educación constituye un derecho fundamental de todo español y debe ser garantizada, independientemente de su identidad, religión, pertenencia social o económica. Por eso, esta ley debe asegurar la gratuidad de la enseñanza desde los cero hasta los 18 años, garantizando el acceso a una educación superior o a una formación profesional en igualdad de condiciones. Los sectores más progresistas de la comunidad educativa y el gobierno se oponen a ello en un vano esfuerzo de evitar la realización de conciertos educativos que aseguren esa gratuidad.

En una democracia y en un sistema educativo como el español en el que conviven las dos redes es absurdo anteponer un criterio económico al derecho que tenemos todos los estudiantes de recibir una educación de calidad. ¿Y son estos los sectores que se llaman progresistas?

Respecto a las becas y ayudas al estudio, cuando analizamos esta ley no encontramos mejoras sustanciales, echamos de menos algunas cosas que aparecían en la LOCE, ley que reconocía la condición de insularidad en la concesión de las mismas. Es cierto que esta condición es una barrera que debemos romper para integrar los archipiélagos en la Península; que no va a desaparecer en un futuro porque es una distancia geográfica y resulta necesario que sea reconocida y solventada y ésta podría ser una medida. Nos invade la pesadumbre cuando comprobamos que, después de muchos años y de las muchas reivindicaciones que venimos haciendo los estudiantes, las becas no se han personalizado y dependen del rendimiento académico. Pero el rendimiento académico muchas veces viene influido por la condición socioeconómica, que debe ser el objetivo último de estas becas y ayudas, para que el acceso a la educación se haga en condiciones de equidad y se asegure el derecho a la educación.

El rendimiento académico excelente merece un reconocimiento, y en lugar de saturar un sistema de becas para el acceso al estudio debe habilitarse otro de becas de excelencia y no solventar dos situaciones tan distintas como las barreras socioeconómicas y el reconocimiento académico con una única medida.

Los centros docentes, desde Canae, creemos que deben gozar de autonomía financiera, pedagógica y organizativa; no basta con la autonomía de gestión que el texto propone. Los centros deben gozar de la autonomía económica a través de las administraciones

públicas y no lidiar con excesos burocráticos que entorpecen el funcionamiento de los mismos con nimiedades, como sucede en el día a día con los desperfectos.

En lo que respecta al consejo escolar, en ocasiones, los y las estudiantes nos cuestionamos qué es lo que aprendemos en el centro y qué es lo que se nos pide que aprendamos. Se supone que la escuela es el espacio de formación de los estudiantes, donde deben recoger los conocimientos y capacidades necesarias para el desarrollo de una vida adulta, así como aprender los valores de respeto e igualdad. Ese es el espíritu que tienen las leyes y la base de los currículos, pero en el centro nos enfrentamos a una realidad mayor. Donde debiera haber equidad e igualdad encontramos órganos de gobierno descompensados, en los que tienen más peso unos sectores que otros, y en ocasiones, gobiernos unipersonales. ¿Dónde quedan los valores democráticos y de paridad? ¿Qué modelos de participación está aprendiendo el alumnado? Por eso, desde Canae opinamos que el Gobierno persiste en la misma hipocresía educativa al plantear un esquema de consejo que no ahonda en la paridad y en la igualdad para todos los sectores de la comunidad educativa, tanto a nivel de centro como de consejos escolares o del Estado.

Del mismo modo creemos que debemos ser tratados en igualdad, y al tiempo que asociaciones de padres y madres tienen una plaza de derecho nato, los estudiantes reivindicamos lo mismo para nuestras asociaciones.

En el Consejo Escolar del Estado el desequilibrio es aún más flagrante y de él debe manar las directrices de política educativa. El Consejo Escolar del Estado debe recoger de una vez por todas la idiosincrasia de nuestro sistema, incluyendo la participación de nuestras comunidades pero, claro, asegurando una plaza que ocupe un miembro de los consejos escolares regionales y que haya sido elegido democráticamente, y no sea la presidencia, para no caer en una sobrerrepresentación administrativa, ya que en la inmensa mayoría de estos consejos escolares, la designación del presidente corresponde a la Administración, y el Consejo Escolar del Estado acabaría por convertirse en la conferencia sectorial. Por otro lado, los estudiantes creemos que esta ley no es coherente con algunos de sus planteamientos. ¿Por que el consejo escolar no puede participar en la selección del director, pero sí en su cese? La selección del director, de la dirección, del centro en definitiva, recae sobre una comisión que las distintas comunidades autónomas podrán desarrollar y en la que un tercio de los puestos serán profesores y otro representantes de la comunidad educativa que no sean profesores. De este modo, estamos descalificando a la comunidad educativa (padres, madres, personal de administración y servicio y estudiantes) al crearla con menos capacidad para la selección de la dirección; y si no es porque nos crean con menor capacidad para discernir una buena dirección al menos así se nos trata al dejarnos en inferioridad. No obstante, desde Canae, creemos que el modelo de dirección de un centro depende del modelo de selección del mismo, y si desde

un principio lo elegimos al margen de valores democráticos y en condición de inferioridad no creemos que esto mejore el desarrollo de sus funciones. Así que los estudiantes optamos por la elección democrática y en condiciones de igualdad entre todos los sectores, desde un órgano paritario que represente a la comunidad, como debe ser el consejo escolar. Aunque en este modelo de consejo escolar se nos proponen muchas más incoherencias en otros aspectos, cuando habla de la participación del sector de los estudiantes la limita, ya que, en contra de lo que establece la Ley de Protección del Menor y los distintos acuerdos internacionales firmados por nuestro país, establece que aquellos alumnos que pertenezcan al primer ciclo de secundaria no podrán participar en la selección del director. Mientras que leyes y acuerdos favorecen la participación de los menores en juntas directivas, esta ley la limita y la condiciona. La participación del alumnado debe darse independientemente del curso al que pertenezcan y en pleno desarrollo de sus derechos.

En lo que respecta al tema de la religión, cuando hablamos de enseñanza religiosa, debemos tener en cuenta que existen diferencias, a pesar de las garantías establecidas por la Constitución en su artículo 27. A día de hoy existe una diferencia entre derecho y libertad, del que gozan todas las confesiones y expresiones religiosas, y el derecho de prestación, por el cual el Estado español contribuye activamente en la prestación de servicios, que se traducen en financiación, infraestructuras y por supuesto en horas lectivas de formación; que es lo que ocurre con la Iglesia católica en este país.

Este sistema debe comenzar a cambiar. Si el Gobierno ha decidido no sacar la religión de las escuelas pero, como parece, si del horario lectivo, ¿no debería ofrecer estas prebendas al resto de confesiones religiosas, cuando hubiera un mínimo de alumnos que lo solicitaran? En Canae tenemos claro que sí.

Sobre la ley de financiación, en lo que respecta a la materia económica no podemos consentir que nuevamente una ley de educación se presente con una memoria económica y sin ley de financiación que la acompañe. Ya vimos con la Logse cómo una buena declaración de intenciones moría por inanición, al no tener asegurado el sustento que dicha ley necesitaba. Con esta ley tenemos ante nosotros una memoria económica que habla de gasto, cuando debiera hablar de inversión en educación porque estamos invirtiendo en nuestra ciudadanía y en nuestro futuro capital humano e invertimos en la posibilidad de desarrollo. Aun así, se limita a una sucesión de cifras y estimaciones, hablando de esperanzadores incrementos en inversión en educación, pero no sabemos de dónde surgen y cómo se va a garantizar su cumplimiento. Una educación de calidad necesita de recursos, pero los recursos no se sustentan de castillos en el aire. Además, esta memoria económica, como sucede en toda la ley, en ningún momento hace referencia a la emigración, que es un fenómeno importante que sucede en nuestro país y en las comunidades autó-

nomas y que necesita de recursos específicos; además no se distribuye de forma uniforme en el territorio.

En lo que concierne a la carrera docente, el profesor cumple dos funciones fundamentales. Es modelo, muestra cómo hay que aprender, enseña cómo hay que desarrollar las habilidades para el pensamiento crítico y es un animador social, en tanto que crea situaciones de aprendizaje e impulsan que se desarrollen de manera adecuada. Sin duda, nunca observaremos un sistema educativo de calidad donde no haya un profesorado de calidad; son los auténticos agentes del cambio sin embargo las reformas educativas no se dirigen al cambio de los profesores. Esta última reforma no iba a ser menos. No se ha apostado por una formación de calidad del profesorado; al igual que con la Logse seguimos con un profesorado que no se adecua a la filosofía de la ley, un profesor que no está actualizado y que carece de formación permanente y mucho menos para la resolución de conflictos. Por eso, desde Canae creemos que al menos esta ley debería regular la formación del profesorado para acabar con este mal endémico, incluyendo establecer una titulación pedagógica y didáctica no genérica, como ocurre en el artículo 102 del texto; Establecer dos años de acción tutorizada con otro profesor y en colaboración con la alta inspección, que aseguren su capacidad para la enseñanza; ofreciendo además un profesorado de calidad con una formación de calidad tanto inicial como permanente. Así, Magisterio debería pasar a convertirse en una formación de grado, tal como lo denomina el espacio europeo de la formación superior, y tener acceso a la formación permanente, tanto para el profesorado de los centros públicos como de los privados concertados. Todos deben acceder y formarse en algo tan básico como la resolución de conflictos, que asegure la capacidad de respuesta para todo aquello que pueda surgir en el aula; formarse en la utilización e incorporación de las tecnologías de la información y el conocimiento, pero esto no es suficiente. La evaluación permanente es otro aspecto de calidad y algo tan importante no puede ser voluntario, como aparece en el artículo 106; debe ser obligatorio, y dicha evaluación debe venir del alumnado y de los compañeros y compañeras de trabajo. Esta ley recoge como condición o necesidad la realización de un estatuto de la docencia y la dignificación de la labor docente pero, como siempre, los estudiantes somos los grandes olvidados de las reformas, a pesar de ser el sustento del sistema educativo. Por ello mismo, reivindicamos la dignificación de la labor estudiantil y también nosotros queremos un estatuto propio. Actualmente, hay un real decreto de los derechos y deberes de los estudiantes que no va más allá de meras concesiones que nos da la Constitución y que tenemos como ciudadanos. Por ello, queremos que se reconozca nuestro derecho a la manifestación colectiva y que se nos concedan espacios de opinión propios y específicos. Al igual que los sindicatos tienen sus mesas sectoriales con administraciones educativas, reivindicamos lo mismo para nosotros.

Como apreciaciones finales, me gustaría resaltar un hecho que sucede a menudo en la redacción del presente texto. Se confunde el significado de educación y enseñanza. Las enseñanzas son las materias que comprenden el nivel o la etapa, pero la educación es un concepto más amplio y que se corresponde a lo que se imparte en las aulas y a todos aquellos procesos que comprende el aprendizaje. Por otro lado, el estudiante no es cualquier alumno. El alumno es una situación administrativa; hoy ni siquiera eso, como ocurre con la selectividad, en la que se nos ha convertido en un código de barras. ¿Por qué es tan importante considerarnos estudiantes y no alumnos? Está claro, nos pasamos la vida fingiendo lo que no somos. Aunque parezca mentira, los estudiantes somos estudiantes porque nos dedicamos a estudiar. Es nuestro día a día y es lo más importante para cualquiera de nosotros. Esta ley ha tenido un debate rápido e impreciso y, aunque responde a algunas necesidades que planteábamos hace años con la anterior ley, falla en lo esencial, en los mismo que han fallado todas y que hará que ninguna política tenga efecto real. No implica a los y a las estudiantes en el proceso de aprendizaje, nos enfrentamos cada día a un sistema que nos viene impuesto y en el que apenas tenemos voz y mucho menos voto. De este modo, esta ley perpetúa un sistema educativo que no nos implica en nuestra ilustración, que no nos identifica y que quede muy lejos de nuestras necesidades. Una ley que pretende un cambio sustancial en la educación necesita que todos los sectores de la comunidad educativa, pero esencialmente el alumnado, sientan que nace de nosotros y de nuestras exigencias; que no perciban que todo el sistema educativo no es más que un descomunal aparato puesto al servicio de intereses de los profesores y de la Administración, sino un instrumento para nuestro desarrollo y capacitación para la vida adulta.

Siento haberme extendido.

La señora **PRESIDENTA**: Nos hemos ido un poquito de tiempo pero, en fin, vamos a pasar a las intervenciones de los grupos.

En primer lugar, por el Grupo Parlamentario Popular, la señora Moneo.

La señora **MONEO Díez**: Permítame que mis primeras palabras sean para dar la bienvenida en nombre del grupo Popular a don Raúl Almarcha, vicepresidente de la Confederación Autónoma Nacional de Asociaciones de Estudiantes, y agradecerle su extensa e interesante intervención.

Intentando ser lo más breve posible, me gustaría que nos aclarase algunos aspectos de su intervención, así como algunas cuestiones a las que no se ha referido directamente, aunque nosotros las consideramos importantes en este momento de debate que estamos viviendo en el Parlamento. El anterior compareciente ha hecho referencia a la motivación de los estudiantes. Se ha referido a que la motivación de los estudiantes no es la

adecuada en nuestro país y que está directamente relacionada con el rendimiento y por supuesto con los resultados. Me gustaría que nos aclarase, en nombre de su organización, en relación con cómo podemos motivar a esos estudiantes, ¿a qué se debe esa falta de motivación? ¿Qué defectos tiene el sistema educativo? ¿Por qué los estudiantes, en definitiva, no encuentran la motivación necesaria, los recursos necesarios para desarrollarse dentro de las aulas? Existe otro aspecto del que me gustaría que nos diese su opinión, y es el relacionado con la convivencia en las aulas. Desgraciadamente, por los medios de comunicación estamos siendo testigos de algunos acontecimientos relacionados directamente con el acoso escolar. En este momento de debate legislativo nuestro grupo cree que debemos abordar la situación de la convivencia en las aulas, que es un problema verdaderamente preocupante, en el que queremos que incida usted, como responsable de una organización de estudiantes.

Ha hecho referencia usted a un tema que a nosotros nos preocupa, y es la situación de los estudiantes o la situación del sistema educativo en las diferentes comunidades autónomas, las diferencias que existen entre esas comunidades autónomas. Sí que nos gustaría que incidiese más o que nos pudiese explicar a qué se refería en esos aspectos: si es de rendimiento escolar, si es gasto, si es situación de contenidos, si es vertebración del sistema educativo, etcétera. Por último, hay una afirmación en la que a nosotros nos gustaría incidir. Usted ha hablado de la necesaria gratuidad de la educación de los cero a los dieciocho años. Nos interesaría que nos diese su opinión respecto a si es necesario ampliar los conciertos, si es a lo que se refería; si es necesaria la ampliación de los conciertos al bachillerato.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Socialista, la señora Casaus.

La señora **CASAUS RODRÍGUEZ**: En primer lugar, damos las gracias desde el Grupo Socialista por las aportaciones tan interesantes que se han hecho en esta Comisión desde el sindicato Canae, además con el rigor y con la seriedad con que ha hecho estas aportaciones y al mismo tiempo, de una manera reivindicativa, como no puede ser de otra manera, viniendo de un sindicato de estudiantes. Para este grupo parlamentario son muy importantes las aportaciones que se hagan desde la visión de los estudiantes. Son uno de los principales pilares de una reforma educativa y que debemos escucharles y atender sus necesidades. Por eso, no compartimos del todo la intervención que ha hecho respecto a que no ha habido un debate verdadero. Le pediríamos que considerara cómo se ha tratado el debate educativo en el Consejo Escolar del Estado, si creen que han tenido posibilidad de aportar ideas o aportar reivindicaciones, si ha habido reuniones con vosotros y qué diferencia ha habido en este proceso, que siempre es mejorable, eso está claro, con respecto al de la anterior ley educativa. También consideramos que esta ley, que este proyecto

de ley introduce grandes avances en lo que se refiere a la política estudiantil, sobre todo la posibilidad de poder decidir colectivamente movilizaciones, reuniones y demás. Se está hablando en este punto de que estamos impulsando hacer novillos en el aula, pero nosotros consideramos que eso no es así ¿Qué piensa de este apartado que se recoge en el texto educativo?

Ha hablado también sobre la prueba de acceso a la universidad, sobre la selectividad. Yo entiendo que es una reivindicación constante de los estudiantes, y que además así debe serlo. Yo creo que hay una variación con respecto a la anterior ley, la Ley de la Calidad de la Educación, en la que se incluía un mínimo de dos pruebas, entre ellas la del acceso a la universidad, y el proyecto de Ley Orgánica de la Educación sobre la que ahora estamos trabajando y debatiendo, que deja claro que solo será una. Además está el compromiso de que en ningún caso va a suponer un endurecimiento de los criterios subjetivos. ¿Qué piensa de esta propuesta que se hace en la ley sobre la realidad con la que estamos ahora trabajando?

También ha hablado de la asignatura de educación para la ciudadanía, que nosotros consideramos que es una asignatura muy importante, porque en la escuela no solamente debemos aportar conocimientos, sino también una manera de convivir y de vivir en una sociedad democrática. Nos gustaría saber también qué piensa de esta asignatura, ¿si cree que debería ser impartida por el profesor tutor? Ya ha comentado además que le parece interesante que se ampliase el número de horas. Pues, ¿por qué motivo cree que sería así? Coméntenos si podría ser impartida, según la materia, por algún tipo de colectivo o por cualquier otro maestro o combinar el maestro con colectivos.

Con respecto a la memoria económica, por primera vez en esta ley se presenta una memoria económica que cuenta con más de 6.000 millones de euros y que además tiene un apartado referido a la atención a la diversidad, y ahí sí aparecen los inmigrantes; también se fomenta el uso de las TIC, las tecnologías de la información y la comunicación; y se apoya al profesorado. ¿Qué evaluación hace de esta memoria que existe en esta ley que estamos trabajando?

Por último, me gustaría hacer una reflexión sobre lo que ha hablado de la carrera docente, porque considero que el segundo pilar básico son los profesores. En esta ley por primera vez se habla de que se va a hacer el estatuto de la función pública docente, donde figurarán las condiciones para el profesorado, tanto de formación como laborales. ¿Qué opinión le merece que se apueste por este estatuto, tan requerido, de la función docente?

De nuevo agradezco sus aportaciones; entendemos desde el Grupo Socialista que las reivindicaciones se deben seguir manteniendo, porque hay que seguir luchando, de verdad, por una educación de calidad y con equidad.

La señora **PRESIDENTA**: Sé que es difícil porque son muchas preguntas, pero pediría al compareciente que trate de responder lo más brevemente posible.

El señor **VICEPRESIDENTE DE LA CONFEDERACIÓN AUTÓNOMA NACIONAL DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES, CANAE** (Almarcha Cañas): El Grupo Popular, cuando habla de motivación y rendimiento, se habrá fijado en mi intervención en que hablaba de que esta ley y las anteriores nunca han implicado al alumnado en su aprendizaje. Creo que ese es el principal desarrollo para la motivación, que el alumno sienta que su aprendizaje es algo que surge de él mismo. Eso conseguirá de verdad que el rendimiento mejore porque se sentirá plenamente implicado en este desarrollo.

Respecto a la convivencia en las aulas, es cierto que es un problema acuciante hoy en día, pero no podemos echar solo la culpa al alumnado. La sociedad en general se está volviendo violenta. ¿Cuántas veces no nos encontramos en la televisión incidentes de violencia doméstica, asesinatos, incluso violencia entre iguales? La violencia entre iguales se da también en los centros entre profesores, entre profesor y alumno y entre alumno-alumno. Debemos tener en cuenta que para la eliminación de esta violencia, de estos problemas de convivencia se debe apostar por una mediación de conflictos entre iguales. En los casos como los que estaba estableciendo antes, en los problemas de convivencia alumno-alumno, debería ser un alumno quien mediase; igualmente se debería implicar a los padres, a los profesores.

De la apreciación que hacía sobre las diferencias entre las comunidades autónomas, creemos que se deben establecer, ya que estamos en el Estado de las autonomías, unos desarrollos mínimos para que cada comunidad autónoma, conociendo sus necesidades y la proximidad de sus recursos, desarrolle su propio sistema; sin embargo no todas las comunidades autónomas tienen las mismas oportunidades, y eso es lo que nos preocupa. Hay una diferencia entre el acceso al gasto y el acceso a los recursos. En cuanto a la gratuidad de los cero a los dieciocho años si es necesaria, debe hacerse la concertación de los estudios superiores; se debe asegurar en todo momento el acceso a la educación de forma gratuita, ya que es un derecho fundamental y básico.

A la representante del Grupo Socialista, primero quería decirle que no somos un sindicato. La labor estudiantil, aunque debiera, todavía no ha sido reconocida como un trabajo, entonces no podemos existir como tal. Somos una confederación estatal de asociaciones de estudiantes. ¿Por qué digo que no ha habido un debate? Sí ha habido un debate pero, como decía al final, rápido e impreciso; por la celeridad de sacar una ley orgánica se ha perdido un verdadero debate o haber hecho un libro blanco que recogiera todas las necesidades de la comunidad educativa. Sobre todo, leyendo la ley, resulta evidente que se han reflejado las preocupaciones del profesorado, pero ¿cuántas preocupaciones se reflejan

del alumnado? Nosotros, desde luego, no hemos tenido reuniones con la ministra. Las echamos en falta con la anterior ley y las volvemos a echar ahora. En cuanto a la diferencia del proceso en cuanto a la LOCE, la verdad es que tampoco tuvimos un debate previo. Con esta sí lo hemos tenido, pero igualmente insuficiente. Estamos totalmente de acuerdo con el derecho de manifestación colectiva y no a los novillos. Como colectivo tenemos nuestros derechos a la manifestación y a reivindicar todas aquellas cosas que nos preocupen. Por eso, reivindicar ese derecho no es una excusa para la inasistencia colectiva a clase, como he oído decir a otros sectores. No, es un derecho a la manifestación que tenemos como ciudadanos, porque también lo somos, aunque no seamos mayores de edad. Respecto a la selectividad, no saldré de mis convicciones. Es una prueba arcaica y desfasada. La realidad de nuestras universidades no es la que había hace unos años, no están masificadas; no es necesaria. ¿Diferencias con la anterior ley? Sí, se elimina la PGB pero, como vuelvo a decir, un examen no es el resultado ni equivale a las capacidades de un alumno, ni asegura que este alumno vaya a superar sus estudios superiores en condiciones de éxito. En cuanto a la educación para la ciudadanía, no hablamos de ampliar las horas lectivas, hablamos de ampliar el curso, y que se lleve un desarrollo progresivo desde la primaria hasta la ESO. ¿Que quién lo debe impartir? Creemos que deben ser docentes preparados específicamente para tal fin. En cuanto a los contenidos, es algo que preocupa a muchos partidos y a algunos agentes sociales para que esto no sea un adoctrinamiento; por supuesto que no. Se deben formar los derechos fundamentales de todo ser humano y ciudadano, debe asegurarse la formación para el desarrollo y la educación en la paz, para la igualdad de oportunidades y el acceso a una educación ciudadana que no se da en el currículum. Con la Logse ya vimos que esta transversalización que pretendía no se ha dado, por eso la necesidad de esta asignatura específica en todos los cursos. Sabemos que no es posible, por eso proponemos que solo sea en tres cursos de la educación secundaria y en el último de la primaria.

En cuanto a la memoria económica, hay atención a la diversidad, pero dentro de la atención a la diversidad no se hace una mención específica a la inmigración. El apoyo a las tecnologías de la información y comunicación sí aparece reflejado, y estamos completamente de acuerdo; y creemos que se debe ampliar para incorporar estos medios en las aulas directamente. El apoyo al profesorado es algo que para nosotros es un medidor de calidad necesario, por eso nos parece una buena opción el estatuto de la función docente. Creemos que ese estatuto debe ser ampliado tanto al profesorado de los centros públicos como al de los privados concertados, para que accedan a esta formación permanente e inicial. No solo se debe hacer con este estatuto; se debe empezar con la formación inicial. Magisterio actualmente es una carrera de tres años y debería convertirse en una licen-

ciatura o en una formación de grado, como lo llama el espacio europeo de la formación superior.

Creo que no había ninguna cuestión más. No sé si habré respondido a todo lo que se me solicitaba.

La señora **PRESIDENTA**: Estamos bastante impresionados por la rapidez y la contundencia en las contestaciones, pero creo que no se ha quedado ninguna pregunta fuera. Muchas gracias por la comparecencia.

Suspendemos la sesión un minuto antes de pasar a la siguiente comparecencia

El señor **VICEPRESIDENTE DE LA CONFEDERACIÓN AUTÓNOMA NACIONAL DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES, CANAE** (Almarcha Cañas): Muchas gracias a esta Comisión por la invitación a mi confederación.

— **DEL PRESIDENTE DE LA FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES, FAEST (LUENA LÓPEZ).** (Número de expediente 219/000335.)

La señora **PRESIDENTA**: Continuamos la sesión con la segunda comparecencia de hoy. Damos la bienvenida a la Comisión a César Luena López, presidente de la Federación de Asociaciones de Estudiantes (Faest), a quien doy la palabra, pidiéndole, por favor, que se atenga al tiempo fijado de un cuarto de hora; luego tendrá ocasión de contestar a los grupos.

El señor **PRESIDENTE DE LA FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES, FAEST** (Luena López): Muchas gracias a esta Comisión por permitirnos estar aquí y expresar nuestras ideas acerca de la tramitación del proyecto de Ley Orgánica de Educación.

Como federación estatal, en la que aglutinamos a diferentes asociaciones de estudiantes progresistas de toda España, tenemos una visión teórica determinada del modelo educativo, de lo que tiene que suponer el sistema educativo público en un país moderno, avanzado, democrático y aconfesional. Esta visión defiende que la educación, como derecho constitucional básico, tiene que ser de carácter público, con calidad y en igualdad y laica. La educación ha de ser el primer medio para acabar con las desigualdades, favoreciendo el ascenso social; ha de fomentar la ciudadanía crítica y participativa a través de los valores democráticos y constitucionales, favorecer la convivencia con tolerancia, trabajar para conseguir la integración plena de las personas en la sociedad y propiciar los conocimientos y actitudes para el desempeño futuro de un rol social deseado y digno que satisfaga el desarrollo de la personalidad propia y sirva a su vez al bien común del todo social. Por ello, hay que reforzar los valores de la educación pública y que los centros se

conviertan en verdaderos puntos de encuentro y de construcción de capital social relacional.

La educación es, además de la mejor escuela de ciudadanos, el medio para conseguir la cohesión social. Por eso, la integración efectiva y la atención a la diversidad tienen que ser ejes básicos sobre los que desarrollar una política educativa progresista. Tal es la importancia de la educación y de la ordenación legal que la regula que se hace obligatorio para los responsables gubernamentales, políticos, y también para toda la comunidad educativa labrar un consenso en todas las vertientes existentes y entre todos los actores sociales, políticos y educativos, con el fin de construir un pacto educativo duradero y estable, que repercuta en la mejora de la calidad y de la igualdad interna en el sistema, productora por tanto de igualdad social. Para nosotros, la educación en España tiene retos definidos, los cuales tienen que ser afrontados de forma decidida. Destacaré tres: conseguir que la educación sea considerada como una labor de toda sociedad, una labor colectiva; aumentar la financiación destinada a la enseñanza pública y alcanzar la media de la Unión Europea en aquellos alumnos que superan con éxito el bachillerato o un grado de formación profesional. El proyecto de Ley Orgánica de Educación contribuye a poder alcanzar estos retos porque, en nuestra opinión, la LOE es una ley progresista, una ley que apuesta por la calidad para todos con igualdad, por la enseñanza pública. La LOE es una ley que garantiza la flexibilidad en beneficio del alumno, la atención a la diversidad, la diversificación curricular, los programas de refuerzo, la compensación de las desigualdades, la igualdad entre hombres y mujeres, la autonomía de los centros y la educación para la ciudadanía (democrática, ética, cívica), que fomente la participación y el ejercicio del pensamiento propio, libre, crítico y en valores, como la defensa del medio ambiente, el rechazo a la violencia, especialmente a la de género, o la resolución pacífica de los conflictos. En el caso de la educación para la ciudadanía una de las partes fundamentales de esta asignatura debe basarse en la educación para la participación, en cuyo desarrollo los agentes activos de la educación no formal, como consejos de la juventud, asociaciones de estudiantes y asociaciones juveniles puedan adquirir un papel protagonista.

La LOE aporta simplificación y unificación legal porque deroga la Logse, la Lopeg y la LOCE; y con esta última la reválida, los itinerarios segregadores y la obligatoriedad de la religión. La LOE es positiva, como decía al principio, porque lleva consigo una memoria económica de más de 6.000 millones de euros; la LOE amplía los derechos de los alumnos y su participación en el sistema educativo; la LOE garantiza el derecho de asociación y el apoyo necesario para ejercer ese derecho y la LOE garantiza que las decisiones colectivas que adopten los alumnos con respecto a la asistencia a clase no tendrán la consideración de faltas de conducta, ni serán objeto de sanción cuando estas hayan sido resultado del ejercicio del derecho de reunión y sean comu-

nicadas previamente a la dirección del centro; la LOE apuesta claramente por la educación pública y establece un sistema de control sobre los colegios concertados, sobre todo en lo que respecta al equilibrio y la admisión del alumnado y las fuentes de financiación de los centros privados concertados; prohibiendo que perciban cualquier tipo de ayuda o ingreso adicional al establecido en el correspondiente concierto. Pensamos que la LOE pone a la privada en su sitio. Como vengo, diciendo, la LOE es una buena ley para los retos que tiene la educación en España, pero en algunos aspectos puede mejorar y debería mejorar.

El carácter de la educación infantil como tramo plenamente educativo, sobre todo en su segundo ciclo, hace que sea necesaria una inversión pública adecuada que haga posible prescindir de los conciertos con la red privada a medio plazo. La inversión en educación pública ha de perseguir una paulatina construcción de centros públicos, que haga posible el abandono de esta política de concertación, también en la primaria y en la secundaria obligatoria y postobligatoria. Por otro lado, en el artículo 84.3 debe añadirse a los motivos de no discriminación de los alumnos y alumnas el de sexo. En cuanto a la enseñanza de las religiones, nuestra propuesta es que las religiones desde una perspectiva aconfesional se estudien desde un punto de vista histórico, filosófico y antropológico, a través de su inclusión en diferentes asignaturas, especialmente en las de historia, filosofía y en la nueva de educación para la ciudadanía. El punto de vista confesional de las religiones, de todas ellas, no ha de figurar en las materias a impartir. Nuestro modelo es una escuela laica, sin dogmas y sin verdades absolutas y excluyentes, que educa al alumnado en valores humanistas, universales, en la pluralidad y en el respeto a los derechos humanos, en la asunción de la diferencia y en los valores constitucionales, éticos, no sexistas y democráticos. No obstante, en pro del consenso social y educativo, si se aconseja que se imparta esta materia, la enseñanza de las religiones no ha de ser obligatoria, ni evaluable, ni computable a efectos de promoción de curso ni de petición de becas y tampoco debe tener una asignatura alternativa. Para nosotros, las horas destinadas a las enseñanzas de las religiones han de dedicarse al estudio, la realización de tareas, la lectura en la biblioteca y otras actividades para aquellos alumnos que no la escojan. El director de los centros tiene que ser elegido de forma democrática en el seno del consejo escolar del centro, sin perjuicio de que exista una preparación específica para los docentes encaminada al ejercicio de las funciones directivas.

Por último, una de las tareas pendientes que tiene la ordenación legal del sistema educativo español es la cobertura necesaria para profundizar en los deberes y los derechos de los alumnos, como desarrollo y puesta en práctica del real decreto del año 1995. Esto pasa por elaborar un nuevo real decreto de derechos y deberes de los alumnos. En este decreto han de recogerse distintos derechos fundamentales a aplicar en los centros, entre

ellos el derecho a reunión y a celebración de actos reivindicativos en horario lectivo, los reglamentos de participación de los estudiantes, así como los reglamentos de revisión de exámenes y establecimiento de calificaciones. Esta ordenación de los derechos de los alumnos tiene que culminar con la creación de un nuevo órgano, un consejo de estudiantes de educación no universitaria de España, que aglutine a los distintos representantes de los estudiantes en los consejos escolares de las comunidades autónomas y también en el Consejo Escolar del Estado y a las asociaciones representativas en el ámbito nacional. Para terminar, reitero la importancia de alcanzar un pacto político, social y educativo por la estabilidad de la educación en España y por la mejora de la enseñanza pública, pacto que tiene que contar con el necesario acuerdo entre todos los grupos políticos representados en esta Cámara, a los cuales instamos a que hagan todos los esfuerzos para alcanzarlo.

La señora **PRESIDENTA**: Es el turno de intervención de los grupos. En primer lugar, por el Grupo Parlamentario Popular, la señora Moneo.

La señora **MONEO Díez**: Como he hecho con anteriores comparecientes, quería dar la bienvenida en nombre de mi grupo a don César Luena, presidente de la Federación de Asociaciones de Estudiantes, y agradecerle su intervención. Me gustaría que nos aclarase dos puntos de su intervención, aparte de una cuestión que se ha dejado sin mencionar y que también hemos planteado desde nuestro grupo a anteriores comparecientes. Me refiero al tema de la violencia en las aulas, el clima de convivencia que ha de existir para la mejor estabilidad, el mejor rendimiento de los alumnos. Nos gustaría que nos hiciese en nombre de su organización una valoración de por qué se están produciendo los desgraciados casos que conocemos en la actualidad de acoso escolar. ¿A qué se debe ese clima? Y ¿qué debe recoger una ley para solucionar esas cuestiones? Usted ha hecho una afirmación que me gustaría que nos aclarase. Nos dice que la LOE, la ley que actualmente está en debate, pone a la privada en su sitio. Me gustaría que nos aclarase usted si se refiere a la enseñanza privada, a la enseñanza concertada y en cualquier caso ¿cuál debe ser su sitio? Ha finalizado su intervención haciendo un llamamiento a los grupos políticos respecto al pacto educativo. Me gustaría que nos hiciese un breve análisis de qué aspectos o qué puntos fundamentales debiera recoger a su juicio ese pacto educativo.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Socialista, la señora Casaus.

La señora **CASAUS RODRÍGUEZ**: Desde mi grupo, he de darle la bienvenida a esta Comisión y agradecer muy sinceramente las aportaciones que desde la federación de estudiantes se han hecho a esta Comisión y el entusiasmo con el cual han sido expuestas. Considere-

ramos que la visión de los estudiantes es necesaria y tiene que ser tenida en cuenta y valorada; debe ser reivindicativa, como lo ha sido, y ha de preocuparse por una misión tan importante como la de los estudiantes, que a veces son obviados o no han sido escuchados en otros procesos de reformas educativas. Me gustaría que nos hiciese la reflexión, desde la federación de estudiantes, porque creo que no se ha hablado, de cómo piensa que ha sido el procedimiento seguido para el debate de esta reforma educativa. ¿Cree que ha habido posibilidad de poder aportar ideas o inquietudes? ¿Ha habido posibilidad de reunirse con vuestra federación? ¿Cómo ha sido el proceso que se ha llevado en el Consejo Escolar del Estado? Aquí a veces se ha dicho que en dos días se debatieron dos mil y pico enmiendas. Desearíamos saber qué visión tiene vuestra federación y si ha habido diferencia en las formas con respecto a anteriores procesos de reforma.

Le pediría que nos hiciese una reflexión sobre si este proyecto de ley introduce avances importantes en lo que se refiere a la política estudiantil, sobre todo, si ofrece la posibilidad de poder decidir colectivamente movilizaciones. Sabe que se habla por algunas organizaciones de que con esto se está incitando a la no asistencia a clase, a los novillos; ¿qué piensa de este apartado?, ¿cómo lo valoran desde la Federación de estudiantes?

También me gustaría que nos valorase que la anterior ley, la Ley de Calidad de la Educación incluía un mínimo de dos pruebas para el acceso a la universidad mientras que el proyecto de la LOE que ahora aquí estamos debatiendo y trabajando deja claro que solo va a ser una única prueba. Además, está el compromiso de que, en ningún caso, va a suponer un endurecimiento de los criterios subjetivos. Consideramos que los estudiantes siempre reivindican que se quite la prueba de la selectividad y que no haya ninguna prueba, pero en esta realidad en la que estamos, pues ¿qué piensa de esta propuesta que se hace en esta ley?

Se ha referido a la asignatura de educación para la ciudadanía y compartimos la visión que ha dado de que es verdad que con la anterior, la Logse, la transversalidad no dio el resultado que se esperaba. En cambio, a través de un área concreta, sí que creemos que puede formar a los estudiantes, tanto en contenidos como en una vida en convivencia en una sociedad plural y democrática. Nos gustaría saber qué piensa de esta asignatura, si debería ser impartida por el profesor tutor, por otro profesor del centro especializado o, según las áreas o temas que se traten, por diferentes colectivos. ¿Cómo cree que debería ser tratada esta asignatura? Respecto a la memoria económica, considero que es la primera vez que se presenta una ley educativa con una memoria económica que suma más de 6.000 millones de euros y que tiende a la diversidad, fomenta el uso de las TIC, de las tecnologías de la información y de la comunicación y apoya al profesorado. ¿Cómo valora la memoria económica que acompaña a esta ley, y que se presenta por primera vez?

Al mismo tiempo, como bien ha dicho también en su intervención, uno de los pilares básicos junto con los estudiantes, es el profesorado y su motivación para un buen funcionamiento de la labor docente. Esta ley establece que, por primera vez, se va a crear el estatuto de la Función pública docente, donde figurarán todas las condiciones para el profesorado, tanto de formación, como de su situación laboral. ¿Cómo consideran desde la federación que se esté hablando de que se va a crear y que, tal como figura ya en la ley, se cree este estatuto de la Función docente?

Por supuesto, me gustaría acabar diciendo que agradezco que, desde la Federación de estudiantes, aboguen y apuesten por un pacto educativo, que dará al sistema una estabilidad que todos buscamos y que es necesaria. Aquí estamos para eso, para trabajar y para conseguir ese pacto tan ansiado por la sociedad y por toda la comunidad educativa.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra para responder el señor Luena.

El señor **PRESIDENTE DE LA FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE ESTUDIANTES, FAEST** (Luena López): Muchas gracias a los dos grupos políticos por la atención prestada y por las preguntas. Empezaré por el Grupo Popular que ha sido el primero y que planteaba tres cuestiones.

Sí es cierto que no he mencionado el tema de la violencia, del acoso escolar, y ese es un reto, también, fundamental para la educación en España. No sabría citar una sola causa porque desde luego, son muchas, no hay una única causa de la violencia, ni del acoso escolar. En cualquier caso, sí que, por todo lo que ha aparecido en los medios de información, el *bullying*, etcétera, con casos concretos, me atrevería a decir dos cosas, aunque los expertos lo pueden explicar mejor que nosotros. La primera, que los alumnos que ejercen violencia escolar son más víctimas que verdugos. Eso es evidente y desde esa concepción, tenemos que afrontar el problema. La segunda es que los estudiantes en general y los representantes de los estudiantes quizás estamos más apartados de lo que se debiera en el tratamiento y en la resolución pacífica de los conflictos que se dan en las aulas. Deberíamos tener un papel más activo.

En cualquier caso, una de las soluciones o de las medidas ya venía en la Logse, que era la de más orientadores, más equipos psicopedagógicos en los centros. La aplicación posterior de la ley no lo llevó a cabo. Quizás para el futuro sea un reto aumentar la plantilla de orientadores y de equipos psicopedagógicos que afronten este problema. Me refería, evidentemente, a la privada concertada. El artículo 27 de la Constitución deja bien claro que hay la libertad de enseñanza y es una de las cosas que hizo que se alcanzara un consenso para una constitución. Ahora no viene a cuento ponerlo en duda. Me refería, evidentemente, a los conciertos de la privada concertada. Sí se pone en su sitio, porque es evidente

que los colegios privados que tienen un concierto público, con la permisividad de ciertas administraciones políticas, han tenido, digamos, un olvido voluntario en admisión de alumnos inmigrantes o con necesidades especiales y han ejercido un poco una libertad un poquito taimada y un poquito subjetiva para lo que eran sus intereses, tanto en la admisión de alumnos, como en las fuentes de financiación, aparte de los fondos públicos. Esta ley deja bien claro en sus disposiciones finales, que esto se tiene que controlar y ha de tener una regulación bien clara.

Me preguntaba por el pacto educativo. Lo fundamental es tener claro que la enseñanza pública en España necesita un progresivo aumento de la financiación, pero hay que hablar de corresponsabilidad entre el Estado y las comunidades autónomas. La memoria económica prevé que el 58 por ciento de la financiación sea aportada por el Estado, pero el resto tiene que ser por las comunidades autónomas. En principio, uno de los pilares fundamentales del pacto tiene que ser considerar la educación una prioridad presupuestaria del país, no solamente de un gobierno, de una administración, sino del país. Cuando respecto al pacto hablamos de estabilidad, se trata de que se pongan soluciones pactadas para los retos —yo hablaba al principio de los retos y de los problemas y desafíos que pueda tener la educación en España— y que no se utilice la educación como un punto más en una agenda política y en el debate político, sino que se intenten acercar posiciones.

La diputada del Grupo Socialista preguntaba por el diálogo y por el debate. He tenido oportunidad de llegar al final de la anterior comparecencia y he de decir que nosotros sí que hemos sido recibidos tanto por la ministra como por el Secretario General de Educación. En ese sentido, ha habido diálogo y debate. Además, creo que han tenido posibilidad todos los colectivos estudiantiles, en tanto que yo recuerdo que se dotó una partida extraordinaria para las asociaciones de estudiantes, de padres, de profesores, etcétera, de celebrar debates ex profeso solo sobre la Ley Orgánica de Educación. En el Consejo Escolar no sé si han debatido en dos días, pero ha estado dos meses. Con el anteproyecto que ni siquiera existió como tal de la LOCE, pues no sé, habría que coger el cronómetro para saber cuánto tiempo estuvo. Lo digo porque me preguntaba también por las formas respecto a otro proceso y creo que las formas, poniéndolo en una balanza, está claro. Aquí ha habido un año y medio de debate, un documento teórico, un anteproyecto y un proyecto de ley y, como decía, ayudas destinadas a estudiantes. Por tanto, en todo ese proceso tanto los estudiantes como los demás colectivos han debatido, tenemos que reconocerlo así; se podría haber dado más plazo de debate, más plazo de diálogo, siempre a lo mejor se puede ir a más, pero tampoco se puede estar: y queremos más debate, más debate, porque, al final, eso parece que lleva a no tomar decisiones ni posiciones. Hay que posicionarse y hay que debatir.

La valoración sobre la disposición adicional de la ampliación de derechos de los alumnos —entre comillas, lo que podría dar lugar al derecho a huelga—, no es, como han dicho algunos dirigentes políticos, el reunirse en el baño del instituto y decir mañana no venimos, sino que responde a una propuesta de fomentar la democracia en los centros, la democracia y los procesos de participación, la formación de los alumnos en valores, no solo de manera teórica con esta asignatura o con la transversalidad en las asignaturas, sino aplicándolo después de forma práctica. Hay que tener confianza en los estudiantes.

Estas afirmaciones, a las que hacía referencia, responden a la desconfianza que tienen a que los alumnos, personas que tienen de los 14 a los 16, 17 ó 18 años, pueden tomar perfectamente decisiones colectivas en torno a asuntos que les interesan y no solo cabe pensar que lo hacen para no ir a clase. Lo fundamental para entender esa disposición es tener confianza en que los jóvenes estudiantes pueden participar y pueden tomar decisiones sobre lo que les afecta en su entorno más inmediato, que es un centro educativo.

Sobre el tema de la selectividad, aquí, como siempre, todas las organizaciones estudiantiles tenemos nuestras propuestas de máximos, igual que sobre el tema de la religión, como he dicho en la intervención. En principio, se ha quitado la reválida, la PGB, lo que en gran parte es un mérito de las protestas estudiantiles. Siempre lo hemos pensado así. No tengo un especial temor a que la prueba de selectividad se endurezca. Sí es cierto que la posibilidad de que hubiese plazas en todas las carreras universitarias dejaría sin sentido una prueba de acceso que como prueba de madurez, tampoco tiene ya sentido. Una vez que se aprueba segundo de bachillerato se puede acceder a la universidad. Ahora bien, mientras no haya plazas para todos, desde una perspectiva progresista de igualdad de oportunidades, defiendo la selectividad como una prueba que homologa a los estudiantes que vienen de las tres redes: la pública, la privada y la privada concertada. Desde una perspectiva progresista se tiene que entender así, aunque la propuesta de máximos es que haya plazas para todos, en cuyo caso no hace falta la selectividad ni ninguna otra prueba.

En la educación para la ciudadanía, coincidíamos en la importancia de que se imparta esta asignatura y la pregunta era quién la tenía que dar. Las personas, aquí habrá profesores, más indicadas quizás sean los profesores de las áreas de humanidades y de ciencias sociales. No me atrevería a decirlo rotundamente, será una cuestión que se tendrá que establecer en el currículum y los profesionales de la enseñanza lo tendrán que decir; pero sí es importante, y tiene que ser así, que participen, como decía en mi intervención, consejos de la juventud, asociaciones de estudiantes, asociaciones juveniles; lo que se llama la educación no formal, lo que es el punto de vista de la participación, no solo desde la concepción reglada o formal del sistema, sino también desde la concepción no reglada. Ahí sí es posible que se esta-

blezcan formas de colaborar entre esas organizaciones y el sistema educativo.

Citábamos la memoria económica. La califico de nuevo de muy positiva. Como decía, los porcentajes en financiación tienen que ir aumentando progresivamente, tiene que ser una o la prioridad de toda Administración y del país. Reitero de nuevo la importancia de que, una vez que la ley se apruebe, y por tanto se apruebe con ella la memoria económica, las comunidades autónomas sean también responsables y aporten el dinero que les toque para la educación pública.

El estatuto de la Función pública docente, desde luego tiene nuestro apoyo. La dignidad y el reconocimiento social del profesorado son básicos para que la educación sea una tarea de todos, y para eso tienen que estar los profesores reconocidos. Además, reconocidos socialmente, no solo con el estatuto sino también por la sociedad, por los padres, por las madres y por los grupos políticos. Quizás se ha dejado un poco de lado, al margen del debate, el reconocimiento al profesorado y sí es cierto que, a veces, se han sentido solos. No haré aquí un ejercicio de demagogia, que quizás, les toca más a los estudiantes a pie de centro, sobre el enfrentamiento o la rivalidad con el profesorado; pero es cierto que el profesorado necesita apoyo, dignidad, reconocimiento social y derechos, y derechos. Si el estatuto docente les da derechos, tiene nuestro apoyo.

Para terminar, coincido en que es necesario que el pacto educativo ha de dar estabilidad y comprometer financiación para que la educación sea la prioridad del país, del Gobierno y de los grupos políticos. Quizás el consenso entre los grupos políticos, sociales y la comunidad educativa sea el camino para tener una Ley de Educación que dure, que pueda ser considerada por todos y que sea lo suficientemente flexible como para que se pueda aplicar por un Gobierno progresista y también por un Gobierno conservador.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Luena por su presencia y por su concisión en la contestación también. Esperamos que no sea la última vez que le veamos por aquí.

Damos por concluida esta comparecencia. Cinco minutos para pasar a la siguiente.

— **DEL SEÑOR PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN SOCIOPEDAGÓGICA GALEGA, AS-PG (COSTA CASAS). (Número de expediente 219/000336.)**

La señora **PRESIDENTA**: Damos comienzo a la siguiente comparecencia en esta Comisión.

Aprovecho para dar la bienvenida a Xoan Costa Casas, presidente de la Asociación Sociopedagógica Galega, a quien le voy a ceder la palabra a continuación, pidiéndole por favor que se atenga, si es posible, al cuarto de hora

de tiempo que tenemos y luego tendrá ocasión de contestar a los grupos que intervengan.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN SOCIOPEDAGÓGICA GALEGA, AS-PG** (Costa Casas): Señoras diputadas, señores diputados, buenos días.

Permítanme, en primer lugar, agradecer al BNG la invitación para que pueda comparecer ante esta Comisión y exponer la opinión de la AS-PG respecto del proyecto de Ley Orgánica de Educación. En segundo lugar, permítanme también agradecer su presencia.

La Asociación Sociopedagógica Galega nació hace casi treinta años bajo el lema Na procura d'un ensino galego. Queríamos con ello manifestar nuestro compromiso con el sistema educativo en Galicia, al indicar que debería ser gallego en la expresión y gallego en los contenidos. Desde entonces se han sucedido varias reformas educativas y, si bien se han dado pasos en el primer caso, en el sentido de utilizar la lengua gallega de manera esporádica como vehículo de docencia, y abierto caminos en el segundo, por cuanto se nos permite que el 45 por ciento de los currículos puedan referirse a nuestra realidad o ser fijados por la Xunta de Galiza, ninguna reforma ha satisfecho todavía nuestro deseo fundacional.

Por otra parte, somos conscientes de que lo deseable en materia educativa sería alcanzar una reforma estable y duradera. Nos tememos que estamos de nuevo ante otra oportunidad perdida porque, si bien con este proyecto de ley se presentan algunos presupuestos social y tecnológicamente aceptables, pensamos que finalmente se toma un camino intermedio entre la Logse y la Loce que no lleva a ninguna parte por cuanto a estabilidad del sistema se refiere.

Al citarles el lema de nuestra fundación pretendía decir que estábamos con ello anticipando una idea que hoy consideramos fundamental. La necesidad de que Galicia cuente con un sistema educativo propio. Estamos convencidos de que para que Galicia alcance el pleno desarrollo necesita un sistema educativo propio. En el contexto actual, la planificación educativa corresponde al Estado, como se puede comprobar en el presente anteproyecto de ley, que a sí mismo se reserva la definición de la mitad del currículum. El Gobierno gallego no tiene competencia exclusiva para organizar el sistema educativo. Por eso, ya que vivimos en un período en que se habla de la reforma del Estado, nos parece oportuno que la planificación, gestión y desarrollo del sistema educativo gallego, se realice mediante una ley que permita que Galicia tenga competencias exclusivas en materia de educación.

Este podría haber sido uno de los objetivos de la LOE, pero no fue así. Desde el instante en que el Gobierno presentó el documento Una educación de calidad para todos y entre todos lo primero que nos llamó la atención fue que las modificaciones propuestas se basasen únicamente en revisar algunos, más bien pocos, aspectos de la LOCE, sin revisar ni modificar aspectos de otras leyes educativas básicas.

De ahí que la primera conclusión que se desprende es que estamos ante una propuesta de ley que no persigue, ni mucho menos, reformar la educación desde una perspectiva estable y duradera, ya que para que esto fuera posible, tendría que fundamentarse no ya en los cinco principios que nosotros consideramos fundamentales y que después citaré, sino, como mínimo, en estos tres. Primero, reconocer y asumir la composición plurinacional y plurilingüística del Estado español; segundo, asumir la defensa inequívoca de la enseñanza laica y pública, garantizando el acceso a una educación de calidad al conjunto de los ciudadanos y ciudadanas, como única garantía de la igualdad de oportunidades; tercero, atender a las reivindicaciones más sentidas e importantes del profesorado para valorizar la función docente y mejorar nuestras condiciones de trabajo.

Para la Asociación Socio-pedagógica Galega el sistema educativo debe conformarse como un servicio encargado de dar instrucción, y formación a las generaciones más jóvenes y que debe tener como principios de actuación, como mínimo, los cinco siguientes: ser público, laico, democrático, de calidad y gallego. De la lectura del anteproyecto de ley y de los tres principios en que esta se fundamenta según la exposición de motivos, resulta evidente que solo coincidimos en el objetivo de la calidad, siendo el segundo principio, el del esfuerzo compartido y la colaboración social para alcanzar el primer objetivo, una mera declaración de intenciones y de buenos propósitos, con la que estamos de acuerdo y que globalmente compartimos. El tercer principio en que se fundamenta el presente anteproyecto, la acomodación a los objetivos educativos planteados por la Unión Europea, creemos que no es tal principio sino más bien un objetivo, una adecuación a las necesidades derivadas de los acuerdos europeos.

Para la Asociación Socio-pedagógica galega, la condición que debiera asumir y adoptar la futura ley es la diversidad nacional, cultural y lingüística existente dentro del Estado. Sin embargo, la visión centralista ha conducido al Gobierno a presentar un proyecto de ley basado en un único sistema educativo para todo el Estado, invalidando que las diferentes naciones del Estado nos podamos dotar de nuestro propio sistema educativo en función de nuestras necesidades y de acuerdo con nuestra realidad social, cultural y lingüística. Frente a esto, estamos convencidos de que para que Galicia alcance su pleno desarrollo necesita un sistema educativo propio, porque en Galicia no podemos hablar de calidad en la educación si no se parte, se legisla y actúa en función de la galleguización de la enseñanza. Un sistema educativo que pretenda apartarnos de nuestra realidad y de nuestro mundo nunca podrá tener una función de calidad y de equidad. De ahí que lo correcto, desde nuestro punto de vista, sería hacer un esfuerzo por elaborar únicamente una ley de bases. El actual proyecto de ley ni siquiera asume transferir a las diferentes administraciones educativas cuestiones como la concesión de becas, la fijación del número de días lectivos, la evalua-

ción del sistema educativo, la composición y competencia de los órganos colegiados, el sistema de elección de cargos directivos, los criterios de admisión de alumnos, etcétera. Si hasta ahora el gobierno tiene la posibilidad de elaborar planes de formación del profesorado para todo el Estado, además algunas otras competencias son compartidas entre el Estado y las administraciones autonómicas.

Nos centraremos a continuación en expresar nuestra opinión sobre algunos otros aspectos de la ley, tanto en lo que se refiere a la ordenación del sistema como a la participación social. En educación infantil, valoramos positivamente que la etapa recupere su carácter educativo, pero no entendemos cómo se mantiene su voluntariedad en el segundo ciclo, sobre todo cuando se nos dice en los documentos previos que el 96 por ciento de los niños y niñas de tres años está escolarizado. ¿Alguien se ha preguntado a qué clase social pertenece o en qué medio vive el 3 ó 4 por ciento restante? ¿Es este el principio de la equidad? Por otra parte, y en la práctica, la gratuidad establecida para el segundo ciclo solo sirve para profundizar en los procesos privatizadores, a través de los conciertos educativos, y para que la Administración educativa haga dejación de sus funciones, sobre todo en lo referido a transporte, comedor, etcétera. Compartimos la consideración del carácter educativo de esta etapa y su valor fundamental en el desarrollo de la infancia. Dado el carácter educativo y no asistencial del tramo de 0 a 3 años, la dependencia administrativa de esta etapa debe situarse en la Administración educativa y no en otras, como sucede actualmente. Por otra parte, es necesario también que las administraciones educativas fijen los requisitos mínimos de los centros y el perfil del profesorado y del personal auxiliar; pero también consideramos imprescindible un compromiso real en la oferta de plazas públicas en esta etapa, dejadas hasta ahora en manos de la enseñanza privada. Manifestamos igualmente nuestro rechazo al mantenimiento del compromiso ya establecido en la LOCE de asegurar la gratuidad del tramo de 3 a 6 años con la generalización de conciertos en los centros privados.

En educación primaria nos llama la atención que se recojan como novedosas algunas propuestas educativas que llevan muchos años funcionando, como los apoyos específicos. En cuanto a la organización, no sabemos a costa de qué se incluye en el tercer ciclo el área de educación para la ciudadanía, en la que se prestará especial atención a la igualdad entre hombres y mujeres. Para nosotros, esta temática debería ser tratada de forma transversal y no como área específica, a no ser que cada vez que haya un problema social queramos introducirlo como materia de currículum. Por lo que se refiere a la evaluación del diagnóstico que se realizará sobre la totalidad del alumnado para ver el resultado alcanzado al final de la etapa, tiene como objetivo la evaluación del proceso de enseñanza, del proceso de aprendizaje y del funcionamiento de los centros. Estas evaluaciones tendrían como ambicioso objetivo prevenir las dificultades

del aprendizaje. En el caso que nos ocupa, esta evaluación, realizada al acabar el cuarto año y fundamentada en el factor examen como criterio de calidad, ¿servirá para eso, o es que actualmente al finalizar el ciclo no se evalúa al alumnado para informar a las familias, para tomar decisiones de promoción y, se supone, para tomar las medidas necesarias para realizar las modificaciones oportunas en el proceso de enseñanza? Si esto ya se hace, ¿para qué entonces esa evaluación? Pensamos que la pista para hallar la respuesta nos la da el hecho de que será el instituto de evaluación —la nueva denominación del instituto nacional de calidad del sistema educativo— el que elaborará los modelos para la realización de esta evaluación. El fin último es homogeneizar, y pensamos que en esto la LOE no se aparta demasiado de la LOCE, que convertía las enseñanzas comunes y los criterios de homogeneidad en uno de sus pilares. A pesar de lo que se dice en el artículo 144, ¿quién podrá evitar que un determinado centro utilice como elemento publicitario estos resultados o que se utilicen en detrimento de otros centros?

Nos preocupa en la educación secundaria, asimismo, la poca concreción del artículo 28.6. ¿Quiere decirse que el alumnado que deba repetir estará escolarizado en un grupo con una estructura curricular y organizativa diferente? ¿Quién más estará escolarizado en esos grupos?

En cuanto al tratamiento dado a la enseñanza de la religión, desde AS-PG lamentamos la poca audacia del MEC, que no ha dado respuesta a la demanda formulada por el Consejo Escolar del Estado pidiendo que las enseñanzas confesionales se retiren del currículum y del horario escolar. Se presenta el Gobierno como preso de los acuerdos firmados con el Vaticano, justificando la situación actual como si no fuese posible revisar estos acuerdos y dejar de catequizar en el aula. También nos preguntamos a cuál de los tres principios inspiradores de esta ley responde la idea de mantener a toda costa la religión en la escuela. ¿Al principio de calidad, al principio del esfuerzo compartido, a la confluencia europea? Conocemos la importancia del elemento religioso en la conformación de la identidad social y sabemos que la enseñanza confesional de la religión no puede tener cabida en el sistema escolar, sin que eso suponga ninguna privación del derecho practicar la religión a quien lo desee. Se podría haber tomado como ejemplo el modelo francés, del que este año se cumple el primer centenario, u otros menos drásticos que abundan por el mundo, incluso en países profundamente católicos; porque en la enseñanza, sea pública o sostenida con fondos públicos, solo puede tener cabida aquello que es válido para todas las personas y científicamente contrastable en el momento actual de los conocimientos científicos. La religión, como la amistad, como el amor, es un acto de confianza que atañe exclusivamente a la vida privada de cada persona. Pensamos que la enseñanza es además científica. Por eso pensamos que es el momento de adoptar una legislación educativa regida por la razón y en consonancia con la aconfesionalidad del Estado que

se consagra en la Constitución. Habrá que apelar, si es necesario, al artículo 16 de la Constitución, que recoge que nadie puede ser obligado a declarar sobre su ideología, su religión, etcétera. En el espacio común educativo, la religión no puede formar parte del currículum escolar. En todo caso, su oferta solo debe afectar a los alumnos que la demanden, sin oponerle ninguna alternativa para quienes no la soliciten, convirtiendo a estos así en rehenes que evitan la deserción masiva de las aulas confesionales. Desde la AS-PG defendemos un modelo de enseñanza laica, de encuentro y no de división, que eduque sin dogmas en valores humanistas y universales; un sistema público de enseñanza de carácter científico que excluya del currículum cualquier asignatura de carácter confesional.

Por lo que se refiere a la dirección de los centros, la propuesta sobre esta cuestión constituye para nosotros otra decepción. Una vez más somos testigos de cómo la Administración educativa, antes del Partido Popular y ahora del PSOE, hace una clara apuesta por la jerarquización, limitando la participación democrática en los centros de enseñanza. Nos preocupa la ambigüedad con que se presenta el modelo de participación de la comunidad educativa en la gestión y el control de los centros educativos. La fórmula para el nombramiento de los equipos directivos, combinando, como hacía la LOCE, la participación de la comunidad educativa con la selección de candidatos o candidatas profesionales al gusto de la Administración, apunta a un perfil que está muy lejos de las exigencias de la comunidad educativa. Desde la Asociación Socio-pedagógica galega consideramos que la gestión democrática de los centros pasa por recuperar las competencias de claustros y consejos escolares y, entre ellas, la elección directa de los equipos directivos.

Por lo que se refiere a la doble red de centros, pública y privada concertada, la supuesta prioridad de la enseñanza pública queda en una mera declaración de intenciones. Consideramos que el avance hacia una mejora real de la calidad de la enseñanza, compatible con el principio de equidad y capaz de desarrollar políticas de compensación de desigualdades, es incompatible con la existencia de una red educativa privada, inevitablemente selectiva y discriminatoria. Por ello, y no sólo desde el punto de vista ideológico sino también desde la experiencia práctica que nos ofrece el tratamiento que la Xunta de Galicia hizo de los conciertos educativos; mostramos nuestro total desacuerdo con la financiación pública de los negocios privados, especialmente en etapas no obligatorias de la enseñanza. En tanto se alcance este objetivo, los centros sostenidos por fondos públicos deberán estar sujetos a normas y controles estrictos que impidan las prácticas de selección del alumnado. Cuando muchos indicadores de calidad internacional parecen confirmar que los sistemas educativos públicos son más equitativos y obtienen mejores resultados, nos sentimos defraudados porque en todo el texto no aparece ninguna medida, creemos nosotros, tendente

a reducir los conciertos o a impedir las subvenciones a niveles educativos no obligatorios. La enseñanza privada creemos que es la gran beneficiada.

Por lo que respecta a la formación del profesorado, para nosotros, como entidad que organiza y gestiona la mayor oferta formativa que se hace en Galicia, superior en muchos ámbitos a la que ofrece la propia Administración, nos preocupa cómo se afronta la reforma de la formación inicial y permanente del profesorado. Esta ha de ser considerada un derecho y un deber de todos los trabajadores y trabajadoras de la enseñanza, garantizando su realización en horario laboral. En su lugar, se propone un modelo formativo en función de la carrera docente que, conservando algunas de las propuestas de la LOCE, profundiza en la jerarquización y división del profesorado. Así, por ejemplo, se insiste en la vinculación de la formación del profesorado con las retribuciones, lo que conducirá a un mayor fraccionamiento de los equipos docentes a través de las escalas retributivas.

Para finalizar, sería bueno que las reformas previstas insistiesen en corregir aquellos aspectos en que se originan desigualdades sociales, al tiempo que deberían fortalecer aquellos otros que llevan a este sistema hacia una mayor equidad. En cualquier caso, hoy, cuando todo el mundo pone los ojos en el caso finlandés, que se consolida no solo como el sistema más eficaz en resultados sino también como el sistema educativo que genera o transmite menos desigualdades sociales, tal vez haya que considerar la máxima de uno de sus liceos: En nuestro sistema, el valor de la enseñanza no es tener en cuenta lo que los alumnos no han logrado, sino, al contrario, considerar lo que hicieron bien.

La señora **PRESIDENTA**: En el turno de intervenciones tiene la palabra en primer lugar, por el Grupo Parlamentario Popular, la señora Sainz.

La señora **SAINZ GARCÍA**: Quiero también que mis primeras palabras sean de bienvenida a don Xoan Costa, Presidente de la Asociación Socio-Pedagógica galega y para agradecerle su intervención. De sus palabras yo concluyo —he hecho alguna referencia similar al resto de comparecencias a las que he tenido que responder— que la LOE no entusiasma a nadie. A nosotros, desde luego, tampoco, pero también le digo con todo respeto que, como supondrá, por razones diferentes a muchas de las que usted ha expuesto y que yo, desde luego, respeto.

Me gustaría hacerle algunas preguntas que se refieren a las inquietudes que nosotros vemos en la ley, para ir conociendo las distintas opiniones y tratar también entre todos de mejorar, en la medida de lo posible, aquellos aspectos que a nosotros nos parecen preocupantes. En primer lugar, me gustaría que me dijera si usted cree que el profesorado se siente motivado con esta ley o si, por el contrario, hay una sensación de indiferencia, de frialdad, y por otro lado, si usted también considera que

el proyecto configura algunas propuestas que son claramente atractivas para el profesorado y que el profesorado estaba esperando. En línea con eso, ¿usted cree que la jubilación anticipada del profesorado, que en el proyecto de ley se contempla solamente de forma transitoria, puede tener ese carácter de transitoriedad o, por el contrario, debe establecerse como un derecho del docente? ¿Cuál es su opinión sobre la especialización del profesorado? Y digo esto porque en el proyecto de ley no se hace referencia al profesorado de secundaria como especialista. Querría saber cómo valoran esta circunstancia desde su asociación. También quisiera saber si piensa que el sistema educativo que se configura, tiene unos objetivos claros, pues me parece que uno de los principios que debe tener un sistema educativo es tener muy claros esos objetivos, y si ofrece —y esto creo que es fundamental— a los alumnos sus salidas deseadas y las respuestas a sus inquietudes, que es también algo muy importante y muy básico. Querría saber si usted y su asociación están a favor de que los alumnos adquieran hábitos de trabajo y de capacidad personal del esfuerzo, para ser en definitiva capaces de superar las dificultades que la vida ofrece a todo el mundo y al mismo tiempo ofrecerles las mejores capacidades también para tener éxito en su futuro laboral y profesional. Por último le preguntaría cuál es su opinión acerca de que en los centros públicos —insisto, en los centros públicos— la dirección deje de ser un órgano de gobierno de los centros.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Rodríguez, lamento haberme equivocado en el orden de intervenciones. Tiene usted la palabra para intervenir por el Grupo Mixto.

El señor **RODRÍGUEZ SÁNCHEZ**: Empezaré por darle la bienvenida y exponer nuestro agradecimiento al señor Xoan Costa. También quiero expresar el interés que ha suscitado, por lo menos para mí, su intervención, en la medida en que ha puesto el dedo en la llaga de algunas cuestiones que, bajo nuestro punto de vista, son más importantes a la hora de hacer una reforma educativa, como que fuera una reforma educativa en cierta manera ruptuista con el pasado. Por eso le voy a hacer una serie de comentarios muy breves y preguntas consecuentes.

Ha dicho en relación con la educación infantil que en todo caso debería ser en todos sus niveles una dependencia de Educación y no de otros departamentos de carácter asistencial. Ha alabado, por lo tanto, en la medida en que se considera una etapa académica la de 3 a 6 años, la nueva ley. También, en la medida en que era una oferta que no resultaba de obligado cumplimiento por los padres, es decir, era voluntaria, le pregunto cómo lo solucionaríamos o qué alternativa tiene la AS-PG, si es que la tiene. En relación con la titulación del profesorado, es muy frecuente en Galicia, en todas las organizaciones, por lo menos en las nacionalistas, defender una titulación del mismo nivel para las distintas

escalas educativas. ¿Podría comentar la importancia e, incluso, cómo beneficiaría esta al conjunto del sistema, no solamente desde el punto de vista laboral, desde el punto de vista de una carrera docente bien concebida, sino también desde el punto de vista de una educación de calidad?

Ha hablado también de las evaluaciones del diagnóstico. Bajo nuestro punto de vista, uno de los problemas más graves que tiene el sistema educativo en el Estado español, seguramente con más Estados de la Unión Europea —posiblemente el francés sea uno de ellos—, es la excesiva tendencia a la burocratización, hoy muy superior a la de los años setenta u ochenta. ¿Qué piensan ustedes de este proceso de burocratización y de las evaluaciones de diagnóstico si se hacen fundamentalmente sobre el aprendizaje en libros de texto? Y más en particular, ¿qué consideración le merecen a la AS-PG los libros de texto hegemónicos en el Estado español, tanto en las asignaturas humanísticas como en las de ciencias? ¿Piensan que son libros adecuados para la edad de los niños, con contenidos que tienen también adecuación a las capacidades psicológicas e intelectuales del alumnado? ¿Piensa que estos libros y, por lo tanto, el fundamento de la evaluación no está muy sesgado, precisamente para una enseñanza muy abstracta, excesivamente fuera del alcance normal del alumno medio y, además, muy vinculada a un proceso de mercantilización? Es decir, ¿es concebible, en concreto, una enseñanza distinta que no pase por tantos libros de texto, por tanta arrogancia en los contenidos y por tanta falsificación, incluso, en el caso de las materias humanísticas, que lleva a que hoy la enseñanza que recibe un niño gallego sea prácticamente la misma en abstracción respecto a su realidad que la que recibía en los años cincuenta o sesenta?

Nos gustaría que explicase un poco mejor por qué el alumnado, hasta la enseñanza secundaria, no pueda ser juzgado más por lo que da que por lo que no es capaz de hacer. Es un comentario que ha hecho y que es muy importante, yo creo que es la clave. Un sistema educativo que juzgue por lo que todos y cada uno de nosotros somos capaces de hacer, pero no por si se llega o no a un listón que se establece previamente conforme a unos criterios que muchas veces son totalmente equivocados. ¿Por qué razón no sería posible llegar hasta los 16 ó 18 años, incluso, que sería lo correcto, de tal manera que todo el mundo pudiese acabar con la titulación requerida y con un mínimo de enseñanza profesional también adquirida? ¿Por qué razón esto no es posible o por qué razón las leyes educativas en el Estado español nunca se toman ese objetivo como prioritario?

Me gustaría que comentase también lo relativo al problema de la religión y la laicidad. En todo caso, ¿tiene la Asociación Socio-pedagógica alguna alternativa para que, si hay que pasar por una situación como la que se va a plantear de que haya asignatura de religión católica, el Gobierno se debiera preocupar de que los profesores de religión católica o, en su caso, cualquier otra, mantu-

viesen la dependencia exclusiva de la Administración, ya que es quien las paga, y por lo tanto que no se dejase influir a la hora de mantener o no a este profesorado por los criterios privados y particulares de la religión de turno? En definitiva, ¿qué modelo, qué estatus laboral propondrían ustedes para estos profesores de religión, en caso de que se mantenga, claro, como asignatura, que es indudable que va a ser así?

Por último, respecto a la formación del profesorado, concuerdo con usted en que en Galicia la formación del profesorado —me imagino que es general, pero en el caso gallego es esperpéntico— está vinculada solamente a la promoción burocrática, es decir, a conseguir los sexenios, en una palabra. La mayoría de los cursos son lamentables o están contraindicados para una formación correcta del profesorado en relación con lo que tiene que enseñar. ¿No cree que sería mucho mejor que el profesorado, como personas adultas y con cierta capacidad, tuviésemos la formación sobre todo entre nosotros mismos en los seminarios en el propio centro en horario escolar y, todo lo más, que de cuando en vez, si hubiere alguna necesidad de alguna contribución intelectual superior, en el sentido de aprender algo que, aunque este vinculado a nuestra función, nos sea difícil desde el punto de vista pedagógico ver cómo se puede introducir en una determinada materia específica? Si hubiera algo que nosotros tuviéramos que divulgar y que, sin embargo, tuviéramos que conocer profundamente, podría venir alguien de fuera, por ejemplo, a la comarca o a los propios centros que constituyen un área determinada. Los cursos se quieren llevar a un nivel de centralización tan grande que el Ministerio de Educación los puede planificar y ejecutar.

Una última pregunta: ¿De qué adolece hoy más la enseñanza en Galicia o, de la formación del profesorado en relación con el conocimiento del medio propio o en relación con conocimientos generalistas, abstractos o lo que llamarían algunos universales, equivocadamente? ¿Cuál es su juicio sobre esto?

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Socialista a continuación tiene la palabra el señor Tabuyo.

El señor **TABUYO ROMERO**: En primer lugar le damos la bienvenida a esta Comisión, señor Costa Casas, presidente de la Asociación Socio-pedagógica galega, asociación que es un movimiento de renovación pedagógica con amplia difusión en Galicia que elabora y publica materiales didácticos en lengua galega y realiza diversos estudios sociales y a la que quiero agradecer sus aportaciones y reflexiones en este proceso, algunas de las cuales compartimos y otras evidentemente no, ya que estamos convencidos de que esta ley representa una apuesta por la calidad y por la equidad.

Ustedes centran sus actividades mayoritariamente en lo referido a la formación permanente del profesorado. Gran parte de su actividad la realizan también en cola-

boración mediante un convenio con CIGA-Ensino. Nosotros consideramos que es un elemento fundamental la formación del profesorado, y el artículo 102 la reconoce como un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las administraciones públicas y de los centros. Por eso quisiera que valorase si lo recogido en la LOE supone un avance en relación con la LOCE, teniendo en cuenta los diversos aspectos de la formación que recoge, como son la utilización de tecnologías de la información y de la comunicación, adecuación de conocimientos, conocimiento de lenguas extranjeras, orientación, tutorías, atención a la diversidad, etcétera. Asimismo, en el artículo 103 se recoge que se establecerán las medidas oportunas para favorecer la participación del profesorado en actividades de formación, así como facilitar el acceso de los profesores a titulaciones que permitan movilidad entre las distintas enseñanzas, incluidas las universitarias, mediante acuerdos con las universidades. Quisiéramos conocer su opinión sobre este artículo y si considera usted que estas medidas son un posible elemento de motivación para el conjunto del profesorado. Compartimos, decía, la especial importancia de la formación continua, que ustedes también manifiestan. Por ello nos gustaría escuchar su opinión acerca de la realización de la evaluación de la función docente que esta ley plantea con la vocación de mejorar la calidad y el trabajo de los profesores. En lo relativo a la memoria económica que acompaña a esta ley, también nos gustaría conocer cómo la valoran en relación con la ley anterior, teniendo en cuenta que hace hincapié y marca una serie de líneas de actuación entre las cuales se encuentra también la formación del profesorado.

En lo referido al diseño del currículum, teniendo en cuenta que la AS-PG es un claro exponente del carácter plurinacional del Estado español así como de su realidad pluricultural y plurilingüe, nos gustaría escuchar su valoración en relación con el porcentaje del 45 por ciento que corresponde a las comunidades autónomas con lengua propia, y si consideran ustedes, como han dicho algunos comparecientes, que se rompe el modelo educativo en diecisiete sub-modelos. Asimismo, esta ley plantea claramente la elaboración del estatuto de la función docente, de desarrollo posterior. Quisiera también conocer su opinión sobre este punto y qué considera usted que debe recoger para lograr triunfar en su intención de mejorar la función, la formación y la valoración social del profesorado.

Asimismo quisiera saber cómo valora el control y la obligación de la admisión de alumnos en igualdad de condiciones entre la red pública y la red de centros privados concertados. Por último, en relación con los principios de la educación, en los que se recoge en su artículo 1, apartado n; destaca el fomento y la promoción de la investigación, la experimentación y la innovación educativa. Le pregunto si considera que esto significa un avance en relación con las leyes anteriores.

Le agradezco, señor Costa, sus explicaciones y planteamientos, que de seguro nos ayudarán a construir entre todos una buena ley de educación.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra para contestar el señor Costa.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN SOCIO-PEDAGÓGICA GALEGA, AS-PG** (Costa Casas): Empiezo por responder en primer lugar a las cuestiones planteadas por el señor Rodríguez.

Me preguntaba cómo valoraba y cómo solucionaría el tema de la titulación única respecto a la educación infantil y el hecho de que la nueva ley mantenga la dependencia en el ciclo de 0 a 3 años a cargo de otras administraciones y la etapa de 3 a 6 años a cargo de Educación. Desde la Asociación Socio-pedagógica galega siempre hemos defendido que la educación debería abarcar un tramo único de 0 a 18 años y que esa dependencia debería ser siempre de las administraciones educativas. Por lo tanto, nos parece que la nueva propuesta de Ley Orgánica de la Educación, si bien valoramos como positivo, decía antes, el hecho de que se recojan estas etapas como educativas y no como asistenciales, debería dar el paso siguiente de tal forma que toda la educación pasase a depender de las autoridades o administraciones educativas.

En relación con el tema de titulación, también sabe S.S. que siempre hemos defendido la necesidad de una titulación única de acceso a la docencia, la licenciatura, con independencia del lugar en donde después cada profesor o profesora diese clase. A nadie se le ocurre pensar que para cuidar a un niño un pediatra estudie tres años y para cuidar a un adulto estudie cinco o seis, pues de igual forma entendemos nosotros que requiere la misma preparación y titulación un docente que imparte clases a niños de uno o dos años que el que la imparte a chicos de dieciséis años, es igual de importante. Consideramos que debería darse el paso en ese sentido —no vemos impedimento en la convergencia con la Unión Europea— y realizar la reforma tendente a lograr que la titulación de acceso a la docencia fuese única para todo el profesorado. Pensamos que de paso se podrían solucionar otros problemas con los que estamos en desacuerdo y que ya anunciamos aquí, como es el tema de la jerarquización o de la división que se da en los centros escolares. Piensen, por ejemplo, que en un nivel educativo como el de la educación secundaria, para hacer el mismo trabajo es posible que existan seis o siete clases distintas de profesores, que multiplicaríamos por los sexenios y trienios que tenga cada uno, con lo cual es posible que, al final, haya veinte o treinta retribuciones diferentes en los profesores que dan clase a un mismo grupo de alumnos.

Por lo que se refiere a la evaluación de diagnóstico, creemos que no con esta ley, sino posiblemente ya desde la LODE y, por supuesto, desde la Logse, se insiste mucho más en el papel de burócratas de los profesores,

teniendo que rellenar mucho papel, por decirlo de alguna manera, que en su papel docente. Tal como se plantea la evaluación por parte del Gobierno en este anteproyecto, pensamos que lo único que se puede conseguir es aumentar mucho más el número de informes, de documentos que analicen el sistema, pero que no servirá para dar soluciones.

Se nos ha preguntado sobre el papel de los libros de texto y sobre si los contenidos son o no adecuados. Nosotros, como movimiento de renovación pedagógica, somos la entidad que organiza la mayor oferta formativa no institucional en Galicia, a veces incluso superior a la que organiza la propia Administración, todo eso con asistencia de profesorado y con unas facilidades de acceso del profesorado nada comparables con las que ofrece la propia Administración, o sea que estamos obligados a organizar actividades formativas los fines de semana, a partir del viernes a las seis de la tarde, porque la administración educativa gallega —no sé si en otra parte sucede de otra forma— no permite la celebración de actividades formativas dentro del horario escolar. A pesar de todo eso, la asistencia a estas actividades formativas es grande o, porcentualmente, muy elevada en relación con el profesorado que hay en Galicia y, mayoritariamente, el profesorado que asiste a estas actividades es partidario de considerar que los libros de texto en el formato en que aparecen distribuidos por las editoriales grandes y pequeñas no es el adecuado para la formación del alumnado, porque se tiende a una enseñanza muy abstracta, desvinculada de la realidad gallega y, en cualquier caso, suponiendo un altísimo coste para los padres por el simple hecho de que, tras las continuas mudanzas del curriculum escolar, se publica inmediatamente la edición corregida y aumentada del libro de texto.

También me preguntaban por la formación del profesorado ligada a la promoción económica y si sería mejor que tuviesen una formación de intercambio de experiencias unos docentes con otros. Esa es la fórmula que nosotros venimos adoptando desde hace muchísimos años. Nuestras jornadas de actualización y de renovación pedagógica, en la mayor parte de los casos, además de cubrir los vacíos que la Administración nunca se preocupó de cubrir, sobre todo en relación con las nuevas materias que se implantaron en la Logse, sirven precisamente para intercambiar todas esas experiencias que se desarrollan, muchas veces de forma poco pública, en las aulas, que es donde pensamos que radica la verdadera renovación del sistema educativo. Por lo tanto, está claro que nosotros somos partidarios de ese tipo de formación, donde se combine el intercambio de experiencias con la participación teórica de reconocidas personalidades que desde el punto de vista teórico vienen trabajando en las diferentes materias curriculares.

¿Adolece el profesorado gallego de falta de conocimientos del mundo más cercano en relación con los conocimientos más universales? Pues de todo lo que he dicho se deduce que, a pesar de todos nuestros esfuerzos, el profesorado gallego carece mucho más de conoci-

mientos en la historia de Galicia, en la sociedad gallega, en la economía gallega, en el arte gallego o en la geografía gallega, que en lo que son los conocimientos universales. Es fácil que cualquier niño gallego sepa perfectamente la última medición que realizaron del Everest, pero que desconozca profundamente la altitud de Cabeza de Manzaneda que es el ejemplo del monte más alto.

Paso a responder a las preguntas de la señora Sainz, del Grupo Popular. Comenzaba diciendo que parecía que la LOE no entusiasma. Efectivamente, yo he dicho que la LOE no nos entusiasma, pero en cualquier caso lo que tenemos muy claro es que frente a la oferta anterior que estaba recogida en la LOCE, casi damos saltos de alegría. A pesar de lo que he dicho de que la Ley Orgánica de Educación se queda a medio camino entre la Logse y la LOCE, no tenemos reparo en decir que preferimos infinitamente las soluciones aportadas por la LOE a las que ofertaba la LOCE. En ese sentido es conocido también que nosotros hemos realizado diferentes actividades públicas y privadas, con participación incluso de algunas personas de alto rango dentro del Partido Popular, en las que manifestamos nuestra oposición a la LOCE por toda una serie de argumentos de origen ideológico. Repito, la LOE no nos entusiasma, pero la preferimos como algo que, por lo menos, puede dar salida diferente a toda una problemática que se planteaba en la LOCE que para nosotros era inasumible.

También me había preguntado sobre nuestra opinión en relación con la especialización del profesorado. Parece que los últimos estudios van a incidir en el caso finlandés, que tanto llama la atención. Recientemente acaba de publicarse el resultado de una tesis doctoral de un profesor de una de las universidades de Barcelona, donde se decía que justamente de los tres pilares en los que se basaría el éxito del modelo finlandés, uno de ellos era el profesorado, y el profesorado en Finlandia, sin no recuerdo mal, tiene titulación única, con una formación de seis años para los que dan clase a los niños más pequeños, con un número de horas prácticas y teóricas y un desarrollo de trabajos realmente impresionante. Frente a eso, en el caso de la legislación española, desde la Logse, la LOCE y la LOE, lo que se procura es establecer diferentes categorías retributivas que, obviamente, van en contra de lo que debería ser el objetivo del sistema educativo.

Me preguntaba también si estaba a favor de adquirir hábitos de trabajo. Obviamente sólo puedo responderle que sí, que estamos a favor de adquirir hábitos de trabajo, lo que no compartimos es la teoría del esfuerzo que aparecía en la LOCE. Nosotros entendemos que aquella teoría del esfuerzo en la que se culpaba a los alumnos de vagos y en la que la responsabilidad del fracaso escolar recaía prácticamente sobre ellos no era el modelo apropiado para adquirir hábitos de trabajo, pero quién no comparte que los alumnos tengan que adquirir hábitos de trabajo. En ese sentido, como decía al principio, compartimos el principio segundo que aparece en la

exposición de motivos de esta ley que hablaba del esfuerzo compartido, pero también decía que nos parecía demasiado utópico el pretender que el sistema educativo modifique de repente todo el entramado social para que toda la sociedad, padres, profesores, alumnos, realicen ese esfuerzo compartido.

Me pareció entender que me preguntaba si estaba de acuerdo con que en los centros públicos la dirección deje de ser órgano de gobierno. No recuerdo haber leído esto en la LOE. Lo que recuerdo haber leído es que una mezcla de representantes del Claustro y del Consejo Escolar, juntamente con representantes de la Administración, eligen al director o directora entre varios candidatos, y la persona así elegida es la encargada de nombrar al resto del equipo docente. No sé si eso debe considerarse como que la dirección deja de ser órgano de gobierno.

Creo que, por último, me preguntaba acerca de lo que pensaba sobre la jubilación anticipada. Sobre ese aspecto, pensamos que el derecho a la jubilación anticipada no debe tener límites. Por lo tanto, debe ser recogido en las disposiciones de esta ley, o en otro tipo de disposiciones, de acuerdo con las organizaciones sindicales o con quien sea, que las jubilaciones anticipadas serán posibles más allá del año 2010, o sea que la puerta debe estar abierta para la jubilación anticipada del profesorado a partir de los sesenta años indefinidamente. Ahora bien, también pensamos que esa jubilación anticipada no debe servir para que la Administración reestructure plantillas, como está sucediendo en la actualidad, porque no se cubren los puestos de muchas de las personas que se jubilan. En cualquier caso, pensamos que los incentivos deben ser otros, sobre todo teniendo en cuenta el poco éxito que está teniendo la jubilación anticipada fundamentalmente entre el profesorado de secundaria, donde es mayor el número de personas que se acogen a la prolongación de la edad de jubilación hasta la 70 años que aquellas que solicitan la jubilación anticipada.

Y por último, el señor Tabuyo, representante del Grupo Socialista, mencionaba el artículo 103 como uno de los artículos que ofrecen medidas favorables a la formación del profesorado. Creo que, si no he leído mal, este es uno de los artículos que no es norma básica, es decir, si no me equivoco, es de los pocos artículos que la LOE deja a la competencia de las comunidades autónomas. También me gustaría corregir, en cierta manera, el resumen que hizo de nuestras actividades, porque básicamente nos dedicábamos hasta no hace mucho tiempo a la formación del profesorado, pero hoy tenemos una implantación social que abarca muchos otros ámbitos, pero lo dejaremos para otra ocasión.

Sobre la memoria económica le vuelvo a decir lo mismo que antes. Si comparamos la memoria económica que trae la LOE con lo que trajo la LOCE, no me queda más remedio que decir que la memoria económica de la LOE es positiva. Sobre el diseño curricular me preguntaba como valoraba el 45 por ciento y si consideraba que

se rompe el modelo educativo en 17 submodelos. Yo creo que el problema no es que se reserve a las comunidades autónomas el 45 por ciento del curriculum, en lo que a lo mejor incluso podríamos estar de acuerdo, el problema viene cuando sucede, como hace muchos años, que los currículos se aumentan en algunos casos hasta el 1.600 por ciento, con lo cual aunque se deje el 45 por ciento a las comunidades autónomas nunca hay tiempo, porque los horarios de los alumnos no son chicle que se estire; a pesar de que la Administración se empeñe en fijar un número mínimo de 175 días de curso, el horario es el que es. Lógicamente pensamos que no es cuestión de porcentajes sino en todo caso de fijar unos currículos mínimos a partir de los cuales se pueda hablar.

Cómo valoro el control de admisión de alumnos. Le diría que lo valoro positivamente siempre que se haga, porque básicamente es el mismo modelo que existe en la actualidad. En Coruña hay un colegio religioso de elite al lado de unas chabolas y le aseguro que no hay ningún niño de aquellas chabolas escolarizado en aquel colegio. Eso está recogido en la legislación actual. Si se aplica, bien; si no se aplica, mal.

También me preguntaba sobre si el fomento de la investigación significa un avance. Brevemente, le diré que sí.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias señor Costa. Lamento mucho llegar a este extremo de pedirles que abrevien, pero vamos acumulando un poco de retraso y si no no terminamos. Damos un minuto para dar paso a la última comparecencia de la mañana.

— **DEL SEÑOR PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN, ADIDE (MARTÍNEZ LOBATO). (Número de expediente 219/000337.)**

La señora **PRESIDENTA**: Comenzamos la última comparecencia de esta mañana dando la bienvenida en esta Comisión a don Esteban Martínez Lobato, presidente de la Asociación de Inspectores de Educación (Adide) a quien cedo la palabra para su intervención. Le ruego que, en la medida de lo posible, se atenga al cuarto de hora de tiempo para la presentación. Luego tendrá ocasión de responder a los diferentes grupos.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN, ADIDE** (Martínez Lobato): Ante todo, quería presentar a la Federación de Asociaciones de la cual ostento la presidencia. La Federación de Asociaciones de Inspectores de Educación, en adelante la llamaremos Adide Federación, es una organización profesional que agrupa a las asociaciones de inspectores de educación de todo el Estado español, una por cada comunidad autónoma. Adide es la federación mayoritaria de asociaciones de inspectores de educación, con 937 inspectores asociados

de un total de 1.447 en todo el territorio nacional. Por lo tanto, por número y por representación territorial, y también porque un colectivo de casi mil inspectores engloba cualquier tipo de ideología, bien sea política o sindical, Adide defiende aquellos aspectos únicamente profesionales de nuestra función inspectora. Adide, Federación de Asociaciones de Inspectores, ostenta por su implantación generalizada en todo el territorio del Estado español y por el número de afiliados la máxima representatividad. A su vez también, por la distinta procedencia de sus inspectores asociados, así como por su distribución geográfica en todo el Estado, resulta ser una organización profesional abierta, plural e independiente, progresista, que se interesa y defiende la función inspectora del sistema educativo no universitario desde aspectos técnicos y profesionales que afectan a su trabajo como inspectores de educación con el único fin de mejorarlo y de dar el mejor servicio al propio sistema educativo y, a los ciudadanos, el derecho constitucional que tienen a recibir una educación de calidad.

Adide, en primer lugar, quiere agradecer la invitación a comparecer en la Comisión de Educación realizada por los grupos Socialista y Popular, ya que supone una nueva ocasión para exponer lo que la Federación de asociaciones mayoritaria de inspectores de educación opina sobre el actual proyecto de la Ley Orgánica de Educación. Para acompañar a esta comparecencia hemos adjuntado dos documentos en los anexos que consideramos de interés, que están relacionados con el proceso, elaboración y tramitación del actual proyecto de ley Orgánica de Educación, y que están a su disposición.

Adide está aquí porque ha trabajado sin duda ninguna y ha participado en la tramitación de todo el proceso que ha llevado hasta este proyecto de ley. El primer objetivo fue estudiar y presentar propuestas en el proceso de elaboración de este proyecto. Para ello era preciso sentarnos y ponernos a estudiar propuestas a hacer en el debate de la LOE. Sentarnos los inspectores, este colectivo de mil inspectores que somos Adide, para articular aquello que podíamos pedir al sistema. Hicimos un documento, que le llamamos de referencia para un modelo de inspección, que fue consensuado por todas las asociaciones. Significa entonces, que todos aquellos puntos que tratamos tienen el consenso de nuestros mil inspectores asociados. Un documento que después expusimos al público, a los distintos sindicatos, partidos políticos, mesas redondas, en donde nos acompañaron los portavoces de Educación, en este caso el señor Nasarre, del Grupo Popular, y también representantes del Grupo Socialista; en Cartagena, también lo presentamos en distintas asociaciones en jornadas como en Alicante, en el País Valenciano, Baeza, Andalucía, etcétera. Este documento sirve para facilitar al Gobierno que en este momento está en ejercicio unas bases de consenso para poder actuar. Sin duda ninguna que Adide Federación hizo llegar este documento al ministerio, que recogió sus líneas generales en el anteproyecto, al que también presentamos unas enmiendas. Por tanto nuestro

agradecimiento porque las líneas generales de ese documento de referencia hayan quedado recogidas. Esperamos que otras propuestas más concretas que no se recogen en este proyecto tengan su lugar en el futuro en los apartados que en el estatuto de la función pública docente se dediquen a la inspección.

Debido al poco tiempo que me queda, voy a referirme más bien a aspectos específicos de la inspección porque, sin duda, nadie va venir a defender a la inspección. Todo el mundo habla de la educación, pero pocos hablan de la inspección. Por supuesto que como somos una federación de asociaciones plural, hemos hablado de algunos temas y hemos valorado muy positivamente el proyecto de ley. Por un lado, porque es necesario unificar y poner orden en el desconcierto de normas que se han venido produciendo en los últimos años. Creemos que es positiva una norma que clarifique y unifique. Por otro, porque creemos que es conveniente que la nueva regulación tenga una vigencia razonable y llegue a ser conocida y se asiente en la comunidad educativa antes de ser modificada o derogada. De ahí el esfuerzo de Adide Federación de sentarse con los distintos sindicatos, con los distintos partidos políticos, porque uno de nuestros pensamientos también fue llegar al pacto social por la educación; creemos que es necesario. Pensamos que el proyecto de ley persigue este propósito a través de una propuesta de regulación concisa, clara en su planteamiento, avanzada en sus presupuestos y respetuosa para nosotros y muy respetuosa con el marco competencial del Estado.

Para no gastar el tiempo e ir a los aspectos que interesan a los que aquí represento, quería resaltar, desde el conocimiento que tiene la inspección del sistema educativo, aquellos aspectos generales que consideramos un avance en los siguientes temas que trata el proyecto y que consideramos que es necesario consolidar. Por ejemplo, la recuperación del carácter educativo del primer ciclo de educación infantil, que supone una mejora para la prevención del fracaso escolar. En segundo lugar, la anticipación de la enseñanza de los idiomas extranjeros, para superar el déficit actual en esta materia. En tercer lugar, la implantación de las TIC, fundamental para el futuro de nuestros alumnos y como medio didáctico excelente para mejorar los aprendizajes. En cuarto lugar, la adecuación de los contenidos y de la estructura curricular. En quinto lugar, las medidas que adoptan la atención a la diversidad, el apoyo a las tutorías y a la orientación escolar. En sexto lugar, las medidas de apoyo de formación y reconocimiento del profesorado. Y en séptimo lugar, potenciar la evaluación en su conjunto del propio sistema educativo, de la función directiva y de la práctica docente. Consideramos, por tanto, como inspectores, que es un avance cualitativo.

En relación a los aspectos más específicos de la inspección de la educación a las cuales dedicaré un tiempo, resaltamos el título VII, la inspección del sistema educativo, y ahí es donde va mi principal aportación. Creemos en los fines de la inspección de educación tal

cual dice en el apartado 148.3 del proyecto. Debemos resaltar que estos fines, que son asegurar el cumplimiento de la ley, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo, la calidad y equidad de la enseñanza, son palabras textuales, nacen del mandato constitucional del artículo 27, de donde emana la necesidad de una inspección de educación para homologar e inspeccionar el sistema educativo, con el fin de ser garantes del derecho a la educación de calidad y equidad en la enseñanza. Queremos incidir en nuestros fines, funciones y atribuciones, pues emanan de este mandato constitucional y los inspectores de educación es de los pocos colectivos que se mencionan expresamente en la carta magna española. De ahí nace una función que sabemos lo importante y trascendental que es para el sistema educativo.

En cuanto a las funciones que el propio proyecto en el artículo 151 menciona, las más importantes para Adide son sin duda las funciones de control y de evaluación en sus distintos tipos y modalidades que también recoge el proyecto. Evaluación del sistema educativo, evaluación de centros docentes, evaluación de directores o de función directiva, evaluación de profesores, evaluación de programas y servicios. Sobre estas funciones de control y evaluación que recoge el proyecto de ley en su artículo 151 giran como una secuencia cíclica en forma de bucle todas las demás funciones: el asesoramiento, la orientación, la coordinación, la mediación y el arbitraje, en razón de los distintos intereses o conflictos que surgen entre los distintos miembros de la comunidad educativa.

Las atribuciones las trata el artículo 153 y sin duda ninguna, son las necesarias para cumplir nuestras funciones. Sin atribuciones no podríamos cumplirlas. Para poderlas llevar a cabo la inspección de educación precisa de un grado de autonomía e independencia profesional, marcada desde el compromiso y la mutua lealtad institucional; una inspección neutral e imparcial al servicio de los ciudadanos y que los inspectores tengamos la consideración de autoridad pública, como lo reconoce el citado artículo y se recoge en las anteriores normativas. La LOCE también la recogía. A las enumeradas en el artículo 153 pedimos que se añada una más en cuarto lugar, que consideramos importante, que es requerir a los responsables de dichos centros y servicios el cumplimiento de las normas que les afecten en los casos en que sea preciso. El requerimiento es una figura jurídica que es parte fundamental a la inspección para que sea ejecutiva y eficaz.

También solicitamos como atribuciones que la inspección, a nivel institucional, forme parte como miembro de derecho de órganos consultivos como el Consejo Escolar del Estado y consejo escolar correspondiente de cada comunidad autónoma. En este momento son miembros invitados, pero no de derecho.

La regulación del cuerpo de inspectores se trata en el artículo 152. Abogamos por un cuerpo único de inspec-

tores de educación de carácter estatal —lo recoge bien el proyecto— con libre movilidad dentro del Estado y con igualdad de derechos y deberes.

En el proyecto de la LOE se mantiene la misma situación jurídica de los inspectores. En este sentido manifestamos nuestro deseo de que en la futura ley o en el futuro estatuto de la función pública docente, que podría ser de un desarrollo posterior que se elabore, se defina nuestra situación jurídica, nuestras condiciones laborales y se aclare la ambivalencia actual que vivimos, al convivir dentro de un mismo marco de inspección dos cuerpos distintos, el CISAE, cuerpo administrativo a extinguir, y el CIE, cuerpo docente. Queremos que se defina claramente nuestra situación jurídica en el nuevo estatuto, ya que no lo hace el actual proyecto LOE.

Tenemos una propuesta en este campo de Adide-Federación, que va un poco más allá de lo que dice el proyecto. Y es que se haga una regulación de la inspección con carácter de órgano de la Administración. ¿Qué quiere decir? Que recalquemos la necesidad de que la inspección sea un órgano de la Administración y no una unidad administrativa, que dependa de una forma orgánica y funcional del órgano directivo con mayor rango, del cual dependan todas las enseñanzas no universitarias, viceconsejero de educación o cargo similar. Esto significa guardar ese margen de independencia, ese margen de autonomía profesional y no caer en tentaciones de instrumentalización política.

Propugnamos la necesidad de una regulación de su funcionamiento interno con criterios de esa autonomía profesional e independencia, que afecta al nombramiento de jefaturas, adscripción de inspectores a zonas o distritos y a los propios centros, y que se creen estructuras organizativas que propicien la coordinación interna y la toma de decisiones colegiadas. Es decir, el consejo de inspección.

Manifestamos también la necesidad que tenemos de una inspección que esté organizada de una forma más profesional, más técnica y más imparcial. Es decir, que esté menos burocratizada, que evite contradicciones y vaivenes políticos que perjudiquen la independencia e imparcialidad que requieren las funciones inspectoras y que dañan la consideración de autoridad pública, la credibilidad y confianza en su labor profesional. Por eso defendemos que, para cumplir con nuestra función inspectora, la nueva ley de educación y el futuro estatuto de función pública docente deben dotarnos de un grado de mayor autonomía y profesionalización, con estructuras organizativas que propicien la coordinación y la toma de decisiones colegiadas y no tanto actuaciones individualizadas.

Promovemos el trabajo en equipo, que esté organizado y dirigido por planes de actuación anuales o plurianuales que, a su vez, se establezcan planes de formación para llevarlos a cabo y planes de evaluación de su ejecución. Estos planes deberían hacerse públicos. En este aspecto echamos de menos dichos planes, tanto de formación, como de evaluación de la propia inspección. Creemos

necesario que se debe desligar nuestro trabajo de las tareas que son de pura gestión, que las puede realizar otra unidad que no sea la inspección. Debemos centrarnos en las tareas de supervisión y de evaluación, que sí son funciones propias y específicas de nuestra función inspectora. Expresamos que, por principios profesionales y éticos, no se puede ser juez y parte a la vez.

Organización y funcionamiento de la inspección. Aquí hablamos también de un tema que ya salía en la LOCE. Inspección y especialidades, punto espinoso y, yo creo, el más problemático que hemos pedido tratar y el de más difícil solución. Adide, en este punto, ha trabajado durante muchos años. Subrayamos, en primer lugar, que la ley estatal debe establecer el marco general básico de la inspección. Es decir, el carácter estatal del cuerpo, su movilidad dentro del Estado, concurso de traslados y especialidades, etcétera. Asimismo, estamos de acuerdo con el proyecto de la LOE en su artículo 148, puntos 1 y 2, en que la organización del funcionamiento concreto e interno de la función inspectora corresponde a las comunidades autónomas. Por eso estamos de acuerdo con que en esta ley de nivel básico ciertos aspectos se dejen a la autonomía, a las comunidades autónomas que tienen sus competencias.

Creemos que la especialización, entrando ya en el tema que más nos centra, tal y como la trata el actual proyecto de ley, no debe ser definida de una forma administrativa y orgánica como normativa básica para todo el Estado, en oposición a cómo lo trataba la LOCE o el Real Decreto 1538/2003, de especialidad de la inspección, sobre los cuales expresamos nuestro rechazo y hemos presentado recurso ante el Tribunal Supremo sobre las especialidades establecidas por niveles curriculares. Consideramos que las especialidades deben ser funcionales en su doble sentido. En primer lugar, deben estar ligadas a las funciones propias de la inspección, a la evaluación, a la supervisión, a la orientación, al asesoramiento, a la mediación y al arbitraje. Y en un segundo lugar, deben tener la versatilidad de adaptación a las situaciones y circunstancias que presenta cada servicio de inspección en los distintos territorios. No puede ser igual Madrid con 160 inspectores, aunque estamos divididos como si fuera en cinco provincias y no hay una capilaridad de pasar de unos lados a otros, que Ceuta con 4 ó que La Rioja, donde es imposible la organización del servicio, tal cual se pretendía en anteriores normativas. Por ello, la organización de las mismas especialidades debe quedar a disposición de la organización interna de cada servicio de inspección en las comunidades autónomas. En ese sentido se pronuncia el proyecto, fijando unos criterios mínimos y básicos a nivel de Estado en el artículo 152.2, que dice que podrá organizarse sobre la base de los perfiles profesionales de los inspectores, entendidos en función de los criterios siguientes: titulaciones universitarias, cursos de formación en el ejercicio de la inspección, experiencia profesional en la docencia y experiencia en la propia inspección educativa.

Consideramos que las especialidades establecidas en el Real Decreto 1538/2003, de especialidades nivelares y curriculares, que está en la actualidad vigente y fue recurrido ante el Tribunal Supremo por esta federación, producen el rechazo y el desacuerdo en la mayoría de los inspectores. En nuestra asociación, como les digo, somos mil inspectores. Todo el espectro político, sindical, está dentro de la asociación, y ha producido el rechazo y el desacuerdo en la mayoría de los inspectores. Tan solo una minoría es quien apoya este asunto. Manifestamos las contradicciones existentes con ciertos portavoces de educación. Hemos dedicado un tiempo y hemos tratado de descubrir esas contradicciones existentes. Y principalmente, la imposibilidad de llevar a la práctica una especialización por áreas curriculares, dado el número de estas y los efectivos con los cuales cuenta la inspección. Contamos a nivel curricular con 256 especialidades, sin tener en cuenta ciclos formativos, ni conservatorios, ni otras cosas. Sin duda ninguna, con un efectivo de 1.400 inspectores está claro que no es posible. Si tuviéramos unos efectivos superiores podríamos hablar de otras posibilidades. con los mimbres que tenemos no podemos hacer más que el cesto que da lugar a ello.

Entendemos que los inspectores, al igual que los directores de los centros, cuando pasan a estas tareas cambian sus funciones, de ser únicamente profesores de un nivel, como a veces ciertas normas lo han entendido; un inspector es un súper-profesor en esa materia. Nosotros no entendemos eso. Igual que el director deja de ser especialista en un departamento y debe dirigir a todo el centro —es director de todos los departamentos del centro—, el inspector cuando pasa a estas tareas cambia sus funciones y ya no es un super-profesor, un super-orientador, que ya lo hacen otras unidades de asesoramiento, bien sean en los centros los profesores, los departamentos de la universidad, etcétera. Para ejercer otras funciones, el director, como el inspector, bien sean directivas o supervisoras, en su caso, son más generales y, por lo tanto, afectan a todo el centro. La función directiva o supervisora alcanza a todos, no únicamente a una disciplina o a un departamento, ciclo o nivel escolar determinado, del cual es o era profesor especialista.

Además, aquí tenemos experiencia de que ciertos profesionales pueden caer en la tentación de que tan solo son de geografía e historia y de lo demás, no; o de lengua, o de física; cuando realmente los demás departamentos precisan de esa función evaluadora. Entendemos que las especialidades son funcionales, precisamente en nuestras funciones van a aspectos generales. Veremos ahora cómo podemos compaginar esa función generalista, que es en los centros un 80 por ciento, con unas tareas más especializadas que en nuestro estudio son un 20 por ciento.

La señora **PRESIDENTA:** Le tendría que pedir que fuera terminando.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN, ADIDE** (Martínez Lobato): Ya termino.

En este sentido Adide-Federación promueve compaginar la labor del inspector generalista en los centros que tiene adscritos, que supera, como digo, un 80 por ciento, con el trabajo especializado, que es menor del 20 por ciento.

En el artículo 154 de la LOE se valoran unos criterios y se tiene en cuenta esa formación y experiencia que hayan adquirido los inspectores durante el ejercicio de la función, y vemos que esta titulación está en esos criterios y en esa formación. Por eso en nuestra actuación el inspector, haciendo un estudio de sus tareas, tiene mayor peso, una actuación más general sobre el centro que una actuación especializada. Si la requiere el propio inspector, puede pedir un asesor para que le acompañe, bien sea un catedrático, o bien sea otro compañero de otro servicio, o bien un especialista o un asesor en un centro de profesores, etcétera.

El acceso a la función inspectora no se explicita en el proyecto, tal vez porque se da por hecho de que sea por el procedimiento de concurso oposición. En este sentido apoyamos que se haya tenido en cuenta en el acceso una propuesta que ha hecho siempre Adide, y es que se tenga en cuenta a los funcionarios que hayan ejercido anteriormente la función inspectora.

Voy a terminar diciendo tres lagunas que vemos que no están en el proyecto de ley, pero que, tal vez, se dejen para el estatuto de la función pública. La formación de los inspectores. Reivindicamos una formación permanente como un derecho y un deber del inspector. Se debe establecer un plan de formación, en consonancia con las necesidades de cada servicio y con las propias de la profesión, tanto dentro de cada comunidad autónoma, como a nivel nacional, para lo cual reivindicamos que el Estado debería liderar la formación de inspectores, principalmente en aquellas comunidades autónomas que tienen pocos efectivos, estableciendo con ellas convenios de cooperación para la formación. En este punto señalamos que somos las asociaciones de inspectores los únicos puntos de encuentro y de intercambio de experiencias entre inspectores a nivel del Estado. En este aspecto subrayamos que Adide-Federación constituye hoy un elemento de nexo y cohesión de un colectivo tan importante y significativo como lo es la inspección, por lo que hace y representa en el sistema educativo no universitario. Por ejemplo, en Santiago de Compostela hubo un congreso en mayo donde juntamos a 340 inspectores.

Movilidad. La movilidad, que también no aparece, es un principio básico irrenunciable para Adide. Ha de ser dentro de todo el territorio estatal a través de concursos de traslados, convocados sin especialidades ni otros elementos que coarten la movilidad territorial de los inspectores de educación.

Y otro punto que también no vemos es el reconocimiento del ejercicio de la función de la inspección. Sí que vemos el del profesorado, pero no está el del ins-

pector. En el proyecto de la LOE se habla de reconocimiento de la labor docente, en la cual no se incluye la propia inspección de educación. Entendemos que, si no se hace en la LOE, el estatuto debe tratar el reconocimiento y el ejercicio de funciones de la inspección educativa en cuanto a nivel, etcétera.

Quiero manifestarles nuestros deseos de seguir colaborando con los distintos grupos políticos presentes en esta Comisión. Hemos tenido ya conversaciones y algunas entrevistas en el Congreso con los portavoces del Partido Popular, señor Nasarre, que en este momento no está; con Raimundo Benzal, con Izquierda Unida, con Esquerra Republicana, con CiU. Estuvimos en el mes de febrero con ellos. Quiero agradecerles también a ustedes que nos hayan convocado para expresar nuestra opinión. Reciban de antemano, en nombre de nuestra federación y de su junta directiva, nuestro agradecimiento por la atención prestada y por la consideración con que, sin duda, serán acogidas nuestras propuestas en la futura ley. Gracias a todos los presentes por la atención prestada.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra para intervenir, en primer lugar, por el Grupo Parlamentario Popular la señora Sainz.

La señora **SAINZ GARCÍA**: Sean mis primeras palabras para dar la bienvenida a don Esteban Martínez, como presidente de una de las asociaciones del cuerpo de inspección.

Reflexionaba usted al final de su intervención acerca del problema y, por lo tanto, lo que no satisface a su asociación por el no reconocimiento de la importancia de su misión y ejercicio de la función inspectora. Nosotros compartimos también esa preocupación. Nos parece que debe ser una de las cuestiones que tengan que reconducirse.

Después de que ha hablado ya acerca de algunas de las cuestiones relacionadas con la inspección, como el tema de la formación, como el tema del carácter o no de especialización, después de que ha hablado también de la movilidad, a mí me gustaría que pudiese aclarar más algunas cuestiones que, en parte, tienen que ver con lo que usted ha dicho, pero que yo consideraría de gran interés para nuestro grupo que pudiera profundizar.

En definitiva, ¿qué perfil de inspector considera que es el más idóneo para ejercer la función de inspector en nuestro sistema educativo, dada la complejidad o dada la diversidad de nuestro sistema con tantos ciclos formativos, diferentes bachilleratos, escuelas de idiomas, enseñanzas artísticas, etcétera? En ese sentido, dentro del perfil que considera, por lo tanto, más idóneo para ejercer esa función, ¿cuál es la preparación que estima más adecuada para que el inspector pueda ejercer esas funciones con eficacia?

Sobre la movilidad de la inspección, usted se ha pronunciado de manera clara y abierta. Nosotros lo compartimos, pero ¿cree usted que queda asegurada en la ley esa movilidad por la que ustedes abogaban para que

pudiese existir sin cortapisas en el proyecto de ley? Ha hablado también acerca del acceso a la función de inspección. Me gustaría que pudiese hablar un poco más acerca de cómo cree que debe articularse el sistema de acceso a la función de inspección. Si considera que, tal y como aparece ya diseñada, es suficiente o, por el contrario, observa que pueden existir algunas lagunas.

Creo que en el texto, si no he leído mal, desaparece una función que a nosotros nos parece que es importante en el trabajo de los inspectores, que es supervisar y colaborar en el funcionamiento de los centros. Yo creo que se elimina de este texto. La verdad es que no ha dejado de sorprendernos. No sé si, al menos, en el anteproyecto así ocurría. Ahora se habrá subsanado, pero creo que no.

Me gustaría que pudiese manifestarse acerca de cuestiones que nos inquietan en el sistema educativo. ¿Cómo considera, desde su conocimiento y el trabajo profesional que realizan sobre el sistema educativo, que se deberían abordar los problemas relativos a la inmigración? Me refiero, en concreto, a aquellos alumnos que llegan con desfases curriculares, a lo mejor de más de dos años, y que no se integran en el sistema. Es una realidad y es un problema que está ahí. Lo digo porque las soluciones que se habían apuntado en la Logse, creo que no han tenido éxito y me parece que son las que vuelven a retomarse ahora en este proyecto. Desde su opinión, ¿cómo debería abordarse esto?

El bajo rendimiento escolar de nuestro sistema educativo, como lamentablemente conocemos, sitúa a nuestro país entre los últimos de Europa. Nos preocupa, así como el abandono precoz del sistema. En definitiva, los alumnos no están motivados. ¿Cómo considera que deberían abordarse también estos problemas, que son importantes para el sistema educativo, para que nuestro sistema educativo pueda ser de calidad? Y a ello va unido también el número de fracasos de alumnos en la educación secundaria obligatoria. Y qué opinión le merece a usted, que conoce perfectamente la importancia que tiene la dirección de los centros, la buena marcha, que la dirección de los centros deje de ser un órgano de gobierno en la LOE, que el director no tenga capacidad de sancionar, como la tenía en la LOCE, de acuerdo, por supuesto, con las normas. Qué consecuencias cree que puede tener para los centros públicos que se debiliten esas facultades y, en definitiva, con ello la autoridad del centro, si podrá tener repercusión en la eficacia de la resolución de problemas que deben tener una solución inmediata. Imagino, además, que ustedes en su trabajo constantemente se encontrarán con esas dificultades, con problemas relativos a esas cuestiones de sanciones que inevitablemente hay que realizar.

Supongo también que, como inspectores, les llegarán muchísimos problemas derivados de la pérdida de respeto y de autoridad hacia los profesores. ¿Qué opina? ¿Cree que en la ley se aborda este problema? ¿Se sientan las bases para alcanzarlo? Y en todo caso, ¿cuál es, en su opinión, lo que habría que hacer para solucionar este problema?

Por último, me gustaría que me hiciese una valoración de cómo en la LOE se rebajan las medidas que conducen al valor del esfuerzo, a impulsar la capacidad y que se vuelva, con alguna limitación, a esa promoción automática de los alumnos que, con tres asignaturas suspensas, pueden claramente promocionar.

Con mi agradecimiento por su intervención y por las respuestas que seguro también nos dará, cedo la palabra al siguiente compañero.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra a continuación, por el Grupo Socialista, el señor Tomás.

El señor **TOMÁS GARCÍA**: Quiero resaltar la importancia que para nosotros, y creo que es un sentimiento generalizado, tiene el papel que realiza la inspección educativa dentro de todo el sistema. Por esa razón está usted aquí hoy y, además, porque representa a un importante sector del sistema y a una asociación que tiene una implantación muy grande en toda España.

Esta implicación y esta implantación que usted señalaba al principio de su intervención no es, ni más ni menos, que otra demostración más de su aportación permanente y su vinculación permanente con lo que ha sido el debate social y parlamentario que estamos desarrollando como exponente de una voz plural, independiente, pero yo diría también que autorizada. Autorizada, no solo en su dimensión de autoridad pública, sino también de esa otra autoridad que se establece en razón de la función que se desarrolla dentro de un sistema. En este sentido creo que ustedes no tienen que acreditarla porque la tienen ya sobradamente ganada.

Sus aportaciones, que ha realizado a esta Comisión y que anteriormente ya conocíamos a través de los documentos que ha entregado a los miembros de la Comisión de Educación; entendemos que son claras, son positivas redundan en beneficio del sistema, no solo son corporativas, en el sentido de que demandan mejoras exclusivas para una parte del sistema, sino que abarcan, como ha señalado en su intervención, los siete aspectos que ha resaltado de aportación y de avance a este proyecto de ley de educación.

La inspección educativa se ha implicado en todas las reformas educativas en mayor o menor medida y nunca ha sido ajena a ningún proceso de implantación. Yo diría más, en su función es intrínseca esta vinculación y esta implicación, dado que tiene una dimensión evaluadora de los procesos y organizaciones que le llevan forzosamente a tener que implicarse. No solamente es una función evaluadora de procesos y organizaciones, sino que, además, ésta se incorpora a la tarea de supervisión y organización y control de los centros docentes, tal y como aparece recogido en el artículo 147.a), donde dice específicamente: supervisar y controlar el funcionamiento de los centros educativos, que parece ser que la representante del Partido Popular no ha encontrado. Quisiera preguntarle si considera que se impulsará más esta implicación de la inspección educativa en el proceso

de reforma educativa, introduciendo en el articulado una mención específica. Y si no cree que esto debiera formar parte implícita de la función inspectora, tal y como yo le he expuesto anteriormente. ¿Qué necesidad hay, por lo tanto, de hacer una mención explícita en el articulado, tal y como propone su asociación?

Hemos escuchado también, a lo largo de todas las comparecencias en esta Comisión de Educación, el traslado de una preocupación social sobre las garantías de la estabilidad de un sistema educativo que tenga un marco legislativo de mínimos, de comunes, que sean generales para todo el territorio español. Desde la experiencia que usted tiene al frente de una asociación, que es una federación de asociaciones, nos gustaría saber si tiene usted esa percepción de que el Estado autonómico ha propiciado la existencia de 17 sistemas educativos diferentes, como en algún momento se ha llegado a afirmar por algún sector político y social.

Asimismo, esta mañana hemos tenido ocasión de escuchar en directo la intervención del profesor Schleicher, ponente del informe PISA, desde París. Los que hemos asistido a esta intervención hemos tenido la grata impresión de estar oyendo una voz de la experiencia, de sensatez. Y, sobre todo, de poner el dedo en la llaga en las cuestiones esenciales del funcionamiento del sistema educativo. Nos ha hablado de estrategias de intervención basadas en el rendimiento y ha dejado claramente expuesto que, en ningún caso, el establecimiento de itinerarios ayudan a resolver el problema del fracaso escolar; que, en todo caso, disuelven las responsabilidades del profesor enviando al alumno a otros itinerarios y que, del mismo modo, las repeticiones son otra demostración más palpable del fracaso, entre comillas, de la atención, de la responsabilidad que los estamentos docentes tienen en el sistema educativo. Nos ha subrayado cómo los países comunitarios con mejores resultados son aquellos que tienen mejores sistemas de apoyo y refuerzo. Entendemos que en la ley de educación que propone el Gobierno están recogidos. Yo le preguntaría, ¿qué opinión tiene acerca de estas dos cuestiones, los itinerarios y la repetición?

Como representante de una asociación o de una federación de asociaciones de inspectores de educación, usted ha subrayado el avance que representa en la ley el modelo de inspección educativa como una inspección inter-nivelar, que huye de la organización por especialidades. Desde el Grupo Parlamentario Socialista estamos de acuerdo en que es un avance muy importante. Y la pregunta es, ¿cree usted que tiene cabida, tal y como plantean algunos sectores, la organización por especialidades? Yo creo que ya la ha respondido.

En este caso me interesaría saber cómo enfoca usted la demanda que desde algunos centros les realizan a ustedes y a las administraciones educativas de una atención más eficiente de las áreas curriculares. Sigue siendo un problema que no acaba de estar suficientemente resuelto.

De igual modo, nos trasladan a nosotros, y les trasladan a las diferentes partes que componen el sistema educativo, la preocupación del modelo de intervención en los territorios, en las zonas. Ya sabemos que es una competencia de las comunidades autónomas, pero no está de más que nosotros nos hagamos eco de la preocupación existente en la manera de articular los diferentes elementos que intervienen en las zonas educativas, administración municipal, o sea, ayuntamientos, centros de profesores, equipos de orientación e inspección educativa. ¿Tiene su federación alguna propuesta para articular mejor la coordinación de la intervención en las zonas educativas que pueda incorporarse al articulado, relativo a atribuciones y funciones de la organización de la inspección educativa? Porque usted ha señalado anteriormente que quieren que la inspección educativa sea un órgano de la Administración y no una unidad administrativa más. Enganchado con este planteamiento, ¿cómo podríamos resolver esta función?

Ha hablado usted sobre los aspectos de la formación y su importancia, reconociendo la dimensión que tiene la formación de los inspectores dentro del próximo estatuto de la función docente. Me gustaría saber cómo ve usted la conexión entre la tarea de evaluación que realiza la inspección educativa y el papel que desempeña a nivel del Estado el Instituto Nacional de Evaluación.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Tomás, por favor, vaya terminando.

El señor **TOMÁS GARCÍA**: Acabo con la última pregunta, señora presidenta.

No podríamos acabar esta intervención sin hacer mención a otra preocupación en un considerable grupo de inspectores provisionales en diferentes comunidades autónomas. Son inspectores que no han superado la fase de concurso oposición y que siguen prestando sus servicios a las inspecciones educativas. ¿Cómo ve usted el establecimiento de un sistema transitorio y extraordinario que dé salida a la situación de los inspectores provisionales?

Acabo aquí, señor Martínez, agradeciéndole su atención y, por supuesto, su participación en los debates de esta Comisión.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Martínez Lobato, tiene la palabra para contestar.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN, ADIDE** (Martínez Lobato): En primer lugar, quiero agradecer a ambos el reconocimiento por estar aquí y por la disponibilidad de nuestra federación de asociaciones en participar en todo aquello que sea la mejora del propio proyecto.

En cuanto a la señora Sainz, del Partido Popular, intentaré responder a sus cuestiones. La primera se refiere al perfil, al modelo de inspección. Al señor Nasarre le entregamos ya el modelo, donde está muy

bien plasmado. Ahí figura lo que nosotros queremos. El señor Tomás, del PSOE, ha explicado que nuestro modelo es internivelar, siempre fue internivelar. Las funciones se delimitan en el propio proyecto y en todas las leyes. En lo relativo a las funciones no hemos tenido excesivo problema.

Respecto a la primera, hablan de supervisar. Efectivamente, en el proyecto de ley, en el punto a), se habla de supervisar y controlar. El término supervisar es más anglosajón. Nosotros hemos hablado del control, del control con respecto a una norma. La inspección no hace normas, supervisa lo que otros hacen.

El perfil es internivelar, damos un mayor peso a las funciones. También pensamos que ese modelo es no universitario. O sea, no somos inspectores, el cuerpo de inspectores de educación es no universitario. No hay inspectores de primaria, ni inspectores de secundaria, ni inspectores de formación profesional. Creemos que el tener un conocimiento global del sistema educativo no universitario es enriquecedor. Por eso pensamos que el modelo aparte de internivelar, favorece el trabajo en equipo. Al centro deberían ir al menos dos o tres inspectores de equipo, para que sea un sistema global. Es un modelo que tiene que ver con planes de actuación, no de intervenciones al libre albedrío; tienen que estar previamente planificadas y previstas. Y por supuesto, también en ese modelo cabe un trabajo especializado. Dentro de ese modelo, hemos establecido lo siguiente en relación con los perfiles. El inspector sería un inspector generalista de determinados centros de una zona concreta denominada, en su caso, distrito o demarcación, dependiendo de las comunidades autónomas. Ese inspector que es generalista, que supervisa todo el instituto o todo el centro concertado, con unidades o no unidades, es especialista en una serie de cuestiones a tenor de sus titulaciones o su experiencia docente —¿por qué no?—, incluso la experiencia que haya podido adquirir en su función inspectora. No siempre con la vista puesta en la etapa anterior a su función inspectora. Yo llevo 15 años de inspector, pero la mayoría de los inspectores del cuerpo llevan más años, yo soy de los jóvenes. Se pueden ustedes imaginar cuántos años llevan. Y se pueden imaginar cuánto ha cambiado el sistema educativo. Incluso no coinciden en muchos casos las etapas de la experiencia docente de entonces con las de ahora. Muchos profesores estaban en su día en la primaria y ahora están en la secundaria; otros estaban en el ciclo superior de la EGB que hoy corresponde al primer ciclo de la ESO. En fin, es un tema complejo, como les he dicho, pero nosotros no le damos excesiva importancia porque somos inspectores y hacemos bien nuestra función. Por supuesto, hemos dejado de ser profesores. Es más, podría decirles a nivel particular, que hay profesores que saben más que nosotros, sin duda ninguna. Yo soy excedente de los dos cuerpos, de primaria y de secundaria. De geografía e historia hace 15 años que dejé de explicar. Eso significa que, reconociendo su valor, yo me he dedicado a otra cosa. No me he dedicado a tener una prepa-

ración o a seguir siendo profesor de arte en COU, aunque el COU ya no es COU, es segundo de bachillerato.

Como se pueden imaginar, todos los inspectores estamos en esa diatriba. Nosotros somos inspectores y vamos a un instituto a ver, a evaluar, a controlar y a supervisar los aspectos generales del centro, la aprobación general del aula, las programaciones didácticas, sus aspectos generales, si tiene criterios de evaluación, si hay unos criterios de calificación, si el departamento funciona de forma coordinada y pone las mismas pruebas, si sus criterios de calificación son iguales. En fin, el grado de cumplimiento de esas programaciones y la adecuación de las pruebas o de los exámenes a esas programaciones. Tan solo requerimos un 20 por ciento. ¿Cuándo? Cuando nos hacen una reclamación de notas, por ejemplo, de griego, de latín o de cualquier otra especialidad en la que no somos especialistas. Entonces acudimos o a otro inspector de otra circunscripción, de otra demarcación, que sea especialista, y si no lo hay, que también ocurre muchas veces, tenemos que acudir a un profesor o a un catedrático para que nos acompañe. Nos acompaña en la visita, hace un informe, en el que nos subrogamos si lo vemos bien. Esa creo que es la única fórmula, con los medios efectivos que tenemos hoy.

En cuanto a los otros planteamientos de la LOCE y el recurso de especialidades, hubo un rechazo, y no solo lo digo yo, lo saben ustedes perfectamente. Hubo una concentración ante el ministerio, por primera vez en la historia doscientos y pico inspectores con pancartas, cuando se tramitaba el Real Decreto de Especialidades. Yo lo he hablado, precisamente, con el portavoz del Grupo Popular, el señor Nasarre, que sabe que le hemos dedicado muchísimo tiempo, con gran amabilidad por su parte, a todos estos temas; le agradezco que tenga ese interés. Hemos dedicado mucho tiempo a este modelo. En nuestra asociación que, como les digo, es plural, tenemos todo el espectro político y sindical, creemos que es la única salida profesional, porque estamos viendo que lo otro precisamente produce también grandes disfunciones. El inspector de física solo va a evaluar física. Aquello era posible cuando el Estado real era todo el Estado y el inspector de física iba de La Coruña, por avión, a Alicante y de Alicante a Barcelona. Pero eso, hoy, no es posible. ¿Por qué? Porque ha cambiado completamente toda la organización del Estado.

Este modelo se enriquece de la siguiente forma. Nosotros, por ejemplo, potenciamos que el inspector generalista lo sea en su propia demarcación y sea especialista en su comunidad autónoma. Así, por ejemplo, lo tienen Cataluña o Andalucía. Es inspector, por ejemplo, de Barcelona, de Sant Cugat del Valle, y ahí tiene sus centros. Después, si hace falta ir a Tarragona o a Gerona porque es especialista en aquello, va a Barcelona y acompaña al inspector del centro. Cuando hay una inspección especializada, siempre va el inspector del centro más el especialista. Así lo tienen establecido varias comunidades autónomas y creemos que es posible. En Madrid, por ejemplo, que tiene unas condiciones envi-

diablos porque somos unos ciento sesenta inspectores, estamos funcionando como si fuéramos cinco provincias. Los de Madrid-este no tienen que ver nada con los de Madrid-norte, ni con los Madrid-sur, ni con los de Madrid-capital. Y no funciona así, precisamente porque todavía se está pensando en un modelo que no es viable ni es posible.

Nosotros, sinceramente, en los foros a los que hemos asistido, en las mesas redondas, donde nos han acompañado también portavoces de educación, como ya digo, en el Palacio de Congresos, o sindicatos; moveremos ficha si cambian los efectivos que tenemos. Pero tal y como estamos no es posible. Por ejemplo, en primaria que se considera en la LOCE una especialidad, es un error. En primaria hay también especialistas, igual que en secundaria. Hay profesores de música, de educación física de inglés, etcétera, de todas las especialidades. No se puede coger y hacer ahí un paquete diciendo de que es usted especialista o que el subgrupo de la educación infantil no es una especialidad y meterla con lo demás.

Este es un tema que hemos madurado y sin duda ninguna, pensamos que es la única posibilidad en este momento. Me estoy deteniendo mucho sobre el perfil porque creo que han dado ustedes con las preguntas más interesantes y más importantes. Entonces, lo entendemos así, como un modelo internivelar, que significa que tiene su cabida la actuación principal y prioritaria, que es generalista en un 80 por ciento y también especializada, en la forma que les digo, con una organización que sea, a su vez, de ámbito territorial en los centros y de ámbito interterritorial a nivel de comunidad autónoma en cuanto a la especialidad. Se requiere un trabajo en equipo para corregir las disfunciones y tener un modelo y un sistema educativo, que no sea solamente de primaria, que no sea solamente de secundaria, no hacer departamentos estancos. Y se necesita también un plan de actuación para que todas las actuaciones estén organizadas y planificadas debidamente.

En cuanto a la movilidad, ya he dicho que, tal como está, no queda reflejada. A mí me gustaría que quedara bien reflejada porque es un sentimiento de todos los inspectores. En cuanto al acceso, también le he dicho que me gustaría que pusieran el concurso oposición y que se supeditara a las necesidades y a los criterios que hemos dicho. Respecto de las funciones, ya le he respondido. En cuanto a la inquietud, ha dado usted con problemas que realmente nos preocupan porque son los que vemos cuando vamos a los centros. Hay que abordar los problemas de los inmigrantes, el bajo rendimiento del sistema educativo, el abandono precoz y la falta de motivación. Estos temas los comparto con usted. En una norma básica se dan pinceladas de medidas, y yo creo que es por donde debemos ir; son medidas de apoyo y de refuerzo que han de ir acompañadas de una memoria económica, y ahí está la clave. Hay que dedicarle una atención personalizada. Coincido en eso con usted y le responderé al señor Tomás que otro tipo de alternativas es apartar el problema para otro lado, pero no solucio-

narlo por la propia vía. Después le contestaré más particularmente.

En cuanto a la dirección, la dirección, para nosotros, es la clave del sistema. Hemos hablado también de esto con el portavoz de educación del Grupo Popular, el señor Nasarre. Yo creo que no tenemos especiales en que sean seleccionados. Creemos que debe estar al margen de todo tipo de manipulación en este asunto. Que haya criterios profesionales y que las comisiones sean democráticas, porque tenemos experiencias muy negativas en ciertas comunidades autónomas, y más concretamente aquí, en Madrid. Creemos que, sea cual sea el sistema, hay que elegir a los mejores, hay que elegirlos con unos criterios y con unas comisiones realmente democráticas y no de libre disposición, independientemente del partido político que esté en esa comunidad autónoma o en ese tema. Todos los inspectores que están en esta asociación, como les digo, de carácter estatal, lo compartimos. La pérdida de respeto al profesorado la estamos viendo cada día más, pero esto en parte pertenece a contextos sociales, por lo que es difícil. Valoramos todo lo que pueda reforzar al profesorado en su función y su consideración social. También estamos de acuerdo con ustedes en el valor del esfuerzo. La palabra esfuerzo aparece aquí reflejada dieciséis veces. Veinticinco veces aparecía en la LOCE, me parece recordar, y aquí dieciséis. Si usted ve la proporción, si se refiere a eso, podrá decir que la palabra esfuerzo se nombra un poco menos en la LOE que en la LOCE; pero estamos de acuerdo. Igualmente estamos de acuerdo en cuanto a la capacidad.

En cuanto a la promoción automática del curso, nosotros, el cuerpo de inspectores, pensamos que, más que tener una evaluación normativa, que establecer una norma, estamos en una evaluación criterial. Y hay que ver el caso de cada alumno. Eso sí estamos ante una atención individualizada. Por lo tanto, a nosotros nos parece que aquí las generalizaciones no son buenas, tampoco estamos en una evaluación normativa, y no se puede decir que con tres, cualesquiera que sean las áreas, ya vale. No, depende; si son tres y son instrumentales, se debería repetir. Es más, con una o con dos ya se debería repetir —No sé si me explico—, porque si son lengua o matemáticas, el alumno, desde luego, no va a tirar para delante. Otro caso sería si son otras asignaturas de otro cariz, que no sean tan instrumentales, sin querer hoy aquí caer en problemas —menos mal que no hay profesores— en agravios. Yo entiendo que lo importante es que el alumno sea capaz de superarlo el año siguiente. Es la pregunta que tiene que hacerse el profesional que evalúa. Es más descansado una evaluación normativa por asignaturas, lo hace el ordenador; con tres suspensos, sale la lista de repetidores. Es más descansado. El profesor no tendrá que enfrentarse al padre. Lo dice la norma y le echarán la culpa a ustedes, a SS.SS. que aprobaron aquello. Y ellos vivirán estupendamente. Consideramos que es una responsabilidad, cuando se decide la vida de las personas, incluso de personas que están en proceso educativo, tomar medidas generali-

zadas. Nosotros somos partidarios de una atención más particular más personal.

En cuanto a las respuestas al portavoz del PSOE, quiero igualmente agradecerle su valoración y que haya leído con detenimiento todos los documentos que hemos ido elaborando y haya seguido nuestra presencia en cada uno de los sectores sociales en que podemos tener incidencia. Para nosotros la función de evaluación la hemos visto muy bien recogida en la LOE. Pero no solamente en el título que se dedica a la inspección, sino en otros títulos habla de la evaluación de centros, de la evaluación del sistema educativo. Me pregunta cómo entendemos la colaboración con el Instituto Nacional de Evaluación. Entendemos que la función que realizan la deben hacer a nuestro lado. A veces no ocurre así, porque van a su aire, pero pensamos que debe ser una actuación conjunta. La evaluación de la función directiva también es muy importante, así como la evaluación docente, y así queda recogido en el texto.

En cuanto a los 17 sistemas educativos diferentes, creo que lo hemos dejado muy claro. Nosotros tenemos implantación en todas las comunidades autónomas, excepto en La Rioja, que está con Castilla y León, porque no daría para una asociación, y Ceuta y Melilla que están con Andalucía. Respecto a las reglas de juego, a nosotros nos parecen bien. Consideramos que en retribuciones y en ciertas cosas sí que hay diferencias. Creemos que no es bueno que haya 17 sistemas educativos diferentes, yo no creo que vayamos por ahí. Hemos pedido que haya unos mínimos para que se homologue el sistema educativo en todo el Estado, para que haya una libre movilidad de los alumnos de una comunidad a otra, y para que también haya movilidad de profesores, como del cuerpo estatal de inspectores. No abogamos porque haya 17 sistemas educativos diferentes. Yo creo que están los mismos que estaban, sinceramente. No está ni mejor, ni peor; está igual, desde nuestro punto de vista.

En cuanto al informe PISA, ya que tanto se ha hablado del fracaso escolar, nosotros abogamos, como les he dicho antes, por las medidas de refuerzo y apoyo, por meter más dinero, en una palabra, por más profesores. Nosotros no estamos tanto por apartarlos del sistema, como por prestarles un apoyo. Y nunca erradicarlos del sistema. No estamos de acuerdo, pues, con ciertas medidas que sean discriminatorias y que a los alumnos se les expulse del sistema.

En cuanto al modelo de inspección, ya he contestado antes. Yo creo que pueda remitirle a la misma intervención. Respecto al modelo de intervención, también le he contestado. Es un modelo de trabajo en equipo, internivelar, planificado, una actuación, sin duda ninguna, globalizada del sistema educativo no universitario.

En cuanto a la formación de inspectores, es un tema que ya hemos visto. Hay comunidades autónomas que le dedican un poco más dinero y otras menos; más bien poco. En este momento hay un déficit grande en esta cuestión. Además, les voy a decir una cosa, hay incluso una formación que no es específica, tiene que ver más

con profesorado; pero lo que es más propiamente una especialización a nivel de función inspectora, son pocos. Por eso le dijimos al ministerio que tenía que retomar este asunto. Los consejeros de Educación de las diferentes comunidades autónomas lo han visto. Se puede establecer un convenio que podría salir más, barato y mejor. Y no solamente para la formación, sino también de cara a Europa, porque estamos en sistemas educativos. La ley debería recoger este protagonismo, es una necesidad imperiosa hacerlo.

Igualmente, por ejemplo, respecto de los inspectores accidentales. Nosotros tenemos, por supuesto, inspectores, accidentales. En este momento es preocupante porque están subiendo bastantes inspectores accidentales, tal vez porque no se convocan oposiciones, o porque estamos ante una nueva ley y se va a transformar todo. Nosotros apoyamos que se tenga en cuenta —y así lo han leído ustedes— la experiencia en la función inspectora, siempre y cuando el acceso haya sido por los principios que marca nuestra Constitución, de igualdad, etcétera, o sea, nada digital. Nosotros lo hemos dicho en todos los sitios y así, lo defendemos. En este momento, en la mayoría de las comunidades autónomas se tira de una lista de oposiciones, me parece que pasa como con los interinos y los profesores. Nosotros apoyamos ese tipo de procedimiento porque pensamos que es objetivo y puede evitar cierta manipulación o cierta instrumentalización política. En aquellos sitios donde esto sucede, no hay ningún problema. Adide-Federación lo apoya. Si un inspector, que lo hay, se ha tirado uno, dos o cuatro años, ha aprendido un oficio y es eficaz, ¿por qué no vamos a aprovechar su experiencia? La única condición que ponemos es que haya accedido por unos principios de igualdad de mérito, de capacidad y en igualdad de condiciones, o sea, que haya ido a las anteriores oposiciones y esté en la lista y le corresponda por número o puntuación la vacante que ha dejado otro inspector, bien porque se ha jubilado o porque se haya ido a otro puesto. Eso es lo que nosotros consideramos.

Creo que no me he dejado ninguna pregunta por contestar. De todas formas, si hay réplica, les contestaría en ese caso.

La señora **PRESIDENTA:** Señora Sainz.

La señora **SAINZ GARCÍA:** Señora presidenta, muy brevemente. Yo creo que por la respuesta que me ha dado y por la intervención también del portavoz del Grupo Socialista, ha habido un malentendido acerca de lo que yo estaba reclamando. Yo me refería a lo que figura en la página 4 —lo acabo de comprobar ahora— del documento que nos acaba de entregar Adide, en donde incorporaban como petición de mejora del anteproyecto de la LOE lo siguiente. En donde aparece en el texto «supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua», la propuesta era incorporar: y en la del funcionamiento de los centros, así como los procesos de reforma educativa.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN, ADIDE** (Martínez Lobato): Pero esto ya lo han incorporado.

La señora **SAINZ GARCÍA**: No, yo no lo he visto. El artículo 151, apartado b), dice: «supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua» y punto. Así figura en el texto que yo tengo.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN, ADIDE** (Martínez Lobato): Pero en el apartado a), señora Sainz, lo deja claro: «supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden».

La señora **SAINZ GARCÍA**: Efectivamente, ha sido incorporado. Yo veía el apartado b).

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN, ADIDE** (Martínez Lobato): Claro.

La señora **SAINZ GARCÍA**: En todo caso, me alegro si se ha incorporado explícitamente en esa misma línea que nosotros demandábamos y que ustedes proponían en una de las propuestas de mejora.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE INSPECTORES DE EDUCACIÓN, ADIDE** (Martínez Lobato): Yo creo que sería, como usted bien dice, un lapsus importante. Si no aparece lo del funcionamiento de los centros, sería un lapsus importante.

La señora **PRESIDENTA**: Bien, queda aclarado.

Muchas gracias, señor Martínez Lobato, por su presencia en esta Comisión. Con este debate final, terminamos la sesión de la mañana. La sesión de esta tarde se va a celebrar en esta misma sala.

Se suspende la sesión.

Eran las dos y treinta minutos de la tarde.

Se reanuda la sesión a las cuatro y quince minutos de la tarde.

— **DEL SEÑOR CATEDRÁTICO DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID Y DECANO DE LA FACULTAD (NAVARRO CORDÓN).** (Número de expediente 219/000338.)

La señora **PRESIDENTA**: Comenzamos la sesión dando la bienvenida a don José Manuel Navarro Córdón, catedrático de filosofía de la Universidad Complutense de Madrid y decano de dicha facultad. Bienvenido a esta Comisión. Sin más, le cedo la palabra para que haga esta

primera intervención en torno a quince minutos después, seguiremos con las intervenciones de los grupos.

El señor **CATEDRÁTICO DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID Y DECANO DE LA FACULTAD** (Navarro Córdón): Señorías, comparezco ante esta Comisión por haber sido requerido por la misma, pero, además, cumpliendo muy gustosamente lo que considero un deber ciudadano de colaboración con este Congreso de los Diputados en la tramitación de este proyecto de ley.

Quisiera decir al principio de mi intervención que, si bien considero que he sido convocado a título individual, en mi comparecencia, si me es permitido, no puedo sino expresarme en mi condición de decano de la Facultad de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid y, además, decano presidente de la Conferencia de Decanos de todas las universidades públicas y privadas del Estado español en las que se imparten las titulaciones de filosofía. También considero oportuno indicar que puedo hablar en representación de todos aquellos colectivos o instituciones que, en su día, presentaron ante el secretario general de Educación un escrito a propósito del tema que, al menos a mí, me parece más oportuno de mi comparecencia. Me refiero a todas las instituciones, desde filosofía en el bachillerato, hasta todas las sociedades de filosofía del Estado. En este sentido, lo que yo voy a decir, aunque sea de mi absoluta responsabilidad, en mi intención va responder a esa representatividad.

En primer lugar, me parece que es justo, y además lo hago con una grande satisfacción, reconocer lo que ha cambiado este proyecto de ley respecto al anteproyecto que en su día conocimos, fundamentalmente al menos en lo que se refiere a la filosofía. Lo he dicho antes y me será permitido indicar ahora que, si bien estoy aquí a disposición de SS.SS. para cuanto quieran luego preguntarme, mi intervención considero que debe ceñirse fundamentalmente al lugar y la significación de las humanidades y muy especialmente de la filosofía en este proyecto de ley. Decía que me parece que es de justicia reconocer que desde el anteproyecto, en el que la filosofía y por ende lo que depende de ella, las humanidades, habían sufrido un recorte notabilísimo en lo que es la actual organización de la filosofía en el bachillerato; tras los escritos a que antes me he referido y del que soy representante, escritos de los que he entregado una copia a esta Comisión, la situación de la filosofía cambió muy sustantivamente en el texto del actual proyecto. De todos modos, mencionados los reconocimientos oportunos, quiero señalar que, a mi juicio personal y también de aquella institución a la que represento, considero que este proyecto no acaba de recoger total y cumplidamente aquellas peticiones que de forma argumentada fueron elevadas a la señora ministra de Educación y al secretario general, fundamentalmente en lo que se refiere a dos aspectos principales. Primero, porque en cuarto de ESO, según indica uno de los documentos que he presentado

a esta Comisión, en lugar de la denominación ética cívica, que nos parecía más pertinente, el proyecto recoge el título educación ético-cívica. Segundo, porque en primero de bachillerato, en lugar de filosofía, que es nuestra propuesta, el proyecto recoge filosofía y ciudadanía.

Tengo que decir que me parece razonable el título educación ético-cívica, modificando así la propuesta que hacíamos. Esta razonabilidad la justifico por el necesario diálogo y consenso que tiene que darse en la tramitación de todo proyecto de ley, y además atendiendo a uno de los objetivos y fines fundamentales de este proyecto, cual es justamente lo que en el mismo se denomina educación para la ciudadanía. Considero que es razonable esta sustitución de ética cívica por educación ético-cívica; no solamente por mor del mencionado consenso, sino también porque estimo que con esta denominación se da cumplida satisfacción, espacio y contenido a lo que es claro que está en el proyecto de ley como la nuclearidad de lo que se llama educación para la ciudadanía. En cambio, justamente por lo mismo, el que en primero de bachillerato aparezca filosofía y ciudadanía, me parece que es, dicho sea con todos los respetos, innecesario, casi repetitivo y, además, presto a unas muy grandes distorsiones en la concepción de la materia y seguramente en su desarrollo, de haber lugar a ella y espero que lo haya, a unas tergiversaciones de lo que puede ser el mismo espíritu de la ley.

En efecto, educar para la ciudadanía no es, en modo alguno, exclusivo de una materia. Educar para la ciudadanía es, ni más ni menos, que el objetivo fundamental de toda educación. —¿qué educación puede haber si no es una educación en y para la ciudad?— y no solamente de una determinada materia, sino de toda la educación. Eso mismo está reconocido en el título preliminar, cuando en el artículo 1 los principios donde, para ser sobrio, me limitaré a mencionar el punto c), que dice que la transmisión y puesta en práctica de valores que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto a la justicia —todo esto— constituye uno de los principios fundamentales de esta ley. Pues si es uno de los principios fundamentales de esta ley, difícilmente puede comprenderse que no todas las materias que desarrollan los currículos y los contenidos de esta ley lleven a cabo este objetivo. Por consiguiente, difícilmente podemos comprender que solamente se pueda potenciar, y en un grado muy elevado, este objetivo o este principio en una determinada materia. Lo mismo sucede en el punto i), cuando se habla del desarrollo de la igualdad de derechos y oportunidades y el fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres. Es decir, como cabe apreciar, entre los principios de esta ley está justamente aquello que queda recogido bajo el título educación para la ciudadanía. Es más no solamente en sus principios, sino también en sus fines se indica que el objeto de la educación es el respeto a los derechos, las libertades, la igualdad, es una educación de la libertad

dentro de los principios democráticos. En fin, prepara para el ejercicio de la ciudadanía. No quiero insistir más.

Si esto es así y así es indiscutiblemente, es claro —sería mi tesis y mi afirmación— que la educación para la ciudadanía es objetivo fundamental de toda la educación. Esto se podría argumentar de múltiples maneras, pero creo que es innecesario. Pues bien, si esto es el objetivo fundamental de toda la educación y los fines de la misma, como dice la propia ley, no parece razonable que esta presencia de la educación para la ciudadanía hasta un nivel, a saber el bachillerato, en donde, tras las dimensiones más cognitivas y de contenidos que debe propiciar la primaria y la ESO, y de ahí justamente que haya afirmado parecerme razonable una denominación de educación ético-cívica, en lugar de ética cívica; lo cual, no quiere decir que no hubiese argumentos o criterios para mantener el título de ética cívica, incluso de ética a secas; sin embargo, me parece que en un nivel como el de bachillerato la función de esta educación, esta preparación, ya debe de dejar la dimensión de educación para la ciudadanía, aunque sea recogida solo en un título como ciudadanía, anexo al de filosofía —filosofía y ciudadanía— para entrar en una dimensión de la formación de nuestros bachilleres de otra muy distinta naturaleza.

En efecto, tal y como argumentábamos en la carta enviada a la señora ministra con fecha 20 de mayo, resulta que la educación tiene que estar encaminada justamente a la formación de la ciudadanía y que esto va encaminado, ni más ni menos, para que pueda haber ciudad, polis. Es incomprensible una educación que no sea en, para y en pro de la ciudad. Todas las materias deben estar encaminadas a ese objetivo. Ahora bien, la singularidad y la peculiaridad de la formación en filosofía es justamente el que esa sustantiva formación filosófica, le decíamos a la señora ministra, debe propiciar y ser adecuada para la crítica razonada de los conceptos que se hayan en la trastienda de nuestro pensamiento. No se trata ya de ciertos contenidos o de ciertos valores determinados que han sido propiciados y enseñados en otro nivel, sino justamente para eso, para amueblar la trastienda de nuestro pensamiento, para propiciar la discusión con las doctrinas sobre las que se asienta nuestra propia cultura y cuya historia es uno de los instrumentos principales con que contamos para entender la identidad europea. Gracias a la abstracción y argumentación para las que quizás ninguna otra disciplina como la filosofía ayuda, gracias a eso, se abre esa distancia respecto de las tradiciones, la vida social, los valores y la ideología, distancia que es condición indispensable para su posterior reapropiación crítica y meditada, de modo que, a partir de unas culturas, pueda surgir algo así como la ciudad, ese lugar privilegiado, la ciudad, en que se produce el reconocimiento mutuo de los ciudadanos como personas libres y responsables. Pues bien, ese momento de reflexión hacia el que todo el sistema educativo habrá estado conduciéndonos, adquiere un

crisol de reflexión, de maduración, de capacitación en la disciplina de filosofía para lo que, a mi juicio y respetando otras opiniones, naturalmente, en modo alguno, vendría a añadir nada sustantivo el nombre de ciudadanía. Se trata, con la filosofía esta de primero de bachillerato de poder propiciar que los jóvenes de nuestro Estado escruten con ojo crítico la sociedad en la que han crecido y de la que, quiéranlo o no, son herederos. Pero no les habremos dado los instrumentos imprescindibles para discernir o juzgar esa tarea absolutamente necesaria, si realmente la disciplina de filosofía viene a quedar, repito, con todos los respetos, distorsionada y, a fin de cuentas, quizás trastocada.

Señorías, estimo que las materias no pueden sustituirse las unas a las otras. Cada una tiene su lugar y su significación. Un país que pretende educar a sus jóvenes para el ejercicio de la libertad no puede limitarse a transmitir valores o a inculcar creencias, por muy compartidas que sean y por convenientes que resulten para la paz civil, sino que necesita fomentar en ellos el desarrollo de un pensamiento autónomo, racional, crítico, con una base científica sólida y de dominio lingüístico que propicie la discusión y la argumentación dialécticas. Por eso, las disciplinas no pueden, decía, ni sustituirse, ni mezclarse o confundirse. Esta es la razón por la que, señorías, estimo que esta coyunda de filosofía y ciudadanía no hace sino distorsionar muy gravemente lo que, sin embargo, en una ley debe quedar muy claro y definitivamente establecido y promulgado para que no se establezcan confusiones.

No debo por menos de referirme a en qué medida y cómo la opinión pública, proferida en el espacio de la ciudad, no puede sino, y es bueno que sea, influir en el espíritu del legislador, de modo que se pueda llevar a un proyecto de ley esto que es propuesto públicamente. Me estoy refiriendo a que es conocido en qué medida esta, por lo demás necesaria, dimensión ciudadana de la educación que quiere quedar recogida en este proyecto de ley, puede adquirir una dimensión jurídica que, sin embargo, no tienen en su propia dimensión de juridicidad, y más de juridicidad positiva, aquellas dimensiones y funciones que incumben solo y casi exclusivamente a una disciplina y a una materia no parcial, no estancada, sino totalizadora e integradora como la filosofía. Señorías, la filosofía en sus contenidos, y bastaría ver los contenidos que en los últimos años ha tenido la materia de filosofía, tiene temas y cuestiones fundamentales como la persona, la libertad, el derecho, la justicia, la moral, los diferentes modos de moralidad, los fundamentos morales, las necesarias relaciones del orden moral con el orden jurídico, el problema del Estado, el problema del poder, la diferencia entre poder y violencia, el problema de la constitución, el problema de lo que puede ser una democracia deliberativa y derechos humanos.

Ustedes pueden comprobar cómo estricta y religiosamente lo que acabo de decir se cumple en los contenidos, que son justamente los que, si me dejo guiar por algunos

documentos de trabajo, quedan recogidos justamente en unas propuestas de programas donde aquí tengo el documento, se hace mención a esos contenidos. Me pregunto ¿qué añade el término ciudadanía, unido a filosofía en filosofía y ciudadanía, sino es para mencionar todos esos contenidos que son de suyo y de toda la tradición recogidos en la filosofía, pero con una diferencia: que mientras una educación para la ciudadanía, con toda la libertad y el espíritu crítico que quiera proponerse, debe atenerse a una educación en valores —y yo no puedo discutir, en absoluto la educación en valores, que es absolutamente necesario— Sin embargo, una cosa es educación en valores, donde los valores son propuestos y proferidos como algo establecido y otra es una educación en los mismos contenidos. No obstante, entrando en juego una pluralidad de dimensiones, una dimensión reflexiva montada al filo de la historia y de lo que es toda la tradición político-democrática del pensamiento europeo.

Voy acabando, señorías. Quisiera solamente decir un par de cosas, por referirme a algo más sobre este proyecto de ley. Solamente es mencionarlas. Primero, aunque sea muy difícil en este momento de su tramitación cambiar la cosa, posiblemente lo que yo diga no va a cambiar absolutamente nada, considero y quiero decirselo a ustedes que dos años de bachillerato me parecen muy pocos. Seguramente ustedes saben mucho mejor que yo que el bachillerato español es uno de los bachilleratos más deficitarios y deficientes de la Unión Europea. No se trata de buscar etiologías y culpabilidad. Se trata de constatar un hecho. Esto tiene una repercusión fundamental en la enseñanza superior. Hoy uno de los problemas fundamentales con que nos encontramos en la educación en nuestro país es justamente cómo engarzar la reforma del bachillerato con la reforma de la universidad. El espacio europeo está sobre nosotros y el ministerio tendrá que resolver, supongo que es de su incumbencia, si la titulación de grado tiene 3 ó 4 años. Si la titulación de grado tuviese 3 años y nuestro bachillerato siguiese con dos años, me permito decir a SS.SS. que, al menos a mi juicio, el empobrecimiento y la pauperización de la enseñanza sería muy grande.

Para terminar quiero subrayar que uno de los aspectos más importantes que he encontrado es justamente la atención que el proyecto expresa que hay que conceder a la formación y al apoyo al profesorado. Me parece que este es uno de los puntos también más necesitados de nuestro proyecto educativo. En este sentido, querría subrayar que todo cuanto se haga para mantener el nervio, la moral y el compromiso del profesorado, será siempre poco por mucho que sea.

La señora **PRESIDENTA**: Pasamos al turno de intervención de los grupos. Convergencia i Unió, señora Pigem.

La señora **PIGEM I PALMÉS**: No voy a formularle ninguna pregunta concreta. Únicamente, en nombre de

mi grupo parlamentario, quería agradecerle su exposición, que ha sido tan elocuente, extensa y bien documentada; como para que las cuestiones que pudiéramos hacernos acerca de esta educación para la ciudadanía y la ubicación en la que se ha puesto queden, de alguna manera, respondidas ya. Tomaremos buena nota de cuanto nos ha explicado y lo tendremos en cuenta a la hora de formular nuestras enmiendas o nuestras sugerencias durante la tramitación de la Ley Orgánica de Educación.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Popular, el señor Nasarre.

El señor **NASARRE GOICOECHEA**: Mi grupo quiere dar la bienvenida al doctor Navarro Córdón y expresarle nuestro agradecimiento por su exposición.

La cuestión a la que él se ha referido y sobre la que nos ha ilustrado con una posición clara y nítida, nosotros le damos la máxima importancia en el proyecto de ley. No la consideramos una cuestión menor o secundaria por las razones que le voy a exponer y de las que quiero hacer partícipe también al conjunto de la comisión.

Nosotros tenemos una preocupación ya de antaño por el empobrecimiento de las humanidades en la educación secundaria. Nos parece que ese empobrecimiento es fatal para el futuro de la educación, entre otras cosas porque la finalidad básica de la educación y, en especial, de la educación secundaria en un período de tiempo en el que los chicos, a partir de los 12 ó 13 años van adquiriendo su madurez, es efectivamente formar ciudadanos a la altura de su tiempo, que sepan lo que es su libertad, lo que es la condición humana. Para ello necesitan conocer el acervo, el patrimonio común de nuestra civilización que desde sus orígenes en Grecia y Roma ha ido reflexionando sobre la condición humana, sobre el ser del hombre, sobre la realidad como la única manera de entender al mundo que nos toca vivir.

Ese empobrecimiento lo planteamos en un doble sentido. En primer lugar, nos preocupa que las humanidades vayan teniendo un peso relativo en el conjunto de las materias, que se devalúen, que disminuyan, que deje de ser un pilar fundamental de la enseñanza; pero no solo es ese aspecto más cuantitativo, sino también un deslizamiento hacia un tratamiento de lo que es el fondo de las materias humanísticas, que pueda desvirtuar su contenido, quizás, por sometimiento a la tiranía de la moda, etcétera y que dejen de tener lo que tenían, lo que deberían de tener o lo que responde a nuestra tradición.

Le quería decir, como preámbulo a las preguntas que le deseo formular, que este tema ya fue abordado en el ámbito de nuestro sistema educativo. En concreto en el año 1998, se produjo un hecho que yo creo que es importante recordar aquí, que supongo que también lo tiene presente Navarro Córdón, que es el dictamen sobre la enseñanza de las humanidades en la educación secundaria en el año 1998, en la Comisión que presidió el exministro Ortega y Díaz Ambrona, con motivo de un

amplísimo debate de la opinión pública sobre este problema. Ese dictamen tuvo una virtud, y es que concertó un acuerdo básico del conjunto de las fuerzas políticas, incluso de las comunidades autónomas, y fue encargo de ellas. En esos contenidos, yo quiero recordar lo siguiente, repitiendo: hubo un acuerdo básico en esta materia, y no tan lejano, hace tan solo siete años. En primer lugar, el planteamiento general del refuerzo de las humanidades es la primera de las conclusiones a que se refiere ese dictamen. Dentro del refuerzo de las humanidades alude efectivamente a uno de los temas que usted ha tocado, profesor, que es el de la ética. Textualmente, en la página 150 del informe, se propone que se disponga con carácter general que el bloque de contenidos —la vida moral, la reflexión ética— se organicen en el cuarto curso de la educación secundaria como materia específica, con la denominación de ética y evaluada de forma independiente. Las razones están perfectamente expuestas en las páginas que argumentan de esta conclusión. Por lo tanto, había un acuerdo en que la ética tenía que ser una asignatura fundamental en el cuarto curso de la educación secundaria, digamos que al final de la educación secundaria obligatoria, con los planteamientos que usted ha referido. Es decir, desde la argumentación filosófica que llama usted la responsabilidad del hombre. ¿Usted apoyaría que esta recomendación de la comisión de humanidades debería ser tenida en cuenta por los legisladores del año 2005?

Segundo tema, la filosofía. En las conclusiones relativas a la filosofía, en el mismo acuerdo sobre las humanidades se dice con mucha claridad que en este bachillerato tan corto, tan breve que nos hemos dado, debería tener un doble tratamiento. Un planteamiento temático o, si se quiere, dice el dictamen, sistemático, que permite al alumno, entre otras cosas, aplicar la reflexión filosófica al ámbito vivencial de problemas que asume como suyos, y el planteamiento histórico, que siendo esencial a la filosofía, proporciona al alumno el conocimiento de la tradición conceptual, de la que deriva la riqueza cultural de Europa y, en el fondo, su misma conformación democrática. En este doble tratamiento sistemático, obviamente la denominación de la materia tiene que ser filosofía, que ya tiene esa tradición consolidada. En cuanto al planteamiento histórico, la página 152 del mismo dictamen se dice que critica la situación anterior ya que, como consecuencia, el 85 por ciento de los estudiantes no tienen ningún contacto con la historia de la filosofía y de la ciencia, quedando privados, por ello, de una visión profunda y constructiva de la historia en general. Por lo tanto, el planteamiento que se proponía, era una historia de la filosofía y de la ciencia, que es lo que está vigente en estos momentos en la ley del año 2002.

Pues bien, aunque usted no ha aludido directamente a la asignatura de la historia de la filosofía y de la ciencia, hay un replanteamiento en este proyecto de ley, por el cual se desgaja esta asignatura de historia de la ciencia y aparece una asignatura nueva que se llama ciencias del

mundo contemporáneo. ¿Usted cree que es mejor esta solución o es peor? O digamos, dada la finalidad prope-reútica que tiene el bachillerato, ¿una asignatura comprensiva de la historia de la filosofía y de la ciencia sería más adecuada?

Permítame una última observación, señor Navarro Córdón. Nosotros tenemos una discrepancia de fondo con el proyecto de ley debido a estas nuevas asignaturas que aparecen en el mismo. Si a partir de la educación secundaria aparecen nuevas asignaturas que no tengan el apoyo de disciplinas científicas consolidadas, serán enormemente problemáticas, acabaran siendo unas ocurrencias que paga el propio sistema educativo, tendrán un destino normalmente efímero y crearán muchos más problemas de los que resuelven. Como final de mis palabras, quiero agradecerle sus reflexiones, sus observaciones. Nosotros las vamos a tener muy en cuenta en la futura tramitación del proyecto de ley. Espero que, base en el acuerdo que hubo sobre el dictamen de las humanidades, podamos recuperarlo en esta materia.

La señora **PRESIDENTA:** Por el Grupo Parlamentario Socialista, la señora Serna.

La señora **SERNA MASÍÁ:** Señor Navarro Córdón, bienvenido. Le comentaba antes que yo he trabajado muchísimo con su libro de filosofía. Es un placer tenerle aquí hoy para otros menesteres, pero de nuevo, me produce cierta melancolía en relación a mi verdadera profesión, que es dar clases.

Señor Navarro Córdón, en primer lugar, después de haberle escuchado, me congratula que el diálogo que ha tenido con el ministerio haya sido fructífero. Por decirlo de una forma muy simple y muy sencilla, es verdad que en el anteproyecto, ni la filosofía, ni la historia de la filosofía aparecían como asignaturas comunes. Entonces, después de este diálogo resulta que son de nuevo dos asignaturas con un peso específico, materias comunes para las tres modalidades de bachillerato. Le recuerdo, que, de humanidades, no tienen ninguna bajada las humanidades, ciencia y arte. Eso es algo que me alegra por la enorme importancia que yo concedo al papel educativo de la filosofía, tanto en la secundaria, como en el bachillerato.

También me ha parecido muy válido que conste en el «Diario de Sesiones» que usted da una importancia grande a la educación para la ciudadanía, sobre todo en un sistema democrático, donde somos los ciudadanos los que nos hemos dado a nosotros mismos unos valores sobre los cuales queremos que se implanten la génesis y las bases de nuestra convivencia; valores que están en la Constitución y que, de alguna manera, conforman la moral pública en la que vivimos. Por lo tanto, si no figurase una educación para la ciudadanía en el sistema educativo como asignaturas de reflexión, eso significaría que, seguramente, dejaríamos en manos de las diversas religiones el que se ocupasen de este ámbito de la moral pública, cosa que nosotros consideramos que no sería

muy adecuado. Por eso y a pesar de las críticas que ha tenido esta propuesta del ministerio, totalmente nueva en el sistema educativo, de que haya específicamente educación para la ciudadanía, nos parece importante que una persona como usted, experta en estos temas, considere que está muy bien porque ya sabe que esta cuestión ha recibido muy injustas críticas.

No creemos que la ética, y a mí me gustaría, voy a tener muy poco tiempo, que también hiciese una reflexión al respecto, tenga menos peso específico. El señor Nasarre nombraba la Comisión de humanidades que Juan Antonio Ortega Díaz-Ambrona presidió en el año 1998, que precisamente pedía que la ética tenía que ampliarse. En ese sentido, no con el nombre de ética, pero sí con el significado de educación para la ciudadanía y educación ética y, por lo tanto, no moral, sino ética, de reflexión y no de aprendizaje heterónomo; es por lo que aparece la ética, la educación para la filosofía también en primaria. Luego, de alguna manera, también el ministerio está cumpliendo con lo que se pedía en aquella comisión que habrá asignaturas específicas de educación para la ciudadanía en primaria y en secundaria.

Por último, también me gustaría que hiciese una reflexión sobre que es cierto que aparece en el bachillerato, y usted se quejaba, me han parecido muy importante sus planteamientos de que apareciese el nombre de la asignatura de filosofía con un apellido, filosofía y ciudadanía. Entiendo normalmente sus argumentos, pero también me gustaría hacer una reflexión nueva: que también la educación tiene que estar al servicio del sistema educativo del interés general. No creo que en este momento fuese muy interesante que en el bachillerato nuestros alumnos, con todo lo que está cayendo de rápidos cambios sociales, de nuevas formas de cultura que se están implantando en nuestro país, de nuevas formas de convivencia sobre las que necesariamente tenemos que reflexionar, de nuevas formas de vivir la familia, no tendría mucho sentido que, por ejemplo, el bachillerato entero lo dedicásemos, como hacíamos hace muchos años, por ejemplo, al estudio del lenguaje y de la lógica. En este momento, parece que tendría mucho más interés que el contenido curricular de la filosofía estuviese en otro ámbito de reflexión. Entonces, que se llame filosofía y ciudadanía, señor Navarro Córdón, tiene el interés de recordar que es verdad que en primaria y en secundaria, y en seguida entraré a las preguntas, tiene un ámbito de aprendizaje heterónomo, de aprendizaje de los valores por los cuales se rige nuestra sociedad; pero también es verdad que un ciudadano lo es cuando, además de haber aprendido eso, adquiere la capacidad crítica y autónoma que le puede dar la filosofía. Luego no está mal que se subraye que el contenido curricular de la filosofía en el bachillerato es terminar de hacer ciudadanos en el ámbito del pensamiento crítico y reflexivo de conformación de una nueva sociedad. Por lo tanto, en ese ámbito de lo que usted decía, en primer lugar, me congratulo de que haya acabado bien el diálogo

con el ministerio. Le pido que en aquellas cuestiones en las que usted crea que puede seguir aportando cosas, a través de los grupos parlamentarios o por las conversaciones directas que están teniendo con el ministerio, le invito a que continúe.

La señora **PRESIDENTA**: Señora Serna, un momento. Hay un acuerdo de Mesa y portavoces, en virtud del cual...

La señora **SERNA MASIÁ**: Sí, pero llevo cuatro minutos exactamente.

La señora **PRESIDENTA**: No, si va a hacer las preguntas, pero recuerdo que hay un acuerdo de Mesa y portavoces para intentar ceñir las intervenciones de los grupos a preguntas a los comparecientes.

Tiene la palabra.

La señora **SERNA MASIÁ**: La preguntas están en relación a lo que usted hablaba del bachillerato corto. Le instaría a que también sobre eso continuase sus negociaciones, pero claro, es muy difícil. ¿Es mejor que sea de tres años que sea de uno? ¿Qué es lo que nos ha pasado en nuestro país? Es muy difícil no hacer la reflexión previa antes de la pregunta. Cuando nosotros cambiamos el sistema educativo, hay que recordar que la escolaridad obligatoria estaba en los 14 años y el inicio de la edad laboral a los 16. Por lo tanto, había que obligatoriamente ampliar dos años y que el final de la escuela obligatoria coincidiese con el inicio de la edad laboral. En ese sentido, si usted tiene alguna propuesta que hacernos a nosotros, por ejemplo, como estaba entonces en BUP, que eran tres años y un año de iniciación a la universidad, por favor, le pido que nos la explique esta tarde.

Por último, repito que me congratulo de todo lo que usted ha dicho. Es verdad que el profesorado tiene todo un título especialmente dedicado a él, que es el título III. Ha dicho usted literalmente que ha tomado muy bien ese título en cuanto al profesorado y a su formación inicial y permanente. Solamente le quería, hacer una última pregunta. Generalmente estamos discutiendo siempre si el problema del fracaso escolar es un problema de contenidos, si hay más o menos, si suben o baja el nivel de los contenidos. A lo mejor me quedo sola, pero yo siempre he pensado, y ahí están mis trabajos, que más bien lo que parece es que no es un problema de contenidos, sino que es de formación del profesorado y de métodos de enseñanza. Quiero recordarle, por ejemplo, el maravilloso papel que hace el aprendizaje de la disertación en la escuela francesa o cómo la escuela comprensiva ha tenido un éxito muy notable en Finlandia. Si usted cree también que es un problema de contenidos y lo que tenemos que hacer es subirlos, o si es un problema de metodología de la enseñanza y, por lo tanto, lo que hay que hacer, es primar fundamentalmente la formación pedagógica del profesorado.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra para responder el señor Navarro Cordón.

El señor **CATEDRÁTICO DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID Y DECANO DE LA FACULTAD** (Navarro Cordón): Quiero agradecer a SS.SS. la atención que me han dispensado y los comentarios y las preguntas que han formulado a mi intervención.

Empezaré por responder, si es que así lo hago, al representante del Grupo Parlamentario Popular. Iré directamente a la formulación de sus preguntas para no ser más largo.

¿Recomendaría yo, preguntaba SS.SS. la ética? Absolutamente, sí. Vamos a ver, no sé si lo que se está discutiendo, es una cuestión de nombres. Voy a cuidarme muchísimo, y haría muy bien la señora presidenta si me quitara la palabra, si yo aquí dijese una palabra de filosofía, pero quiero señalar lo siguiente. Primero, en el documento número 2 que yo he presentado a esta Comisión se recoge un escrito firmado por todos los representantes del ámbito universitario, científico y de bachillerato, todos, ¿eh?, del Estado español sobre la conveniencia de que la materia se llamase ética civil. He dicho que me parece razonable que en el proyecto de ley se denomine educación ético-cívica. He dado las razones y no las voy a repetir; pero no discutamos de nombres. La ética, la ética de Platón, Aristóteles, Kant, Hegel o de cualquier pensador, la ética no puede ser nunca sino ética cívica y ética política; nunca. Por consiguiente, decir ética, es decir «ethos»; «ethos» es el lugar en donde se habita, «ethos» es la polis. Por supuesto que puede haber un aspecto de ética individual, puede haber un aspecto de ética social o un aspecto de ética política, pero la ética no es en su interna estructura y unidad sino las tres dimensiones a la vez. Por eso, con todo respeto, tengo que decir que discutir si ética, si ética cívica, si ética social o si ética política, puede ser una cuestión de nombres, de nombres porque la ética no puede ser sino lo que es. Y lo acabo de decir. Por consiguiente, para mí, ética.

El único problema que veo, señoría, es que, ya sea con decretos y órdenes ministeriales o lo que corresponda, esta ley, si llega a ser aprobada por este Congreso de los Diputados, lo que puede parecer una cuestión de nombres sin embargo llegue a ser tergiversada de otra manera. Por eso me he permitido indicar a la carrera, pero no puedo hacerlo sino así, que estimo muy importante que una ley tenga en la nominación y en la materialidad de su escritura una definición clara porque esto, justamente, encauza y, además, impide posibles distorsiones del espíritu del legislador.

Me pregunta el señor Nasarre si considero que esa materia que se llama ciencia para el mundo contemporáneo puede suplir u ocupar el lugar de la historia de la filosofía y de la ciencia o de historia de la ciencia. Señoría, yo no sé qué es ciencia para el mundo contemporáneo. Ni yo, ni ninguna de las personas que hemos

suscrito los dos documentos presentados a la señora ministra y al secretario general del ministerio. Sabemos qué es, lo que en su literalidad en el proyecto se denomina ciencia para el mundo contemporáneo. ¿Se trata de Ptolomeo?, ¿se trata de Copérnico?, ¿de qué se trata? Porque claro, la ciencia para el mundo contemporáneo, o tiene en el mundo contemporáneo el estatuto de científicidad, según cualquiera de los modelos o paradigmas vigentes en el mundo científico; o si son ciencias desde Ptolomeo hasta Heisenberg, pues entonces, es que todo es para el mundo contemporáneo porque es en el mundo en el que, con respecto al cual, se ejerce toda función educativa.

La verdad, no sé qué puede significar ciencias para el mundo contemporáneo en el espíritu del legislador. No, no lo sé y, por consiguiente, señoría, no le puedo responder. Lo que sí considero, es que está bien que se llame historia de la filosofía, no estaría mal que se llamara historia de la filosofía y de la ciencia, pero, si me permiten, también sería una redundancia. Quiero subrayar que en el escrito que ha suscrito la Sociedad de Filosofía y de la Ciencia, que está extendida por todo el Estado y por todas las universidades españolas, figura que el título sea historia de la filosofía. Por una razón sencilla, porque no hay filosofía sin ciencia, porque no hay filosofía sin teoría política, porque no hay filosofía sin estudio de la sociedad y de las instituciones, etcétera. No sé, señoría, si he respondido o al menos, comentado su pregunta.

Con respecto a otras denominaciones que usted menciona en el proyecto, no sé qué decirle porque, salvo que me haya distraído, usted no ha hecho referencia concreta a ninguna de esas denominaciones.

En este ínterin, antes de pasar, si me lo permite la señora presidenta, a comentar la intervención de la señora diputada Serna, quisiera decir que me parece que no gozan la filosofía y la historia la filosofía de una buena imagen. Quizás por eso a todos, y sería escandaloso que dijese que hasta los propios profesores de filosofía, no diré filósofos, no nos extraña que haya tantas intenciones de reducirla. Sin embargo, quisiera decir, permítanmelo ustedes, señorías, en esta Comisión, que una cosa es lo que pueda ser la filosofía, y otra cosa es cómo la enseñamos y cómo la presentamos. En este punto no puedo sino estar absolutamente de acuerdo con la señora diputada Serna porque este es un asunto fundamental. Por eso me decía y decía que iba a utilizar esta consideración como tránsito a comentar su intervención. Quisiera subrayar ante ustedes que debemos reflexionar. El problema no depende tanto de las materias, ni de las disciplinas como de la competencia para impartirlas y de la capacidad metodológica para transmitirlos. Sería muy triste y muy doloroso, para un pueblo como el español, de tantísima tradición y cultura que, por avatares, quizás transitorios, debidos a una deficiencia en la formación o en las indicaciones metodológicas, pensásemos que una materia como la filosofía, que ha estado siempre, pero no como materia, sino como reflexión

teórica, en todas las civilizaciones y en todos los grandes países pudiese ser distorsionada y, con ello, presto a poder ser sustituida por cualquier otra cosa. Con ello no he dicho que ciudadanía sea cualquier otra cosa, ¿eh?, que quede muy claro.

Entonces, si me lo permite, señora presidenta, comentaré la intervención de la diputada Serna. He empezado reconociendo y, además, expresando mi satisfacción por que en el diálogo entre nosotros y otras instituciones con el ministerio, este haya atendido parte de nuestras solicitudes. Lo he expresado y, además, he dicho que con satisfacción. De modo que no puedo sino estar de acuerdo con usted.

Ha dicho y ha dicho bien, permítame que así lo diga, que yo valoro la educación para la ciudadanía. Sin duda ninguna, pero quisiera subrayar que también he dicho que la educación para la ciudadanía no tiene por qué ser una materia autónoma y sola, ni siquiera como apéndice a alguna otra materia, sino que toda, toda la materia de una educación tiene que estar encaminada a la educación para la ciudadanía. No en vano me he detenido unos instantes en leer los principios, objetivos y fines de este proyecto de ley. Bien es verdad que eso no quita para que haya algunas materias que subrayen y potencien esa educación para la ciudadanía. De modo que otras lo hacen, ¿Cómo la lengua no va a ser una educación para la ciudadanía? ¿Acaso un ciudadano no necesita saber leer, escribir, pensar e interpretar, comentar? ¿Cómo la historia no va a ser una educación para la ciudadanía? No sigo más. Todas son ¿Acaso no las matemáticas? Todas. Entiendo, por eso, que pueda haber algunas materias como las que hay en primaria y en cuarto de la ESO que potencien esa dimensión. De modo que estoy de acuerdo con lo que usted ha dicho, con esta matización que acabo de añadir ahora.

Se trata, naturalmente de que esa educación para la ciudadanía tenga la dimensión de moral pública, como usted ha dicho, que debe tener. Por supuesto, uno de los peligros que también puede acompañar a la filosofía es pensar que la filosofía puede ser la pantalla en la que y desde la cual se proyectan ideologías determinadas o valores religiosos, ideológicos o de cualquier otro tipo. Justamente la filosofía, entendida como debería serlo, sería el mejor fármaco para impedir esas imágenes, pero también entendida como sería entendida haría innecesario ningún añadido más.

Sí, también estoy de acuerdo con usted. Por lo que veo y es razonable, usted sigue pensando que un rótulo como filosofía y ciudadanía sería conveniente porque, de esta manera, la educación subrayaría que la educación y la propia filosofía tienen que estar al servicio del interés general. Estoy de acuerdo, pero permítame matizar que el interés general es aquello que interesa necesariamente a todos. Eso es la filosofía. Permítanme ustedes, señorías, que recuerde simplemente una cosa que dice un pensador. La filosofía es una filosofía mundana. ¿Y qué significa mundana? Mundano es lo que interesa necesariamente a todos. El pensador se llama

Kant. Lo que interesa necesariamente a todos, es lo que hace la filosofía. En ese sentido, estoy de acuerdo.

Por supuesto, el problema son los contenidos. Ya lo hemos dicho. Eso vendrá en su momento, si es que viene y espero que venga. No obstante, la filosofía no se reduce solamente al lenguaje y lógica. Primero, porque el lenguaje y la lógica, como contenidos filosóficos, añaden a los conocimientos lingüísticos una estructura lógica, argumentativa, inductiva o deductiva, que de suyo no tiene por qué expresar los contenidos del lenguaje y que, sin embargo, son absolutamente necesarios para que incluso una pretendida educación para la ciudadanía pueda educar críticamente a los ciudadanos como ciudadanos libres, racionales, dialogantes, dialécticos, dispuestos a llegar a un consenso donde lo que vale es la razón mejor argumentada.

Por eso, veo muy grave el peligro, si peligro fuere, que filosofía y ciudadanía se pudiese convertir en su momento en una ocasión por la presencia de ciudadanía, para quitar ciertos contenidos que son tan esenciales a la filosofía como el problema de la moral o el problema del poder político o el problema de la justicia del Estado. ¿Cómo no va a serlo una argumentación lógico-racional?, ¿cómo no va a serlo una teoría sobre lo que es ser hombre?, ¿cómo no va a serlo una teoría sobre la cultura?, ¿cómo no va a serlo una teoría sobre los que es ser persona?, ¿cómo no va a serlo un problema sobre lo que, me da miedo casi decir la palabra, se llama metafísica? La metafísica se ocupa de las cuestiones radicales de la existencia de los hombres, y no hay otra existencia que no sea la existencia político y social, ¿no es verdad?

Estos contenidos están en la filosofía. Mi argumentación a favor de que se quede filosofía a secas, no es por grenialismo, ni por egoísmo filosófico o intelectual; es justamente porque la dimensión crítica que aporta la ciudadanía al rótulo filosofía ciudadanía la aporta de suyo la filosofía, desde Platón hasta nuestros días, ¿no es verdad? Por eso, en este punto, señoría, quizás discrepemos, no sé si levemente, pero discrepamos.

Ya voy terminando, señora presidenta.

¿Bachillerato corto? Sí, ya lo he dicho. ¿Tengo alguna propuesta? ¡Qué más quisiera yo! Quizás, puestos a proponer, diría que me parece necesario que el bachillerato tuviese tres años. Ya lo he dicho, nuestro bachillerato me parece, es el más deficitario de todos los bachilleratos de la Unión Europea. No lo sé, el asunto podría venir en alargar un año más o en reducir un año menos, quizás, la enseñanza primaria. No lo sé, la verdad es que, afortunadamente, no me encuentro en este aprieto. Un soneto me manda hacer Violante...; pero yo no me he visto nunca en tal aprieto. Sí que creo que hay que modificarlo.

En segundo lugar, y ya para terminar, estoy con usted totalmente de acuerdo en que gran parte del fracaso escolar depende del temple de ánimo y la disposición del propio profesorado. Comprender esto sería una tarea muy larga, pero no es el caso. El hecho es constatarlo, que es indiscutible. Desde luego, hace falta una verda-

dera revolución, y si no revolución, transformación pedagógico-educativa, de manera que los profesores estén capacitados para enseñar metodológicamente, como Dios manda, los contenidos.

Solamente una observación, y con esto termino, señora presidenta. No hay métodos sin contenidos. No hay métodos sin contenidos, ¿eh? Por consiguiente, se requieren dos cosas. Primero, un aprendizaje absolutamente fundamentado con respecto a los contenidos. Segundo, los métodos los imponen los propios contenidos. Sea esto dicho ante esta Comisión de Educación y para una ley que no tiene nada que ver con el asunto, pero sí porque tengo noticias de que el propio ministerio está preparando, no sé si un decreto sobre un postgrado que trace las líneas generales de la formación pedagógica de los licenciados para desempeñar la función pedagógica en la enseñanza secundaria. Es natural que esto tenga que tener un marco pedagógico, pero subrayo, la pedagogía y la metodología, al margen de los contenidos, sería, discúlpeme señora presidenta, un *flatus voci*, una voz vacía.

La señora **PRESIDENTA**: Terminamos con esto esta primera comparecencia. Gracias.

— **DEL SEÑOR SECRETARIO GENERAL DE LA FUNDACIÓ ESCOLA CRISTIANA DE CATALUNYA (PUIG JOFRA).** (Número de expediente 219/000339.)

La señora **PRESIDENTA**: Comenzamos la segunda comparecencia de la tarde. Damos la bienvenida en la Comisión a don Enric Puig, secretario general de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya, a quien le cedo la palabra rogándole, como a todos los comparecientes, que intente atenerse al cuarto de hora de intervención. Después tendrá ocasión de contestar a las preguntas de los portavoces de los grupos.

El señor **SECRETARIO GENERAL DE LA FUNDACIÓ ESCOLA CRISTIANA DE CATALUNYA** (Puig Jofra): Agradezco que se me haya invitado a participar en una sesión informativa ante esta Comisión de Educación y Ciencia, dentro del proceso que ha de conducir a la aprobación del proyecto de Ley Orgánica de Educación.

Lo agradezco, como una deferencia hacia el colectivo de escuelas que represento y como una posibilidad de hacer llegar a las señoras y señores diputados el sentir de un amplio sector educativo que contempla con cierto temor y con incertidumbre este proceso que, una vez finalizado, incidirá de manera determinante en el día a día de nuestros centros y en la acción educativa que en ellos se desarrolla.

El colectivo de las escuelas cristianas de Catalunya al que represento desde la Fundació Escola Cristiana de Catalunya, está integrado por un total de 423 escuelas

que acogen a unos 250.000 alumnos, cifra que representa el 25 por ciento del total de los alumnos que se forman en las aulas de las escuelas, catalanas. A título informativo añadiré que en Catalunya el total de los alumnos escolarizados en las escuelas de iniciativa social de las diversas asociaciones de centros, nuestra fundación es una de ellas, alcanza el 40 por ciento del total del alumnado. Son cifras elocuentes que merecen una atención.

Las escuelas cristianas de Catalunya están enraizadas en una tradición que ultrapasa a las mismas escuelas, iniciada por hombres y mujeres miembros de la sociedad civil que, desde la derecha y desde la izquierda, desde las entidades religiosas a las racionalistas, con empuje y esfuerzo, preocupados por el bienestar común, además de promocionar las artes, la arquitectura, el urbanismo y la propia lengua, preocupados por la promoción y el bienestar de todos y, en especial, por el de los más necesitados, crearon, con el estilo característico y condicionamientos del momento, múltiples entidades prestadoras de servicios y promotoras de cohesión social, configurando así una estructura y una realidad social en Catalunya diferenciada de otras. Estoy hablando, como habrán intuido, de finales del siglo XIX y de inicios del XX identidades tales como mutualidades, cajas de ahorro, centros parroquiales, ateneos, cooperativas de consumo, centros obreros y también escuelas. Me refiero a un empuje que alcanzó a un amplio espectro de iniciativas y a un amplio espectro de promotores, entre los que se encuentran patronatos, parroquias, fundaciones, diócesis, congregaciones religiosas y otras entidades canónicas y civiles. Actualmente, muchas de las 423 escuelas integradas en la Fundació Escola Cristiana de Catalunya continúan aquella acción iniciada hace más de un siglo; otras se han incorporado posteriormente y todas mantienen desde su propia identidad, con las adaptaciones necesarias a los tiempos y a las personas, el mismo espíritu de servicio a niños y niñas, adolescentes y jóvenes y a sus familias, con un profundo y serio respeto por su diversidad y una preocupación activa y diferencial por los más desfavorecidos.

Las escuelas cristianas de Catalunya mantienen bien vivo este espíritu de servicio a los ciudadanos y ciudadanas de Catalunya, ofreciendo el servicio esencial de la educación desde el carácter propio de las escuelas, según prevé la legislación vigente y siempre en leal colaboración con la Administración. Desde este espíritu de servicio, titulares, dirección, profesorado, personal de administración y servicios, padres y madres, en comunión efectiva, desde la unidad y el apoyo mutuo, queremos dedicar los esfuerzos necesarios para que las conclusiones de nuestro sexto congreso, celebrado la pasada primavera bajo el título *Per un acord sobre l'escola*, Por un acuerdo sobre la escuela; se convierte en floreciente realidad que lleve a todos los implicados a un acuerdo sobre la educación que dé respuesta a la necesidad de un sistema educativo plural, estable e innovador al servicio de las familias y de la sociedad. Los enunciados que resumen las conclusiones del congreso

de la escuela cristiana mencionado y en las que se basa la valoración del proyecto de Ley Orgánica de Educación objeto de esta comparecencia, son las siguientes: Una educación de calidad asequible para todos y todas, en el marco de una real igualdad de oportunidades. Una escuela abierta a todos y a todas y ámbito de convivencia, integración y cohesión social. Y un sistema educativo plural, estable e innovador al servicio de las familias y de la sociedad.

Entremos en la valoración del proyecto de Ley Orgánica de Educación y hagámoslo diciendo que, desde que la Constitución creó un nuevo marco para el desarrollo de los derechos y libertades públicas, en cada ocasión en la que se han planteado reformas educativas en profundidad; la Fundació Escola Cristiana de Catalunya ha formulado el mismo llamamiento en pro de un consenso que dé la estabilidad necesaria al sistema educativo. Puedo repetir ahora las mismas palabras escritas en nuestra declaración pública del año 2002, en el momento de iniciarse el proceso que condujo a la aprobación de la Ley de Calidad de la Educación. Decíamos y repetimos hoy ante otra ley y otro gobierno, que «es necesario crear un clima de diálogo que favorezca el consenso social y político en los aspectos más importantes de la educación. Cuanto se haga en esta dirección tendrá todo nuestro apoyo». Seguimos pensando y trabajando en el mismo sentido, como se indicó en nuestro 6º congreso.

A pesar del deseo insistente manifestado por la sociedad y las instituciones educativas, nos preocupa que, al iniciarse el trámite parlamentario de la LOE, no parezca existir el clima propicio para el consenso social y el pacto político que son necesarios para garantizar la estabilidad de nuestro sistema educativo y la superación de las tensiones a que está sometido. Si este pacto social no se logra y si la LOE no obtiene un amplio consenso parlamentario, respaldado por un amplio acuerdo social, no duden, señoras y señores diputados, que las comunidades educativas de todas las escuelas y el conjunto de la sociedad se verá seriamente perjudicado.

Habiendo analizado el contenido del proyecto de Ley Orgánica de Educación, desde la perspectiva de la repercusión que tiene o podría tener para el conjunto del sistema educativo, y en particular en los centros de iniciativa social, que han accedido al régimen de conciertos, apuntamos aquellos aspectos que nos parece más relevante valorar.

Primero. Compartimos la mayor parte de los propósitos expresados en la exposición de motivos de la ley y la consiguiente voluntad de superar defectos del sistema educativo que provocan insatisfacción en la sociedad en general, en los directivos y en los profesores de los centros docentes y también en las familias de los alumnos. De manera muy especial, todo cuanto se refiere al fracaso escolar y a los resultados académicos alcanzados, en comparación con los de los sistemas educativos de otros países de nuestro entorno cultural.

Segundo. El proyecto de LOE defiende como es debido el derecho de todos a la educación, pero ignora

o relega otro principio fundamental, propio de los países avanzados y recogido también por la Constitución: el derecho a la educación ha de poder ejercerse en un marco de libertad de enseñanza. La atribución casi absoluta a las administraciones educativas de la responsabilidad de planificar, dirigir y gestionar todos los centros escolares que imparten enseñanzas financiadas con fondos públicos, lamina el ejercicio de la libertad de enseñanza.

Tercero. En este mismo sentido, lamentamos que algunos derechos fundamentales que son expresión de la libertad de enseñanza no figuren de manera más explícita en el texto de la LOE y no parezcan suficientemente garantizados por la ley; el derecho de creación y dirección de centros docentes de iniciativa social, el derecho a establecer y garantizar la continuidad de su carácter propio y, en particular, el derecho preferente de los padres a decidir sobre el tipo de educación que sus hijos han de recibir, y, por ello, el consiguiente derecho de libre elección de escuela. Así, por ejemplo, el artículo 84, admisión de alumnos, u otros artículos, deberían recoger el derecho de libre elección de escuela por parte de los padres. También vemos como limitaciones innecesarias y arbitrarias de este derecho algunos preceptos de los artículos 86 y 87 (la zonificación, la disminución unilateral de ratios...). Por otra parte, dotar de atribuciones de gobierno al consejo escolar, artículo 119, puede resultar, además de ineficaz, una vulneración del derecho a la dirección del centro. El consejo escolar, al menos en los centros concertados, puede ser un órgano de participación pero no de gobierno.

La Fundació Escola Cristiana de Catalunya ve con preocupación que se otorgue poca consideración a los derechos de los padres a escoger el tipo de educación que desean para sus hijos y al principio de libertad de enseñanza propios de toda sociedad democrática. De esta manera se impone una visión intervencionista de la educación, que configura un determinado modelo de sociedad alejado de los principios que hoy conforman las sociedades avanzadas. No es bueno en una sociedad plural que el Estado, mediante las administraciones públicas, pueda llegar a convertirse en el único educador ignorando los derechos que asisten a los padres. Estos derechos y libertades en el ámbito de la educación vienen avalados por numerosos pronunciamientos internacionales y numerosas resoluciones del Parlamento Europeo.

Cuarto. La Fundació Escola Cristiana de Catalunya ha manifestado reiteradamente su radical apertura a todas aquellas familias que deseen el tipo de educación que imparten las escuelas que representa, sin discriminaciones de ningún tipo y atendiendo a alumnado con necesidades educativas especiales y a los hijos de las familias inmigradas, con el fin de facilitar su incorporación al sistema educativo. La experiencia de numerosas escuelas cristianas en la atención a la inmigración y a alumnos con especiales dificultades, es un buen aval a nuestra disposición y voluntad de colaboración leal y

eficaz en este ámbito. Esta realidad no impide nuestras reservas hacia ciertas formas de perseguir el equilibrio en la admisión de alumnos, que conocemos por la práctica de algunas administraciones educativas y que parece consagrar el artículo 87.1 del proyecto. No se puede clasificar de forma tan superficial a los alumnos como para establecer porcentajes y cuotas sin tener suficientemente en cuenta la voluntad de los padres, madres o tutores de estos alumnos y la realidad social del entorno de cada escuela.

Quinto. Nadie duda de que la educación escolar reúne las condiciones que la hacen un servicio esencial de la comunidad. La educación escolar es, en efecto, una de las actividades que tienen un sentido universal; debe llegar a todos y ser efectivamente asequible a todos en condiciones básicas de igualdad, con suficiente regularidad y continuidad, conforme a su naturaleza y bajo patrones de calidad determinados, adaptados progresivamente a la evolución técnica y a los cambios sociales. En este sentido, la garantía de gratuidad de la educación en ciertos niveles es una de las misiones fundamentales de los poderes públicos. Para respetar la libertad de enseñanza esta gratuidad ha de estar garantizada también mediante un financiamiento público suficiente para los centros concertados, lo que requiere revisar los importes que han de quedar completamente cubiertos por el concierto. La enumeración que de ello se hace en el punto 3 del artículo 117, módulos del concierto, es claramente incompleta y no plantea ninguna garantía para los centros respecto a que el cálculo anual del importe sea suficiente y análogo, como debería ser, al que reciben los centros de titularidad pública a través de las diversas administraciones concurrentes.

Sexto. La esencialidad de un servicio a los ciudadanos requiere que los poderes públicos hagan lo que sea necesario para garantizar su prestación en las condiciones adecuadas, pero nos preocupa que el proyecto de LOE remita la expresión de servicio público a los centros concertados. La expresión «servicio público» en nuestro entorno es muy equívoca y frecuentemente es entendida como la calificación de un servicio que, además de ser esencial, corresponde al poder público su prestación, y la participación de la iniciativa social se limita a ser operadores por encargo del poder público y sometidos a sus criterios y pautas directivas. En este sentido, nos preocupa la remisión a las condiciones de servicio público que aparecen en diversos apartados de los artículos 109 y 116. La educación escolar ha de ser considerada un servicio esencial de la comunidad o bien como un servicio de interés general. Esto comporta la garantía de pluralidad y, por tanto, la colaboración de la sociedad civil. Así pues, el servicio de la educación no responde a una función pública que deba ser ejercida ni exclusiva ni prioritariamente por los poderes públicos. La iniciativa social en el campo de la educación no puede considerarse como subsidiaria de los poderes públicos, sino al contrario. Relegar la iniciativa social a un rol subsidiario es impropio de sociedades democráticas, que

valoran el pluralismo educativo como una riqueza, garantía de la democracia, impulsor de la iniciativa social y fortalecedor de la sociedad civil. Se obvia a menudo también la demanda que las escuelas concertadas de iniciativa social tienen en la actualidad por parte de las familias que, a la hora de elegir escuela para sus hijos e hijas, eligen una escuela concertada, en nuestro caso, una escuela cristiana concertada. Para superar esta visión reduccionista y distorsionadora de la realidad, hay que introducir el concepto de demanda social de plazas, que es la que expresan los padres o tutores con sus solicitudes de admisión, como uno de los criterios básicos de planificación, ya que es el método más democrático para definir las necesidades de escolarización. El artículo 116,6, entre otros, debería recoger este criterio.

Desde la Fundació Escola Cristiana de Catalunya y las 423 escuelas que representa y que acogen, como dije, a 250.000 alumnos y a sus correspondientes familias, se espera que el conjunto de diputados tenga capacidad de reacción y la mínima sensibilidad para no dejar al margen del consenso social, al entorno de la Ley Orgánica de Educación, a tan gran número de familias que en Cataluña y en el resto del Estado confían en las escuelas concertadas y desean para todos los niños y niñas, adolescentes y jóvenes en edad escolar, un modelo educativo plural, basado en la pluralidad de proyectos educativos, pero que a la vez garantice la calidad en todos los centros educativos, sean de titularidad pública o de titularidad privada. En España, la educación y la enseñanza necesitan de un ejercicio de realismo. La Historia, el día a día protagonizado por los ciudadanos y las ciudadanas, ha configurado un modelo de sociedad y, en él, un sistema educativo en el que la enseñanza pública y la de iniciativa social se complementan. Conviene, pues, dar respuesta a este modelo educativo plural, consecuencia de las demandas de las familias, para garantizar la calidad en condiciones de igualdad en todos los centros educativos, sean de titularidad pública, promovidos por la Administración pública, o de titularidad privada, promovidos por la iniciativa social, respetando a la vez el derecho de los padres a elegir la orientación filosófica, pedagógica, moral y religiosa en la educación de sus hijos. Los niños y las niñas, los adolescentes y los jóvenes del país y sus padres se lo merecen. Es por esto que contemplamos en su momento con satisfacción y esperanza el deseo manifestado por el Gobierno al convocar un amplio debate para conseguir un pacto escolar de Estado que diese la estabilidad deseada al sistema educativo y, en consecuencia, sentase las bases para mejorar la calidad de la enseñanza, huyendo de tópicos y tabúes. Este pacto debía integrar a todas las fuerzas políticas y sociales implicadas y escuchar en especial la voz de los padres y de los educadores, sus opiniones y sus demandas. Confiamos en que el debate parlamentario permitirá recuperar, establecer y concluir dicho pacto introduciendo cambios y eliminando trabas, de tal manera que nadie se sienta excluido. Debería evitarse

que el día después de la aprobación de la ley, las familias, los profesionales de la enseñanza y amplios sectores de la sociedad, sensibilizados y preocupados por la educación, estén en una situación de insatisfacción parecida a la de ahora.

Para terminar, insistiremos una vez más: solo el consenso y el acuerdo darán al sistema educativo la estabilidad, el espíritu de innovación y la solidez que necesita. Solo en un clima de consenso y de acuerdo podremos mejorar la calidad de la educación escolar, atender adecuadamente a todos y cada uno de los alumnos en la situación en que se encuentran y garantizar a todas las familias las mismas oportunidades cuando tengan que escolarizar a sus hijos e hijas.

La señora **PRESIDENTA**: En el orden de intervención de los grupos, tiene la palabra en primer lugar, por Convergència i Unió, la señora Pígem.

La señora **PIGEM I PALMÉS**: Muchas gracias por su intervención. Como se puede usted imaginar, desde Convergència i Unió compartimos en un porcentaje elevadísimo, de cuanto usted nos ha expuesto, por no decir el total.

Los portavoces de esta Comisión hemos llegado a un acuerdo para que nuestras intervenciones, en lugar de ser una explicación de nuestro pensamiento, se ciñan, a plantearle algunas cuestiones porque si no, como puede comprender, las sesiones serían mucho más largas de lo que el calendario nos permite. Por eso, de manera muy sucinta, me gustaría decirle, en primer lugar, que nos ha parecido muy importante la idea señalada por usted de la complementariedad de los centros públicos y de los centros concertados. De alguna manera, a lo largo de algunas comparecencias puede presentarse una dicotomía o una contraposición entre un tipo y otro de enseñanza. En mi grupo parlamentario compartimos lo que usted ha expuesto de que esto no es en absoluto así y que todos deseamos que todo tipo de enseñanza sea realmente de calidad y que prepare a nuestros chicos y chicas para su futuro individual y también para su futuro colectivo. Por lo tanto, este sería un primer apunte.

Segundo. Compartimos el reconocimiento a la escuela de iniciativa social, en especial, a la que más conocemos desde Convergència i Unió, que es a la de Cataluña; no solo por la dimensión histórica que usted ha explicado largamente y que no voy a reiterar; sino también y especialmente por su dimensión numérica. En Cataluña, el 40 por ciento de las familias con hijos en edad escolar eligen centros concertados, bien cristianos, o bien no cristianos, pero centros que responden a la creación por la iniciativa social. Esta es una proporción muy importante y si realmente, por lo que parece que, está previsto en el proyecto de ley orgánica, esta libertad de elección puede verse laminada, creo que es importante que la opinión pública lo sepa; porque hay gente que te pregunta: ¿qué quiere decir esto, que yo no podré llevar a mi hijo a tal escuela?

Pues si esto es así, es importante que los padres y las madres lo sepan.

Tercer apunte, nuestro marco constitucional, los acuerdos Iglesia-Estado en el marco de la religión; pero el marco constitucional preceptúa expresamente, la libertad de enseñanza, la libertad de elección por parte de los padres y la libertad de creación de centros. Y esto es algo que no se predica de otros servicios públicos, como, por ejemplo, de la sanidad, donde no se reconoce ni la libertad de elección ni la libertad de creación. Por lo tanto, esto ha de tener un tratamiento especial porque el derecho es de los padres. Usted nos ha explicado algunos artículos en que esto podría verse laminado. ¿Cómo tendría que figurar para que esto no se laminara? ¿Qué se tendría que añadir o qué se tendría que suprimir? Enlazo con otra pregunta derivada del derecho a elegir. Para poder elegir se ha de garantizar efectivamente la gratuidad. En cualquier plaza escolar se ha de garantizar la gratuidad; si no, el derecho a elegir queda limitado. ¿Qué se tendría que añadir, qué se tendría que suprimir?

Con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales y atención a las familias inmigradas, también puede planear, la opinión de que los centros concertados eluden la responsabilidad de escolarizar a niños y niñas, a chicos y chicas, con estas necesidades especiales o inmigradas. Ustedes tienen multitud de centros, habrá unos en unas zonas, y otros en otras. En los centros creados en lugares donde hay inmigración en un porcentaje elevado, ¿qué porcentaje de alumnos inmigrantes hay en sus escuelas? Porque lo que se dice en el artículo 87 del proyecto de la LOE, que se decidirá la proporción de alumnos que deban ser escolarizados en cada uno de los centros públicos y privados (tanto de los inmigrantes como de los no inmigrantes, porque si llevas a unos llevas a otros), de alguna manera es no tener en cuenta que esto es un trastorno. Me imagino que en Barcelona en este momento si se decide que una persona que viva en el Rabal tiene que ir a la Bona Nova, tendrá que invertir tres horas de traslado diario y no podrá salir a comer, etcétera. Es decir, cómo se puede garantizar el equilibrio en la admisión de alumnos, que es un principio importante, evitando una predeterminación tan inflexible como parece de una primera lectura.

Por último, con respecto al pacto escolar, nuestra fuerza política comparte absolutamente la necesidad de fijar el esqueleto como corresponde a una ley orgánica, que no quiere decir desarrollarla hasta las últimas comas, con la que pudiéramos estar todos de acuerdo y dotar de estabilidad al sistema, que fuera un sistema que perdurara más allá de una legislatura o de un cambio de gobierno.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Popular, el señor Guerra Zunzunegui.

El señor **GUERRA ZUNZUNEGUI**: No puedo decir otra cosa que estamos absolutamente de acuerdo con su intervención, desde la cruz hasta la raya.

Ha citado usted una serie de artículos que son los que a nosotros nos plantean problemas importantes, como es el 86, de zonificación, como el 87, como el 116, de la demanda social de plazas. Nosotros tenemos clarísimo que la Constitución ampara la libertad para optar por parte de los padres, no solamente entre centro concertado y centro público, sino dentro de los centros públicos. Quiero dar dos ejemplos. Uno, recuerdo que la única petición que yo he hecho a un ministro socialista fue cuando un mecánico amigo mío me solicitó ayuda para que su hijo pudiera ir al Instituto Ramiro de Maeztu de Madrid y no al que le correspondía junto a su casa porque entendía que tenía un mayor nivel. Otro ejemplo es Francia, donde cualquier padre puede elegir, aunque el instituto pertenezca a una zona diferente de la de donde él viva. Esa es la auténtica libertad de elección de centro. Y para elegir centro y para que sea absolutamente equilibrado hay que tener en cuenta, y usted lo ha citado, el tema de cómo se considera el módulo en el centro público y en el centro de iniciativa social, porque todos sabemos que en estos momentos son absolutamente incomparables. Por lo tanto, nosotros, reitero, estamos totalmente de acuerdo. Sí nos queremos parar en un tema fundamental, que es el acuerdo escolar. Varios de los países de nuestro entorno, como Bélgica, Holanda, etcétera, llegaron hace ya muchos años al acuerdo escolar. Nosotros, en realidad, también llegamos porque había dos tesis, una era la del cheque escolar y la otra tesis era la escuela única, laica y estatal. Y se llegó al acuerdo, que indudablemente está plasmado en nuestra Constitución, de la elección de centro por los padres y de que esa elección suponía el dotar a las escuelas de iniciativa social de las correspondientes ayudas. Estamos totalmente de acuerdo en llegar a un acuerdo escolar; no nos preocupa tanto si tienen que ser dos o tres años de bachillerato —nosotros creemos que tres años— pues incluso en la Ley de Calidad eran dos los años de bachillerato. No nos preocupa tanto. Sin embargo, sí nos preocupan algunos detalles, como que puedan pasar los chicos, y esta sería la primera pregunta, con tres asignaturas. La segunda pregunta es si usted cree que sin esfuerzo se puede educar a estos chicos en una educación de calidad. Y habría otros muchísimos temas, pero serían menores respecto del tema fundamental para el acuerdo escolar que es la libre elección de centros por parte de los padres. Hay una especie de desconfianza hacia los centros, por ejemplo, de iniciativa social, en los cuales va a ser la Administración correspondiente a la que le corresponda el decidir en qué sitios puede ir un centro y en qué sitios no puede ir un centro cuántos alumnos van a ser inmigrantes dentro del centro o cuántos alumnos no van a ser inmigrantes dentro del centro.

La pregunta fundamental que le hacemos (no queremos entrar, porque usted no ha entrado tampoco, en los detalles del proyecto de ley) es: ¿cree usted que se

puede llegar a un acuerdo escolar en alguno de los artículos que usted ha citado sin que haya una reforma total y absoluta del anteproyecto, en donde quede bien clara la libertad de los padres para la elección de centro y en donde quede bien claro que la educación es un sistema esencial pero no público ni dirigido exactamente por la Administración de turno? Como usted ha dicho, y como ocurre en la mayoría de los países de la Comunidad Europea y según los acuerdos del Parlamento Europeo, ¿no sería posible que se contemple la libertad de elección de centro y se respete la libertad de los padres para decidir a dónde van sus hijos? Esta sería la pregunta fundamental que le hacemos porque nosotros, si este tema se aclarara bien, llegaríamos al acuerdo inmediatamente en todas las otras cosas que he apuntado que, siendo importantes, son secundarias: si con tres o con dos asignaturas tiene que pasar el chico, si dos o tres años de bachillerato, si hay que incluir la filosofía y en qué años, si realmente en 4º puede haber itinerarios o no puede haberlos... Todo eso es cuestión más bien técnica que se resolvería, yo estoy convencido, dejándola en manos de un grupo de técnicos en educación, pero el pacto escolar al que nosotros estamos absolutamente decididos tiene que estar basado, reitero y finalizo, en la libertad de enseñanza y en la libertad de los padres para la elección de centro.

La señora **PRESIDENTA:** Por el Grupo Parlamentario Socialista, señora Palma.

La señora **PALMA MUÑOZ:** En primer lugar, señor Puig, le doy la más cordial bienvenida, benvinguts a esta Comisión de Educación y Ciencia del Congreso de los Diputados, a este debate de una iniciativa legislativa en la que, como ha dicho usted en sus primeras palabras, están depositadas muchas esperanzas para el futuro del sistema educativo.

Compartimos con usted muchas de las cuestiones que aquí ha planteado. No compartimos, aunque comprendemos, algunos de los temores e incertidumbres que usted ha expresado. En cualquier caso, si sirve para poner una pizca de tranquilidad ante estos temores, en el Grupo Parlamentario Socialista pensamos que el proyecto de Ley Orgánica de la Educación no puede comentarse ni analizarse sin tener en cuenta nuestra ley madre, nuestro marco legal superior, que es la Constitución. Y evidentemente muchos de los temores que aquí se han expresado, desde nuestro punto de vista, están absolutamente infundados teniendo en cuenta el artículo 27 de la Constitución y también el informe del Consejo de Estado sobre este proyecto de ley, que fue emitido previamente a su registro y a su traslado a esta Cámara. Por lo tanto, respecto a la libertad de enseñanza y a la libre elección de centros, por nuestra parte, queremos transmitir esta idea de que no debe existir ningún temor. Más cuando la aprobación de esta ley, en el momento en que se produzca, conllevará algo también demandado por todo el sector educativo, que es la solución de esta especie de

maraña legislativa en que nos hemos visto inmersos en los últimos años. Terminaremos con esta maraña, puesto que se derogarán todas las leyes excepto la LODE, la Ley Orgánica del Derecho a la Educación, con la que, como no podía ser de otra manera, en su momento, se estableció la consecuente continuidad respecto al marco constitucional y, concretamente, respecto al artículo 27 de la Constitución.

Señor Puig que, como secretario de la Fundació Escolas Cristianes de Catalunya, vaya por delante nuestro reconocimiento desde el Grupo Parlamentario Socialista a una historia, una historia que usted ha expresado aquí de una forma yo diría que muy bien contextualizada en un entorno social como fue el entorno catalán de finales del XIX y de principios del XX, pero que, además, responde a un conjunto de iniciativas sociales respecto a la educación que se han dado en Cataluña y en otros territorios de España y que han hecho posible que, a lo largo de los últimos años, se haya consolidado una red de centros educativos sostenidos con fondos públicos, aunque sé que esta es una expresión que a veces no gusta demasiado por las interpretaciones que pueden derivarse de la misma. En cualquier caso, y seguramente más en unos centros que en otros, ha representado para nuestro sistema educativo una corresponsabilidad en los últimos años respecto a la mejora del sistema educativo, pero también respecto a la extensión del derecho a la educación a la población escolar española. Y aquí, quería referirme, solo por un momento, a la necesaria complementariedad asumida desde el Grupo Parlamentario Socialista entre las escuelas públicas y este amplio conjunto de escuelas privadas, que han tenido a lo largo de décadas una manifiesta voluntad de servicio y que han garantizado una oferta educativa plural. Por lo tanto, hasta ahora, la extensión del derecho a la educación, la universalización, la extensión de la escolaridad obligatoria hasta los 16 años seguramente ha sido una responsabilidad compartida entre la red pública y la red privada concertada.

Sin embargo, ante nuevos retos, porque las cosas no son estáticas y éste es uno de los objetivos del proyecto de ley que sometemos a consideración de las Cámaras, ante estos nuevos retos será necesario profundizar en la calidad y en la equidad y atender a nuevos elementos y a nuevas situaciones a las que tiene que hacer frente el sistema educativo. Ya se ha hablado aquí de la inmigración, del acceso en condiciones de igualdad de oportunidades a las nuevas tecnologías, del aprendizaje de idiomas. En este sentido, le queríamos preguntar, ¿cómo ve usted la forma de compartir también responsabilidades, como hemos hecho hasta ahora, para atender a determinadas franjas de la población escolar, tanto desde los centros públicos como desde los centros privados concertados? ¿Cree usted que el proyecto de ley que tenemos en estos momentos sometido a debate ofrece posibilidades para que los centros de iniciativa social o centros privados puedan, con las mejoras y aportaciones,

que también las hay, en el proyecto de ley, seguir compartiendo estas responsabilidades?

En segundo lugar, esta mañana hemos tenido ocasión de escuchar las aportaciones que ha hecho a esta Comisión el señor Andreas Schleicher, responsable del informe PISA. Nos ha llamado especialmente la atención la relación que se establece en los resultados de PISA-2003 entre el entorno socioeconómico y los niveles de rendimiento en diferentes áreas. ¿Cree usted que los resultados del informe PISA nos pueden hacer encajar mucho mejor en el proyecto de ley que tenemos ahora las posibilidades para intervenir en la mejora de los rendimientos académicos? Y muy concretamente, ¿cómo valora usted la recomendación de PISA de atender especialmente a la distribución entre escuelas (e incluso dentro de las mismas, porque no se trata tampoco de hacer grandes movimientos entre escuelas, sino muchas veces dentro de los propios centros escolares) y buscar el equilibrio entre el rendimiento y las ventajas o desventajas socioeconómicas de los propios alumnos, con el objetivo de crear estructuras escolares más inclusivas que reduzcan la segregación de los estudiantes? En este sentido, PISA tiene una propuesta muy concreta, que es la de crear estructuras inclusivas como, por ejemplo, mediante los cambios en las zonas de escolarización o mediante programas de captación.

Usted ya ha hablado, yo creo que de una forma muy clara, de la bondad o de todas las ventajas que ofrecería un deseado pacto social por la educación. En este sentido, más que preguntarle si usted lo valora positivamente, porque me parece que ha quedado claro que así es, me gustaría saber si desde la institución que usted representa verían con muy buenos ojos que pudiéramos llegar a un pacto social e, incluso, a un pacto político. El proceso que se ha seguido de diálogo y de debate respecto a este proyecto de ley, ¿le parece que ha sido el adecuado? Es decir, si durante un año y medio, en diferentes niveles, muy especialmente en el Consejo Escolar del Estado, ¿cree usted que se ha producido el debate y el diálogo en condiciones para propiciar precisamente este acuerdo? He de decirle que los temores y las incertidumbres pensamos que se resuelven sobre todo con la transparencia, con el intercambio claro y nítido de propuestas sobre las cosas, en este caso, sobre la situación del sistema educativo.

Una última pregunta muy general. ¿Cree usted, desde la institución que representa, que este proyecto de ley tiene, al margen de los matices y de los detalles que podamos ir puliendo durante la tramitación, las condiciones suficientes para que, primero, pudiera propiciarse el acuerdo social y político y para que, a medio plazo y a largo plazo, pudiéramos disfrutar, nunca mejor dicho, de la necesaria estabilidad para la mejora de nuestro sistema educativo?

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra para contestar el señor Puig.

El señor **SECRETARIO GENERAL DE LA FUNDACIÓN ESCOLA CRISTIANA DE CATALUNYA**

(Puig Jofra): Yo no había participado nunca en una sesión como ésta y ahora, al ver que tengo 9 minutos 49 segundos para contestar todas las preguntas, me asaltan muchos temores. Casi siento el mismo temor e incertidumbre que cité anteriormente.

Ya han visto ustedes en mi intervención que yo he defendido la complementariedad de la escuela pública y privada. Yo creo que en estos últimos años deberíamos hacer una especie de examen de conciencia sobre la educación. Y desde un sector y de otro, desde las fuerzas políticas, las administraciones y desde las grandes asociaciones que representamos a las escuelas; yo pienso que deberíamos reconocer que hemos creado una situación que no ha sido buena en la práctica, y es este enfrentamiento entre escuela pública y escuela de iniciativa social.

Yo vengo de una realidad, como han visto ustedes al principio de mi intervención, en la que la coexistencia de la escuela pública y la escuela concertada es una realidad: el 40 por ciento de los padres llevan a sus hijos a la concertada, a la escuela de iniciativa social, y el 60 por ciento a la escuela pública. Y digo llevan a sus hijos porque según las estadísticas del último proceso de admisión de alumnos en la ciudad de Barcelona, en el proceso de preinscripción se cubrieron el 85 por ciento de las plazas públicas; en la preinscripción, según los deseos de los padres. Y se había cubierto el 115 por ciento de la escuela concertada. Por tanto, digo llevan porque de ese 60 por ciento que van a la escuela pública hay un número de padres que habrían preferido que su hijo fuese a la escuela concertada. Esto es una realidad, como han expresado los diversos grupos parlamentarios, que se da en Cataluña. Y pienso que, además, estamos contentos de que sea así porque, desde luego, no podemos o creemos que no se puede renunciar a esta libertad de crear centros y de elegir un centro determinado para la formación de los hijos, de los ciudadanos y ciudadanas del país.

Con esto, también respondería a estas preguntas: ¿qué creo que habría que suprimir o qué habría que añadir? Pues yo también estoy de acuerdo en que se tienen muy en cuenta los artículos constitucionales en la redacción, pero creo que están sucintamente enunciados o sucintamente referidos. Si la realidad del país es ésta y necesitamos de esta complementariedad de la escuela pública y la de iniciativa social, si va a ser así luego, ¿por qué no lo reconocemos ya en los textos legislativos? A mí lo que me preocupa más es que el día después de la aprobación de la ley estemos en la misma situación que estamos viviendo en las últimas décadas en este país: cada diez años cambiamos la ley de educación y cada cinco corregimos la anterior levemente. Por lo tanto, yo pienso que habría que entrar de lleno en que la realidad quede plasmada en la legislación. Si el país tiene estas proporciones (me dirán que en el resto de España no es 60-40, no lo es, pero hay lugares en que sí que lo es), si tenemos estas proporciones

y necesitamos de esta complementariedad, ¿por qué redactamos un texto en el que, sin mencionar la palabra subsidiariedad, queda latente en todo el espíritu que anima el contenido del texto? Yo creo que ahí deberíamos ser mucho más realistas y poner en el texto, en el articulado de la ley lo que en la realidad sucede en el país.

Un segundo gran bloque de preguntas han ido acerca de la distribución de la inmigración, los porcentajes, si se garantiza el equilibrio, etcétera. Miren, yo pienso que el problema de la inmigración aplicado a la escuela lo hemos querido convertir en un problema estrictamente educativo y no lo es; es un problema urbanístico. En un barrio en el que los pisos valen 80 ó 90 millones, y son barrios de clase media que hace 20, 30 y 40 años eran de clase obrera, ¿cómo quieren que a esas escuelas vayan los niños inmigrantes si sus padres no pueden, ni siquiera vivir allí? Entonces, yo creo que, en paralelo a las medidas que se tomen desde la educación, que hay que tomarlas, habría que tomar medidas desde los municipios, desde las administraciones autonómicas para que se potenciase la vivienda social, para que pudiesen ir estos inmigrantes, y esto podría redistribuirlos en las grandes ciudades y en las poblaciones pequeñas. Pero no soñemos, como se ha dicho antes aquí, no vamos a poner autocares que estén viajando como lanzaderas desde las zonas donde se concentran los inmigrantes a las zonas en donde hay colegios donde no vive ninguno. Esto, por una parte, el problema urbanístico que subyace detrás de la distribución de la inmigración. Está también el problema económico que conlleva. A mí me gusta decir, y con los representantes de la Administración catalana lo hemos hablado en muchísimas ocasiones, que la escuela concertada, incluso por vocación, quiere tener alumnos inmigrantes. Lo que sucede es que la Administración debería crear los mecanismos que permitieran que el niño inmigrante que llega a una escuela concertada, a una escuela de iniciativa social venga con su mochilita en la que haya el importe que cuesta este niño en una escuela pública. El problema —que como antes decía, no es escolar, es urbanístico— de la inmigración en la escuela concertada no es de aceptación; es un problema económico. Una escuela concertada puede tener 4 ó 5 alumnos en un aula que no puedan satisfacer ninguna aportación económica, pero no puede tener 10. Entonces yo creo que el problema de la inmigración en la escuela deberíamos resituarlo en su espacio verdadero, que no es específicamente educativo, ya que no afecta solamente a la escuela; traspasa las paredes del centro escolar.

Habrán visto que he hablado mucho del pacto, quizá por aquello que dicen de que los catalanes somos pactistas, pero yo creo que en este caso va más allá. ¿El proyecto de ley tiene condiciones para propiciar un acuerdo social? Evidentemente que tiene condiciones, pero yo creo que debería tener más o deberían ser más explícitas, para que se llegara a un acuerdo entre todas las partes implicadas en este momento en el tema de la educación. Yo iría un poco más allá. Me parece que, ya soñando, incluso la televisión debería intervenir en el

pacto social de la educación, porque estamos centrando la formación y la educación de nuestros niños y jóvenes en la escuela. Me parece que esta es una concepción que ya no es excesivamente actual. Los niños de infantil y de primaria se pasan más horas delante del televisor en muchos casos que en las aulas escolares. Por tanto, debería ser un pacto muy amplio, un pacto que saliese, incluso, del marco escolar, pero para llegar al pacto todas las partes implicadas han de renunciar a algo para que todos salgan ganando y se sientan reflejados en él.

Yo creo que cuando empezó el proceso de la ley la intención era muy buena. Vamos a hacer un pacto o un acuerdo entre todos. Yo no sé por qué razones, a mi modesto parecer, se ha ido deteriorando con el tiempo. Pero fíjense que yo he dicho que desde mi organización se confía en que en este momento en el que está el proceso de aprobación este se pueda variar. Incluso pensé varias veces decir que tengan la mínima sensibilidad, ya no la máxima, los señores diputados y señoras diputadas para llegar a estos acuerdos básicos que permitan relegar buena parte del articulado a un segundo término y que prevalezcan los cuatro, cinco, diez o veinticinco principios más importantes, porque está sucediendo en los últimos años que se es excesivamente minucioso en los proyectos de ley. Hay algunos aspectos que se recogen en el proyecto de ley que deberían ser objeto de decisión por parte del director o de la delegación territorial a principio de curso y, en cambio, lo vamos a poner en una ley creando probablemente un corsé en el que luego es muy difícil moverse con agilidad.

Otro aspecto es cómo podemos compartir la responsabilidad entes públicos y concertados. Evidentemente, el proyecto ofrece posibilidades. A mí me parece que habría que escuchar más alguno de los dictámenes que se han emitido en el proceso de elaboración y aprobación del proyecto de ley. Yo creo que el mundo de la educación, desgraciadamente, tiene excesivos tópicos y excesivos tabúes que durante muchísimos años se han ido fabricando y en los cuales nadie se atreve a entrar porque es políticamente muy incorrecto. Todos podemos colaborar más, la escuela pública y la escuela de iniciativa social, a romper con estos tabúes, a acabar con muchas de estas palabras que, en el fondo, son huecas y vacías, y volver a hablar del esfuerzo, volver a hablar de la autoridad, que bien ejercida facilita la actividad del centro. Hemos de poder romper con todos estos esquemas, que yo creo que nos han atado excesivamente, y desde la escuela pública y desde la escuela concertada, porque las dos tienen buenos profesionales, podemos dar pasos hacia delante dejando atrás formulaciones que responden a otro momento histórico que no es el que nos ocupa hoy.

Finalmente, querría hacer referencia al aspecto económico. La escuela concertada es una escuela paciente. Yo el otro día le preguntaba a un representante del Gobierno catalán: la gratuidad total ¿para cuándo? Y me decía que para 2010 ó 2012. Yo, incluso, lo comprendo, aunque no lo comparto porque sería excesivo, pero me parece que, de aquí a 2010 ó 2012, hemos de acabar con este clima

que hace que cualquier director de centro concertado, leyendo declaraciones o artículos, aparezca como un presunto delincuente. Hemos de acabar con esta situación, con este hostigamiento que proviene a veces de la Administración y otras del mismo contexto social en el que nos movemos. Es necesario calcular exactamente cuánto cuesta una plaza escolar en infantil, en primaria, en secundaria, en bachillerato en la escuela pública, y se puede hacer al mismo tiempo que se calcula en la escuela concertada. Nuestra organización está dispuesta a ofrecer todos los datos necesarios y llegar a un acuerdo de cuánto va a costar la plaza en este país para el próximo curso, para el próximo trienio, ver qué aumento sale, etcétera, pero hemos de acabar con esta situación que puede llevar al ahogo a la escuela concertada. Y si, como todos sabemos, el módulo que la Administración aplica a la escuela concertada es insuficiente, reconozcámoslo porque es la realidad. A mí también me gustaría que la enseñanza en España fuese totalmente gratuita y entiendo que en este momento puede ser lo que es, seamos realistas. Mientras la gratuidad total no sea efectiva, admitamos que el dinero ha de salir de algún lado, que el dinero lo ha de aportar alguien. Pongamos las cautelas y los controles que sean necesarios, pero hagamos del tema del financiamiento un ejercicio de realismo, porque tenemos paciencia y lo hemos demostrado, pero nos gustaría, además de tener paciencia y de tener tranquilidad, poder presentarnos con la cara bien alta, no tener que leer, como el viernes o sábado pasado en uno de los periódicos de Barcelona que a saber lo que se llega a financiar con el dinero que se saca de las escuelas concertadas. Esto, a la larga, mina no solamente la ilusión, la esperanza y las ganas de trabajar bien por parte de las titularidades, sino también de los maestros y de los profesores.

Para acabar, señoras y señores diputados, agradezco a la presidenta que me haya dejado extenderme 5 minutos treinta y nueve segundos. Nosotros confiamos desde la Escola Cristiana de Catalunya que ustedes, señoras y señores diputados, van a hablar, van a pactar y vamos a tener una ley que nos dé tranquilidad a la escuela pública y a la escuela concertada, que nos dé medios y nos dé recursos y podamos proporcionar esta enseñanza que nuestros profesionales saben y podrían llegar a hacer, si creamos el clima en la escuela y el clima en la economía de la enseñanza necesario para poderlo conseguir.

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

— **DEL SEÑOR CATEDRÁTICO DE FÍSICA Y EX SECRETARIO GENERAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA (FARRÉ ROURE).**
(Número de expediente 219/000340.)

La señora **PRESIDENTA**: Damos la bienvenida en esta Comisión a don Ramón Farré Roure, catedrático de

Física y ex secretario general del departamento de Educación de la Generalitat de Catalunya, a quien ahora mismo voy a ceder la palabra rogándole, porque tengo que repetirlo, que, por favor, intente atenerse al cuarto de hora, y a los grupos también en sus intervenciones que intentemos cumplir ese acuerdo de preguntar, aunque sé que es inevitable tener que dar ciertas explicaciones.

El señor **CATEDRÁTICO DE FÍSICA Y EX SECRETARIO GENERAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA** (Farré Roure): Permítanme que mis primeras palabras sean de agradecimiento a la Comisión y al grupo proponente en particular de mi comparecencia, al grupo Catalán de Convergència i Unió. Es para mí un honor dar mi parecer sobre la educación en el momento en que se elabora una nueva ley educativa cuyo proyecto de ley está en trámite en estos momentos. Yo vengo de las aulas ahora mismo, soy profesor en activo, lo he sido durante diez años, fui director durante cuatro años y fui jefe de servicio, es decir, afortunadamente, tengo la ventajade haber estado en los dos sitios, donde he colaborado con la educación desde la tiza y desde el papel de hacer decretos, leyes y esas cosas. Lo que aquí llevo escrito y voy a leerles a ustedes es el resultado de esa experiencia y contiene mi parecer, meditado, pero mi parecer exclusivo.

Yo diría que cualquier intervención sobre legislación educativa requeriría previamente dar cuenta de qué análisis se hace de la realidad educativa española, de su situación social y económica, de qué tipo de sociedad queremos construir, en un entorno especialmente complejo, cuando la tierra se está volviendo plana y reducida cada vez más, 500 años después de saber que era redonda y muy grande. Entenderán que dé por hecho el análisis y desde el convencimiento que tengo, compartiríamos ciertamente la parte más importante y eso me lleva a creer sinceramente que es posible un entendimiento básico en aquello que debería configurar una legislación educativa española con vocación de durabilidad, aceptada por todos los grupos parlamentarios y lugar de encuentro del objetivo de todos, de una educación de calidad para todos los ciudadanos españoles. Evitaré presentar la tesis de que las grandes leyes educativas son poco útiles —en este momento no toca—, pero también es muy cierto que una buena ley educativa hace avanzar la educación de un país. Ni una cosa ni la otra ni las dos a la vez seguramente son ciertas.

En segundo lugar, la LOCE fue la primera de las grandes leyes educativas de este país que fue aprobada cuando todas las comunidades autónomas, con excepción de las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla por supuesto, tenían y tienen competencias educativas plenas. La legislación del Estado hasta ese momento tenía una doble condición, que era básica y supletoria en todo el Estado y, a la vez, era legislación ordinaria en el ámbito territorial, que se decía, incorrectamente a mi juicio, territorio MEC. Tal circunstancia se mantiene, lo

que permitiría que la legislación del Estado pudiera centrarse en los aspectos básicos del derecho a la educación y regular en lo esencial las condiciones para la obtención de títulos académicos y profesionales. El Estado puede hacer eso y puede reducir su legislación a eso. Por otra parte, los parlamentos, soberanos en las distintas comunidades autónomas, disponen ya de sólida tradición legislativa en general, cuentan con administraciones ya muy bregadas en la administración de la educación, lo que posibilita legislación educativa bien hecha que configure y plasme políticas educativas propias adecuadas a las distintas realidades territoriales, en el marco de la legislación básica del Estado. Entiendo que la responsabilidad en la definición de esas políticas educativas conllevaría la mejora de la educación que todos preconizamos y queremos. A su vez, el poder del Estado quedaría subrayado, no disminuido, pues se elaboraría una ley de consenso fundamental y duradera, lugar de encuentro de sensibilidades distintas, territoriales, educativas, sociales y políticas en general. Entiendo que se subrayaría el poder del Estado a la vez que se facilitaría la elaboración de legislación básica.

En tercer lugar, compartimos sin duda el objetivo de lograr una educación de calidad, una educación de excelencia y de alta cohesión social, que son dos caras de la misma moneda —no se puede dar la una sin la otra—. Para alcanzar ese objetivo se precisa la acción coordinada de estructuras familiares, escolares y socioculturales, las tres a la vez. Si focalizamos solo la mejora o cambio de las estructuras escolares, es imprescindible que se dé la interrelación simultánea de tres grandes transformaciones: la curricular, metodologías y evaluación por supuesto; el cambio en roles personales de alumnos, padres y profesores, y, finalmente, cuestiones de organización y, colateralmente, de arquitectura escolar incluso. No hay por tanto una única llave que nos dé calidad de la educación ni que abra la puerta a la transformación profunda del sistema educativo que hoy requiere nuestra sociedad. Reconocidos los derechos fundamentales y, si conviene, que se amplíen con rango de ley, el cambio educativo, la búsqueda de la calidad, de la excelencia y de la cohesión han de articularse en entornos cercanos a la vida de los ciudadanos y a sus instituciones escolares, lo cual tiene consecuencias o a mi juicio debería tenerlas en el papel de la instituciones políticas y de los instrumentos normativos, y en eso la Constitución española fue sabia, y eso que ya tiene sus años, al fijar las competencias del Estado en el artículo 149.1.1.^a y 30.^a Frente a quienes creen hoy que la solución pasa por que el Estado asuma más competencias en la dirección y coordinación de la política educativa, que hay quien la quiere única, tengo el conocimiento, desde lo que he vivido y desde lo que veo cada día, que el cambio o la mejora pasa no por menos Estado, entendiendo como tal el conjunto de las administraciones y de los poderes públicos, sino por más responsabilidad compartida de comunidades autónomas, administraciones locales, titulares y centros docentes, cada cual

con sus obligaciones bien definidas, eso sí, de acuerdo con sus capacidades y sus competencias, y el papel del Estado es clave en este contexto precisamente creando las condiciones para que los diversos actores del cambio educativo puedan asumir sus responsabilidades. Eso lo propugno no solo porque procede atendiendo a la distribución competencial que fija la Constitución, lo que ya sería suficiente, sino porque es garantía, o se acerca bastante al menos, de que la transformación profundísima que requiere nuestra educación pueda tener posibilidades ciertas de éxito o que se acerque a ellas. Solo las comunidades autónomas en este momento pueden articular las tres transformaciones que antes citaba, las acciones coordinadas en política familiar, estructuras familiares, estructuras escolares y estructuras socioculturales. Las tres se requieren para la mejora de la educación.

En cuarto lugar, nuestra legislación educativa debe, a mi juicio, dirigirse a liberar las enormes fuerzas que la sociedad española tiene, que las tiene y fuertes, permitiendo la libertad responsable en los tres grandes ámbitos señalados, de manera que florezcan múltiples formas de organizar el currículum, de crear y organizar centros docentes distintos, distintas formas de titularidad y dirección de los mismos, sean públicos o privados, especialmente si son públicos, múltiples formas de contratación y vinculación de profesores, con diversas formas de corresponsabilidad de administraciones públicas y administraciones educativas. En cierto modo, salvando todas las distancias, ruego que se me entienda bien, un ciudadano del siglo XIX o de primeros del XX podría perfectamente entrar en un instituto y reconocerse, reconocería su funcionamiento y las formas de provisión de puestos escolares y seguiría preguntándose si se ha convocado concurso o no. ¿Es esto razonable? ¿Es razonable que se establezca por ley cuántos años ha de durar el director de los centros? ¿Es razonable que se establezca por ley cómo ha de ser la zonificación escolar? ¿Ha de ser la misma para todos los centros públicos y concertados? ¿Eso lo hemos de fijar por ley? Y si mañana un territorio cambia y le añadimos un barrio nuevo, ¿ya la hemos fastidiado y hemos de cambiar la ley? Por supuesto que no, estoy exagerando, pero ¿es razonable que una ley orgánica llegue a ese nivel? En cuanto a la estructura interna de las etapas educativas, cuando queramos cambiarlas, que las deberemos cambiar —no sé qué pasará en diez años, pero seguro que habrá cambios importantes—, ¿deberemos hacer otra ley? El señor Puig tiene razón, cada diez años una nueva ley y cada cinco un cambio, pero yo creo que eso no es lo que deberíamos buscar. Muchas de estas cosas ¿no pueden hacerlas las comunidades autónomas, que sí que son responsables de la gestión y de sus consecuencias, y no el Estado, que en definitiva no gestiona la educación prácticamente en ningún territorio? Cuanto mejor sea la educación en una comunidad autónoma, mejor para todas ellas y mejor para España. Creo que no es el momento de la uniformidad sino de la diferencia, con una cautela, sabiendo

que los poderes públicos actuarán en todo caso como garantes de los derechos fundamentales que a todos nos asisten y como promotores de la equidad. La diferencia, sin estas garantías, puede ser fuente de desigualdad, pero con esas garantías creo que la diferencia es riqueza y no lo contrario.

En quinto lugar, entiendo que no es tiempo de aplicar soluciones parciales. Creo que es tiempo de darle la vuelta a nuestro sistema educativo para que permita iniciativas transformadoras en todos los ámbitos posibles, sin miedos ni excesivas cautelas. La LOE, y ruego que me disculpen, creo que no avanza demasiado por este camino. Es conservadora de un determinado espíritu del siglo XX, es conservadora de lo que estamos haciendo, y ahora, sinceramente lo creo, es el momento de un nuevo impulso, como lo fue en su momento la Logse, que dote a todos los ciudadanos de armas cargadas de futuro. Ahora es el momento del derecho, por ejemplo, a la educación gratuita hasta los 18 años, o, formulado de otra manera, de garantizar a todos los ciudadanos, al menos, dos años de educación postobligatoria gratuita en sus diversas formas y modalidades. Estaremos de acuerdo con la formación permanente, pero eso también hay que proveerlo. Si en 1990 fue la educación hasta los 16, creo que en 2005 bien podríamos apuntar a que en 2010, veinte años después de la Logse, todos los ciudadanos españoles pudieran tener educación gratuita hasta los 18 años y si no la cursaban, que luego, con el tiempo, pudieran recuperar ese tiempo perdido.

Es también tiempo de los currícula diferenciados ajustados a los diversos centros de interés de nuestros alumnos, lo que no excluye, sino que incorpora, supone una formación de igual alcance, que no común e idéntica. Ahora conviene dar a los centros y a los profesores, que son los que enseñan, la dirección del cambio, y a los profesores, instrumentos de formación de altísimo nivel. ¿Cómo, si no, afrontaremos los próximos años sabiendo que los que hoy están en las aulas estarán, al menos, los próximos veinte años? Ahora es el momento de garantizar que ningún alumno es dejado atrás y que nadie completará la educación básica sin el bagaje suficiente para seguir aprendiendo, y también es el momento de poner las bases de nuestro futuro bienestar impulsando la formación científica y tecnológica, compatible con la alta formación humanista y humanística que nos cohesionan. Entiendo que una ley que nos conceda derechos y favorezca la transformación creadora de las estructuras escolares es una buena ley, y con los derechos, los deberes, por supuesto.

Vayamos, por tanto, a una legislación de mínimos de desarrollo de las competencias del Estado permitiendo a los parlamentos soberanos de las comunidades autónomas legislar con amplitud y libertad en materia educativa, que haga posible los cambios que solamente he apuntado por razón de tiempo; una ley que recoja los derechos y deberes básicos de los padres, alumnos y profesores; que determine la estructura general del sistema educativo, los objetivos de las etapas para la titu-

lación, que concrete un marco estable, respetuoso con la letra y el espíritu del artículo 27 de la Constitución para el servicio esencial de la educación en centros públicos y privados y que reconozca su plena y efectiva autonomía, no solo la formal, y que establezca el principio de evaluación, en general, de todos los actores educativos, también de las administraciones. Con una legislación de este tipo se favorecería, entiendo, llegar al consenso y se evitaría la prematura obsolescencia de nuestra legislación básica y el constante hacer y deshacer, construir y deconstruir, reservando los enormes esfuerzos dedicados a hacer normas a impulsar proyectos innovadores, a evaluarlos y a exigir las responsabilidades debidas a los diferentes agentes educativos. Ustedes pueden hacerlo, no dejen pasar la oportunidad en un mundo plano y reducido por el efecto de las ya no nuevas tecnologías y de las verdaderamente nuevas que asoman en el horizonte. No hay otra solución posible que acrecentar nuestros saberes, ganar en competencia y en moral pública. La educación, ahora sí, es la única llave. Muchas gracias por adelantado por todo lo que ustedes hagan para lograr ese objetivo. Estoy a su disposición para lo que ustedes quieran.

La señora **PRESIDENTA**: Pasamos al turno de intervención de los grupos. En primer lugar, por el Grupo de Convergència i Unió, la señora Pigem.

La señora **PIGEM I PALMÉS**: Muchas gracias, señor Farré, por su comparecencia y por sus explicaciones.

Estamos en el trámite de una ley orgánica que, por su propia definición, se refiere al desarrollo de los derechos fundamentales y de las libertades públicas. Por ello, a nuestro juicio, y creo que es algo que compartimos con cuanto usted ha expuesto, las leyes orgánicas no debieran contener más preceptos que los que sean necesarios, dejando margen para que los gobiernos o los parlamentos de las comunidades autónomas ejerzan las competencias que les corresponden.

Aquí hemos escuchado en otras comparecencias que un defecto de esta ley es que fragmenta el sistema en 17 modelos educativos distintos. ¿Usted comparte esta opinión? ¿Usted cree que esta ley fragmenta o que propicia modelos hace distintos? Me gustaría que abundara un poco más en su opinión sobre que tendría que haber un esqueleto común, una ley muy básica, en fin, un marco educativo para que el cuadro pudiera adaptarse a la realidad de cada territorio.

Usted ha dicho algo notorio, que es que en este momento no hay territorio MEC. No lo había ya cuando se elaboró la LOCE y, por tanto, esta ley debiera ceñirse a aspectos básicos. Esto enlaza con que se acaba de aprobar en el Parlamento de Cataluña una propuesta de Estatuto en donde se regulan también los aspectos de la educación. ¿Usted podría explicarnos qué puntos divergentes hay en el caso de que se apruebe esta ley educativa? ¿Cómo afectaría a lo aprobado en el Parlamento de

Cataluña? ¿No tendría que ser una ley más bien de aspectos básicos y no descender tantísimo al detalle?

En tercer lugar, ha hecho una serie de reflexiones generales sobre esta ley orgánica. ¿Cómo se ven sus reflexiones plasmadas en este proyecto de Ley Orgánica de Educación que estamos discutiendo? ¿Qué habría que añadir, qué habría que modificar, qué habría que suprimir?

Ha hecho también un comentario, desde mi punto de vista sugerente, sobre lo que significó la Logse, un cambio o una inflexión importante en el sistema educativo, en lo que podríamos llamar el espíritu o el alma del sistema educativo. ¿Usted ve que esta ley tiene esta potencia, digamos, ideológica o, por el contrario, es un refundido de distintas normas? ¿Cuál es su opinión al respecto?

Por último, ha comentado usted que ahora es el momento para garantizar que ningún alumno será dejado atrás y que nadie completará la educación básica sin el bagaje suficiente para seguir aprendiendo y que también es tiempo de poner las bases de nuestro futuro bienestar impulsando formación tecnológica, científica, etcétera, compatible con una formación humanista. ¿Usted cree que en este proyecto de LOE se plasma de manera suficiente todo esto?

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Popular, el señor Nasarre.

El señor **NASARRE GOICOECHEA**: Señor Farré, voy a intentar, no completamente, ser obediente a nuestra presidenta. A veces, no lo somos demasiado y deberíamos serlo más. Voy a hacer unas brevísimas reflexiones preliminares a las cuatro preguntas que le quiero formular, pero voy a intentar no excederme del tiempo.

Una es sobre algo que está flotando y aprovecho este momento para hacerlo. En todas las comparecencias, aprovechamos a veces que venga un compareciente que repite cosas de los anteriores para hacer algún tipo de reflexión. Me refiero a la estabilidad del sistema educativo del futuro. Yo le tengo que confesar que yo soy muy partidario de la estabilidad de los sistemas educativos y que a mí me gustaría decir: la Logse de 1990 funciona bien, los resultados de nuestros escolares son satisfactorios, tenemos que seguir adelante y, simplemente, aplicar la ley. Lo que pasa es que mi diagnóstico no es ese. Mi diagnóstico es que, en estos momentos, nuestro sistema educativo tiene problemas graves, no hay rendimientos adecuados y por lo tanto —usted ha apelado al futuro—, de cara al futuro, la Logse a mí no me sirve. Yo creo que no es buena para el sistema educativo y, por lo tanto, tenemos que hacer las reformas que consideremos pertinentes y en las que deberíamos de acertar.

La segunda observación —si puede hacerme algún comentario sobre eso también se lo agradecería— es que estoy muy de acuerdo con usted en apelar a una necesidad de mayor confianza en la sociedad en estos

momentos y de mayor confianza en los centros educativos, que implica, evidentemente, una mayor responsabilidad para resolver los gravísimos problemas que tenemos. Yo creo que esto tiene que ver con esas energías de las que usted hablaba y tendría que ser uno de los puntos neurálgicos de las orientaciones de la futura ley.

Paso a las preguntas y, después, a una observación final, si me lo permite, señora presidenta. En este marco, nosotros tenemos una preocupación concreta sobre algún tema que no ha abordado centralmente, que es el modelo de centro educativo público. En el modelo de centro educativo público de la LOE, como usted sabe, el director deja de ser órgano de gobierno, el equipo directivo ya no es órgano de gobierno, se produce un transvase, en fin, de facultades a los órganos, digamos, no colegiados, con un modelo que yo llamaría más asambleario del centro educativo, con una dirección debilitada. Por otra parte, se da una marcha atrás en el intento, a mi juicio probablemente hasta excesivamente prudente, de la Ley de Calidad de ir a una mayor dirección profesionalizada, es decir, hay menos profesionalización del director; el centro educativo, al final, en el nuevo esquema, es el que elige y decide quién va a ser el director. ¿Usted cree que esa es la buena orientación, ese es el buen camino para que la escuela pública pueda superar los problemas que tiene?

Usted en estos momentos es profesor en activo. Yo le felicito por su carrera profesional y por que después de las responsabilidades que ha tenido vuelva a la enseñanza. En cuanto al clima escolar —esta mañana lo hemos tocado al hablar del informe PISA—, es uno de los problemas que tiene en estos momentos nuestro sistema educativo. Por su experiencia como responsable de la administración educativa y en estos momentos en las aulas, ¿cree que es bueno que se establezca en esta ley el derecho de inasistencia a clase por decisión colectiva de alumnos menores de edad sin que el centro, las autoridades o los profesores puedan tener ningún tipo de reacción? ¿Ya no es ya considerada falta escolar?

Tercera pregunta. Usted es catedrático de Física. En algunas comparecencias hemos abordado el tema de las humanidades. A mí me preocupa mucho el empobrecimiento de las humanidades y también el de las materias científicas a lo largo de toda la educación secundaria. Hay un manifiesto reciente hecho por los más prestigiosos catedráticos, academias y sociedades científicas en el que se dice que los alumnos no llegan muy bien preparados a la universidad y que tenemos que plantearnos este problema. Yo creo que no podemos pasar por alto el debate sobre el problema de las ciencias y, en concreto, de la física y química, que es una de las perdedoras de este proyecto de ley, a mi juicio. Puesto que tenemos uno de los bachilleratos más breves de Europa, ¿no sería conveniente un cuarto curso con algún tipo de modalidades, de vías formativas o de itinerarios que pudiera preparar a un sector suficiente de alumnado a una física y química adecuada a la edad, ya de 16 años

que tienen los escolares, o tenemos que renunciar, tenemos que resignarnos a que eso es imposible?

¿Usted cree que es bueno en estos momentos para el conjunto del mundo educativo el mensaje de rebaja de las exigencias académicas que da el proyecto de ley en el articulado que se refiere sobre todo a la educación secundaria?

Como reflexión final, estoy muy de acuerdo con muchas de las cosas que usted ha dicho. Tengo una discrepancia importante. Yo creo que es bueno para el conjunto de la sociedad española, para el conjunto de los españoles, independientemente del lugar en el que vivan, que tengan un sistema educativo y se les garantice una formación común básica, unas estructuras comunes que posibiliten la movilidad y, por lo tanto, tenemos un compromiso o una responsabilidad entre todos de no quebrar estos elementos comunes del sistema educativo español; aun comprendiendo que el autogobierno podría tener unas mayores atribuciones, ¿no debemos hacer entre todos un esfuerzo para mantener los elementos positivos a favor de los ciudadanos de un sistema educativo vertebrado?

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Socialista, la señora Palma.

La señora **PALMA MUÑOZ**: En primer lugar, quiero dar la más cordial bienvenida al señor Farré a esta Comisión, valorando muy positivamente las aportaciones que ha hecho aquí esta tarde, especialmente interesantes viniendo de una persona con una experiencia previa bien diversa y completa; como ha dicho, su paso por la docencia, por la gestión y por la propia planificación educativa seguramente le permiten tener una visión de los problemas y de los retos del sistema educativo muy amplia y muy interesante para los miembros de esta Comisión.

Si he entendido bien, y me va a permitir que reduzca básicamente su intervención a dos grandes cuestiones, se ha fijado usted especialmente en los objetivos de la educación, los cuales compartimos, una educación de calidad, en condiciones de igualdad para todos, y ha hecho también especial mención a los medios para conseguir estos objetivos y a la forma de organizar estos medios en los diferentes niveles de responsabilidad que tienen las administraciones educativas, pero también los agentes que conforman el sistema educativo. Me ha parecido especialmente interesante su apelación a la necesaria concurrencia de las diferentes estructuras sociales en esta mejora del sistema: la familia, la escuela y la sociedad en su conjunto, y, respecto a la estructura escolar, que cualquier cambio pasa por tener en cuenta las transformaciones curriculares derivadas evidentemente de nuestra pertenencia ya de lleno a la sociedad del conocimiento; los roles sociales que han cambiado respecto a quienes configuran el sistema, alumnos, padres y profesores; y la propia organización escolar. Quería formularle tres preguntas muy concretas.

¿Cree usted que el modelo de centro que figura en el proyecto de ley responde a la necesidad a la que usted ha aludido de compartir responsabilidades entre familia, escuela y sociedad? Lo digo porque se ha tachado este proyecto de ley de que reduce la necesaria autoridad de algunas figuras, como es el caso de los directores de centro. Le formularé la pregunta de otra manera y más concretamente. ¿No cree usted que la autoridad que puedan ejercer los directores de centro puede estar más basada en cuestiones de autoridad moral, ganada, compartida y corresponsable con otros agentes del sistema, como pueden ser el resto de profesores y los padres e, incluso, los propios alumnos?

En segundo lugar, respecto a los responsables de la planificación educativa, como usted ha dicho, ya desde la LOCE, estábamos en una situación de competencias transferidas completamente a las comunidades autónomas. Me gustaría conocer su opinión respecto a si este proyecto de ley recupera la confianza en las administraciones autonómicas como administraciones educativas competentes.

En tercer lugar, ¿qué opinión le merecen tanto el capítulo dedicado a la autonomía de los centros como la disposición adicional decimoquinta, que abre muchas posibilidades respecto a la colaboración con los municipios y las administraciones locales? Esto lo digo en relación con el énfasis que ha puesto usted sobre que es deseable que las mejoras y las transformaciones se produzcan en entornos muy próximos.

Una última cuestión, aunque es reiterativa porque ya se la ha formulado la señora Pigem, es qué piensa sobre los temores que se están sembrando desde algunos sectores respecto a que el proyecto de ley propicia la existencia de 17 sistemas educativos. Desde el Grupo Parlamentario Socialista creemos que esto va más en sintonía con que esta es precisamente una ley que recupera la confianza no solo en las administraciones educativas, sino también en todos los agentes del sistema, y nos parece que desde la confianza es más factible sembrar cosas positivas y evidentemente recoger buenos resultados, que no desde la desconfianza. Respecto a la fragmentación del sistema a la que aluden algunos, quisiera saber si estaría usted de acuerdo en que, más que hablar de homogeneidad o homogeneización del sistema, que es a lo que tienden algunas voces, deberíamos hablar más de homologación, respetando la diversidad a la que usted ha aludido; seguramente, con mecanismos de transparencia, de publicidad, de ejercer todo tipo de controles sobre la base a capacidad y mérito, lo correcto sería hablar más de homologación para garantizar el acceso en condiciones de igualdad al derecho a la educación, pero sin caer en tentaciones excesivamente homogeneizadoras.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra el señor Farré para responder.

El señor **CATEDRÁTICO DE FÍSICA Y EX SECRETARIO GENERAL DEL DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN DE LA GENERALITAT DE CATALUNYA** (Farré Roure): Muchas gracias por sus intervenciones, en primer lugar, al señor Nasarre por felicitarme. Uno tiene un trabajo y lo hace y si me hubieran propuesto otra cosa, igual hubiera hecho otra cosa, pero de momento hago lo que hago y con mucho gusto. De todas formas, se lo agradezco especialmente porque sé que usted lo valora.

¿Diecisiete sistemas educativos? La verdad, no lo creo. En todo caso, llegados al extremo, y puedo hablar con toda la franqueza y la libertad del mundo porque no represento a ninguna Administración, hay tantos sistemas educativos como centros docentes. Si nos ponemos al extremo, esa sería la verdad. Y hay tantos currículums de física y química como tantos profesores de física y química hay en el país, y así sucesivamente. No creo tampoco, y estaría de acuerdo con usted, que fuera oportuno tener 17 sistemas educativos distintos, dependiendo de qué definamos siempre como sistema educativo distinto, porque eso está aquí diversas veces. He hablado muchas veces de España y del sistema educativo español con la consejera de Educación de Catalunya, diputada durante mucho tiempo de este Parlamento. Entiendo que debe haber un sistema educativo en España, la Constitución bien lo dice, pero creo que debe limitarse a aquello que la Constitución establece como competencia del Estado, porque a veces, por no decir siempre —porque uno es prudente—, la legislación del Estado va más allá de las competencias que la Constitución se reconoce. Ya desde el primer día nos aparecieron competencias por su naturaleza, cuando en la Constitución no hay competencias por su naturaleza ni competencias implícitas, y empezamos a tener competencias del Estado en ordenación general del sistema educativo. La Constitución española no dice, en absoluto, que el Estado tenga las competencias de la ordenación general del sistema educativo, y así ocurre con otras cuatro grandes competencias más. Por tanto, creo que debe haber un sistema constitucional en España que permita un amplísimo campo a políticas educativas propias, porque el artículo 27 de la Constitución española nos obliga a todos y da a todos los poderes públicos responsabilidad sobre lo que allí se establece, no solo al Estado; al Estado, lo básico, y entiendo que con eso básico y con las condiciones para la homologación de títulos académicos y profesionales, se garantiza que el sistema es único. Dicho eso, cuanto más diverso, mejor. Por tanto, no se fragmenta y, en cierto sentido, debería fragmentarse más, pero manteniendo la idea básica de que el Estado es único y que el sistema educativo español es único en su globalidad.

¿El Estatuto del Parlamento de Catalunya y lo que dice esta ley tienen cosas distintas? Hoy por hoy sí. El proyecto de ley orgánica que ha aprobado el Parlamento de Catalunya y el proyecto de esta ley colisionan, incluso yo

creo, humildemente, que colisiona con la Constitución, tal y como está ahora el proyecto de ley y tal y como está ahora el Estatuto de Catalunya, actual. Excuso decirles más con el nuevo estatuto, porque las competencias plenas que consagra nuestro actual Estatuto yo creo que están en parte orilladas en este proyecto de ley que hoy tenemos aquí. Eso es lo que creo con toda libertad.

¿Qué cabría cambiar o qué conviene añadir? Esto es muy difícil, señora Pigem, como usted sabe, de contestar. Yo lo que haría sería lo que digo a todos mis alumnos a menudo: simplifiquen, simplifiquen. Cuando tienen largos churros en la pizarra les digo: simplifiquen. Es la única manera de intentar entender qué es lo que pasa ahí dentro. Simplifiquen. ¿Es imprescindible decir lo de que los directores estén tres años? ¿No lo es? Fuera. ¿Es imprescindible decir lo de la zonificación? ¿No? Fuera. Aquello que no es imprescindible, fuera; que se prescinda de lo que se puede prescindir y vayamos a lo nuclear, a aquello que garantice que nos ponemos todos mínimamente de acuerdo, tampoco del todo, pero mínimamente; si no estaremos cada día con lo mismo. Les aseguro que uno de los descubrimientos que uno hace cuando llega al instituto es que se puede llegar al punto de que a los profesores compañeros de claustro les importe muy poco lo que aquí se decida, lo que aquí se haga y lo que en cualquier parte se diga al respecto. Ya están bastante hartos de no saber en dónde estamos. Me preguntaban, ¿tú sabes que currículum es el vigente ahora? Entonces les mandé el currículum y dijeron, ¡anda!, pues tienes razón, coincide con el libro que yo tengo. Fíjese, no al revés. Por lo tanto, si podemos y pueden ustedes, simplifiquen.

Me pregunta la señora Pigem si esta ley tiene alma. Yo creo que tiene poca alma esta ley. Esta ley, con todo el respeto, es una ley que se tiene que hacer porque a la LOCE ya la hemos dicho que no, pero no veo un análisis previo potente y una decisión y un pensamiento educativo potente y fuerte de: vamos a hacer esto. Eso no lo veo. Veo que hay que hacer una ley, claro, porque hay que hacerla, pero, en el fondo, yo no veo un gran pensamiento educativo detrás, y, en todo caso, el mío sería muy claro: poca ideología y mucha libertad en ese sentido.

¿La ley puede garantizar la formación tecnocientífica y que ningún alumno es dejado atrás? Yo creo que la ley puede garantizar derechos a los ciudadanos, de manera que a todos los padres, si sus hijos no van como deben en las escuelas, los poderes públicos deberían garantizarles que tienen los refuerzos, las atenciones y el seguimiento adecuado para evitar que nadie se quede atrás, porque el que hoy dejamos atrás ya no lo vamos a recuperar nunca más.

El señor Nasarre me hace unas preguntas que le agradezco especialmente porque además son muy concretas. ¿La Logse funciona bien o tiene problemas? Claro que tiene problemas, no me sirve a mí tampoco. La Logse la empezamos a discutir, yo todavía era profesor, y ya empezamos a hablar del tronco común —estoy hablando

de 20 años para atrás o una cosa así—, con lo cual, una ley, en el fondo, pensada en esa línea que ya decía de 20 años o más, se nos ha quedado... No, no, no, tampoco, tampoco, la verdad, tampoco. Sí que valoro el salto de la educación hasta los 16 años. Eso ha sido una ventaja y un avance y por eso estoy propugnando que empecemos a pensar en los 18, no en los 16, que se nos va a quedar corto. ¿Que eso supone recursos? Si cuando aprobamos la Logse hubiéramos pensado en los recursos que hacían falta, no la hubiéramos aprobado, y gracias a Dios que se aprobó. Ya saldrán los recursos. Y dicho sea de paso, la educación no es un problema fundamental de recursos. No lo he dicho para nada en mi intervención, para nada. Evidentemente, y lo tengo que decir —si no quedará en las actas, aunque mis compañeros no se las van a leer—, hacen falta más recursos, por supuesto, pero lo que hace falta es ponerlos donde toca ponerlos. Una vez en Washington me decía el subsecretario creo que era de Chile: chico, hemos aumentado los insumos por dos y los resultados por uno: seguramente nos hemos equivocado. Y le digo: supongo que sí, pero no te preocupes, es una cosa que nos pasa a todos. Se lo dije con mucho humor, y es verdad. Seguramente, España tiene de las mejores ratio del mundo alumno/profesor y eso no nos garantizaba estas cosas, y lo caro del sistema son los profesores. Lo otro no es lo más caro.

Modelo de centro educativo de la LOE. Yo creo que las leyes no deben establecer modelos de centros educativos y de hecho yo diría que tampoco lo establece. En lo que entra en la LOE es a establecer si la dirección es de un tipo o de otro, etcétera. El debate me parece relativamente poco relevante porque es todo lo que debe cambiarse, no si dirigimos de una manera o de otra. Si cambiamos al director pero sigue pudiendo hacer lo mismo que ahora, tampoco hace falta que sea muy profesional en algunos aspectos. Es todo lo que debe cambiar. Cuando digo un cambio profundo y radical es de todo, no solo cómo lo escogemos, que, dicho sea de paso, los claustros de profesores, a veces, saben mejor que nadie quién es buen profesor y quién no lo es. Es muy difícil en nuestro sistema educativo que el consejero o la consejera de Educación de turno o el director general de turno pueda decir: este es un buen director. Hace falta conjugar las dos cosas, gente capaz y bien preparada y en ese sentido profesional, con garantía de consenso en la escuela. Eso es muy difícil y requiere una grandísima autoridad de la persona escogida y a veces esa autoridad no se garantiza con procedimientos como los de la ley, que se podrían suprimir. Los procedimientos para la elección de un director es una de las cosas que se podría suprimir. No es propio de una ley orgánica hablar de procedimientos. Creo que sí, que hacen falta grandes directores, pero eso es perfectamente compatible con un consejo de administración potente que pueda hacer las cosas. ¿Es que en las empresas no hay consejeros delegados de altísimo nivel que mandan mucho y tienen un consejo de administración que manda mucho también? Pues yo creo que eso

es compatible, y un buen director necesita también, a veces, un buen consejo de administración o un buen consejo escolar. Tampoco estaría demasiado de acuerdo en grandes directores o buenos directores que fueran por libre, con todo el perdón. Es decir, hace falta que la sociedad primaria más cercana pueda conocer y dirigir en cierta forma qué quiere para sus hijos o para sus ciudadanos, pero, por supuesto, sin un gran director, no hay grandes escuelas. Eso es definitivo.

Respecto al derecho de inasistencia a clase de menores de edad, establecer en una ley orgánica un derecho de este estilo yo honradamente no lo haría. Y como no mando en ningún sitio lo puedo decir con toda libertad. Yo no establecería esta formulación, y menos de menores de edad porque ponemos en un problema muy serio a los directores, que terminarán diciendo a los chicos: Tráeme un papel de tu padre diciéndome que me jura por la Constitución española que no me va a pasar nada y ya veremos. Hay una esclavitud muy importante. De hecho, son los tutores de los chicos de nueve a una, y eso es muy delicado. Son temas que se resuelven muchísimo mejor a nivel de cada escuela, de cada centro, que saben perfectamente qué hacer, cómo gestionar situaciones puntuales, porque son situaciones puntuales. ¿O es que va a haber una huelga de alumnos cada día? Además, las huelgas son una cosa muy delicada, muy sagrada y responde en principio al que trabaja, no al que estudia. De todas maneras yo lo limitaría a los espacios escolares, que es donde se resuelven mejor las cosas.

En cuanto a que no llegan bien preparados en física, etcétera, y un cuarto de ESO con itinerarios, los itinerarios resuelven cosas, bien, y yo aconsejaría que en cuarto hubiera un currículum muy diversificado que permitiera a alumnos con clara vocación —si la hubiera, cosa difícil— para la ciencia que pudieran dedicarse con prioridad a eso, seguramente yo lo preconizaría, pero no en forma cerrada diciendo ya lo has escogido ya te quedas con ello. Tampoco es un problema de elección; es más un problema de saber hacer bien los profesores nuestro trabajo y de un ambiente en el que la ciencia no está muy bien considerada. En las televisiones verán el horóscopo, el no se qué y el no se cuánto, y la ciencia que tiene poco espacio. Es un problema muy grave y no creo que se resuelva solamente con una asignatura, es muy complejo, y en todo caso lo que está muy claro es que si los americanos se están preocupando por el bajo nivel de ingresos en ciencia y tecnología, que puestos importantes de su Administración no pueden ser cubiertos porque solo pueden ir extranjeros y no quieren, si ellos se preocupan, ¿cómo no nos hemos de preocupar nosotros por la ciencia y la tecnología? Pero eso merece un monográfico y a mí el AVE por más que esté en el Congreso no me va a esperar. Señora presidenta, me puede quitar la palabra y estaría muy bien si lo hace.

Respecto al mensaje de la ley, la anterior ley transmitió el mensaje del esfuerzo, y ese no es un mal mensaje, no nos engañemos, es un buen mensaje pero no es

suficiente. ¿El mensaje de esta ley es bueno? Afortunadamente los profesores y alumnos no están muy al caso del mensaje de la ley, y esos sí que no leen el BOE tampoco. Ahora bien, la sensación de que las cosas se pueden hacer fácilmente tampoco es nada bueno para la formación. Yo no sé otra forma de aprender que con el esfuerzo; y no lo saben mis alumnos ni lo sabe nadie. Que probablemente es común, ya lo he dicho. Con lo que la Constitución dice para todos en los artículos 149.1.1.^a, 149.1.30.^a y 27 yo creo que lo garantizamos de sobra. Y no hace falta fijar demasiados currículos. Los profesores de física enseñamos la física y de la misma manera daremos cinemática, dinámica, etcétera, lo diga o no el currículum. No se preocupen demasiado por el currículum.

Respecto al modelo de centro ya he dicho algo. Creo que las responsabilidades deben ser de cada uno y bien delimitadas. No hagamos cuestión de si son órganos de gobierno, de asesoramiento, de consulta, de participación; no hagamos cuestión de eso, hagamos cuestión de qué competencias tienen. Y ha de haber un delicado equilibrio de poderes entre lo que es el peso social y el peso propio del director del centro que pueda dirigir si tiene los instrumentos para ello, que hoy no los tiene. Yo me presentaré a director el día que pueda mandar, y ese día ya veremos, seguramente no, en todo caso cuando vea instrumentos que puedan definir políticas propias en los centros.

Respecto a si se recupera la confianza en la Administración educativa, yo creo que no mucho. Cuando una ley dice tantas veces las administraciones educativas harán, las administraciones educativas harán. No. Las administraciones educativas tienen que hacer aquello que estatutaria y constitucionalmente les corresponde, y una ley orgánica no ha de estar diciendo continuamente que las administraciones públicas harán esto y lo otro; no. Sus competencias las tienen estatutariamente determinadas; no hace falta decirlo. Por eso no digan las administraciones públicas harán, las administraciones educativas competentes harán; se puede borrar, porque lo que deban hacer si tienen competencias ya lo harán. Tienen parlamento democráticamente elegido, tienen gobierno democráticamente elegido en cuanto deviene del parlamento, lo que tengan que hacer ya lo harán. Decirlo tantas veces supone lo contrario de lo que uno piensa que debe hacer.

Disculpenme. He abusado excesivamente. Agradezco muchísimo su amabilidad y su paciencia.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Farré, por su comparecencia. Hemos empezado tarde, acabamos tarde como corresponde, la siguiente comparecencia acabará más tarde todavía y probablemente estaremos aquí hasta las 12 de la noche hoy.

— **DEL SEÑOR PRESIDENTE DE LA ACCIÓN PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA, AMES (JIMENO FERNÁNDEZ).**
(Número de expediente 219/000341.)

La señora **PRESIDENTA**: La siguiente comparecencia es la del señor Jimeno, presidente de la Acción para la mejora de la enseñanza secundaria, a quien doy la bienvenida y tengo que rogarle también que intente atenerse al cuarto de hora de intervención, aunque lo digo sin mucha convicción. Sin más, tiene la palabra.

El señor **PRESIDENTE DE LA ACCIÓN PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA, AMES** (Jimeno Fernández): Creo que serán 20 minutos, no más.

Soy profesor en activo, di la primera clase en el año 1969, la última el viernes pasado y mañana volveré a dar la siguiente. Además, soy presidente de un sindicato de profesores de secundaria, sindicato que está asociado a otros sindicatos parecidos que han salido espontáneamente ante la situación de desconcierto que se ha vivido en estos últimos años en la secundaria. Mi perspectiva es de profesor de secundaria y quiero resaltar que es en la secundaria donde afectan más estos cambios de leyes orgánicas, leyes generales. En diciembre del año 2004 les envié a todos ustedes una solicitud para que fueran capaces de llegar a un pacto porque nuestra educación va a la deriva y necesita recuperar la estabilidad. Es decir que pase lo que pase en las siguientes elecciones, y en las siguientes, los institutos y los centros más o menos sigan funcionando igual. Nos es imprescindible. Hace unos días les envié a todos ustedes una invitación a un encuentro entre asociaciones y sindicatos de secundaria que se celebrará el primer fin de semana de noviembre en el Ateneo de Madrid. Reitero la invitación. Estoy agradecido por haber sido invitado y muy ilusionado por los frutos que puedan salir de esta comparecencia. ¿Por qué? Porque traemos una propuesta que creemos que puede producir un giro de 180 grados en la línea descendiente que sigue la enseñanza secundaria y la enseñanza en general de nuestro país. Esta propuesta, que después expondré, tiene la ventaja de que puede ser asumida por todos los partidos políticos que hay, los que están aquí presentes y los que no están, por todos, y les puede ilusionar. Además, no implica cambiar demasiadas cosas del proyecto de la LOE, tal vez unas líneas. Me habría gustado poder decir una sola palabra pero voy a ser más realista, unas pocas líneas, y será una ley que funcionará muy bien.

En mi comparecencia voy a hacer tres apartados. El primero es para explicar brevemente la situación que encontramos en los centros; la segunda para exponer la propuesta y la tercera la resumiré muchísimo porque en el documento que les hemos hecho llegar hay una serie de puntos que proponen cambios en aspectos concretos, pero les he de decir que si les parece bien la propuesta que traemos, aunque no se introdujeran estos cambios,

nuestro sistema educativo serviría. Me refiero al proyecto LOE que ha presentado el Gobierno. Si no se acepta la propuesta que traemos entonces sí que creo que sería muy importante que se aceptaran los puntos —no son muchos, 20— para que nuestra LOE pudiera cumplir bien el objetivo que ha de tener una ley de este orden.

Pasemos, pues, al primer aspecto que es el análisis de la situación. Vamos a intentar hacer una presentación amena porque a estas horas de la tarde se agradecerá, no superficial, porque es muy importante para nosotros esta reunión y voy a explicar una vivencia que sirve para entender todo. Por cierto, quiero anticiparme a que si en esta exposición digo alguna cosa que puede ofender a algún representante de algún partido político lo hago involuntariamente. Piensen ustedes que mi intención es conseguir un acuerdo entre todos. Por tanto, seré el mayor interesado en no ofender a nadie, aunque a veces quien habla se equivoca. Hace un año, mes de octubre de 2004, en una clase de primero de ESO pregunté a mis alumnos qué habían hecho el curso anterior y descubrí que había seis alumnos de los 26 que el año anterior ya habían hecho primero, estaban repitiendo primero de ESO, que tenían 13 años y uno 14. El curso siguió, yo veía que estos alumnos no se preparaban los exámenes, cuando estaban en medio del examen me pedían salir, no querían contestar las preguntas, no entregaban la libreta, no hacían los ejercicios de un día para otro y los llamé y les dije que si seguían así iban a suspender la asignatura. Ellos, gente maja, me dijeron: Es que nosotros somos repetidores. Bueno ¿y qué? Es que los repetidores hagamos lo que hagamos, pase lo que pase, el año que viene hacemos segundo de ESO. Es verdad, pero bueno tendríais que estudiar, les dije. Como vamos a pasar a segundo de ESO, me contestaron. Y les dije: Y si vuestro paso a segundo de ESO dependiera del número de asignaturas que aprobarais ¿estudiaríais más? Me dijeron: Hombre, pues claro, estudiaríamos más. ¿Qué ha pasado? Ningún profesor consiguió que estudiaran. ¿Qué suspendieron? Todo. Acabaron la repetición de primero de ESO con todo suspendido y algunos compañeros me dijeron: ¿Ves como repetir no sirve para nada? ¿Cómo va a servir para algo si van a pasar a segundo hagan lo que hagan? Señores, ¿queremos repetir esto? ¿Queremos esto? En el artículo 28.5 del proyecto de la LOE presentada se insiste en que esto se ha de mantener. Esto no se ha de mantener, esto no se puede mantener. ¿Qué está pasando en los centros? En los centros se dice: ¿Para qué sirve que repitan los alumnos? ¿Para tenerlos hasta los 18 años? Porque estos alumnos están en unas clases de segundo de ESO donde no entienden nada, en algunas asignaturas sí pero en otras como matemáticas no entienden nada. ¿Y qué hace un alumno cuando lleva seis horas en un día durante un año no pudiendo entender nada? Pues habla, se distrae, el profesor le llama la atención y cuando el alumno ya está cansado explota y le falta al respeto. Como es enseñanza obligatoria a ese alumno no se le puede echar, ha de permanecer en el aula, en la misma aula que un día por nerviosismo ha

insultado al profesor públicamente delante de sus compañeros. El profesor se tiene que comer ese insulto y continuar allí, y el siguiente insulto y la siguiente descortesía y la siguiente falta de respeto. ¿Qué está pasando? No están dejando las leyes más solución que la siguiente. Vamos a aprobarles porque si no nos los vamos a tener que comer hasta los 18 años. Y van pasando de curso. Hay un verbo para esto: ventilar. Vamos a ventilar alumnos, aire, aprobado, a la calle a los 16 años. Ya nos los hemos sacado, no en lo conflictivo que lo es porque los hemos metido ahí, porque no les hemos ofrecido un segundo camino, un camino en el cual pudieran tener algún éxito, que los hay. Necesitamos ofrecerles ya, a partir de los 14, un camino de dos años para llegar a los 16 en el que vieran que iban a aprender una cosa que les abriría las puertas cuando intentasen encontrar un trabajo, porque ahora van a salir con una preparación tal que no van a encontrar ningún trabajo porque no han adquirido unos hábitos de estudio, pueden encontrar un trabajo pero van a durar dos días porque no saben lo que es el esfuerzo. Para que sirva un sistema educativo nada más ha de cumplir dos cosas. Tanto da si la física se da aquí, si la filosofía se da allá, si los grupos se desdoblán en tercero o se desdoblán en cuarto. Todo eso no interesa. Podemos discutir pero hay dos cosas que no pueden obviarse. Una es que solamente se pueda acceder a un curso cuando se tenga la preparación mínima para entender, para aprovechar lo que se imparte en aquel curso. Esto es una obviedad, y perdonen que les explique las obviedades. La segunda cosa es que el sistema educativo ha de ofrecer diferentes vías para que todos los alumnos puedan encontrar una en la que puedan tener éxito, en la que puedan sacar dieces, unas vías que se adecuen a sus capacidades, a sus ritmos de aprendizaje, a sus intereses. Cuando los padres compran regalos no compran el mismo a todos los hijos, y los quieren a todos por igual. Cuando los padres quieren que los chicos hagan deporte no les dicen todos basket, no. Haz esto porque te gusta. Cuando los padres quieren que aprendan música les dicen: Elige el instrumento que más te guste. ¿Es que los padres no viven la equidad? Claro que la viven. Lo que pasa es que la equidad no es lo mismo para todos. La equidad es dar a cada uno lo que le corresponde.

Dicho esto, anticipo que lo que voy a decir ahora les va a encantar al Gobierno, al Partido Socialista, que es el que ha presentado este proyecto de LOE. Nuestra propuesta puede hacer que este proyecto sea útil y que sea admitido por todos los partidos, y prácticamente han de cambiar nada más que una palabra en todo el texto. Cambien por favor ustedes diagnóstico por acceso. Nada más que eso. Cambien diagnóstico por acceso y si quieren cámbienlo al final de la ESO. ¿Qué estoy diciendo? Estoy diciendo que las pruebas de diagnóstico, que ya están establecidas —me parece perfecto—, no las hagan en segundo de ESO sino en cuarto, al final. Y que no sean unas pruebas de diagnóstico simplemente sino que tengan valor académico. No hace falta que sea

una reválida de la ESO, no. Para los que han acabado la ESO y quieren acceder al mundo laboral no les pongamos ninguna pega; para los que quieren seguir estudiando, para los que quieren ir a los ciclos formativos, para los que quieren ir al bachillerato, para estos, establezcan unas pruebas de acceso muy similares a las PAU, unas pruebas a las que se presentan una semana después de haber acabado la ESO y en las que se les preguntan los mínimos imprescindibles para que puedan aprovechar el primero de los ciclos formativos o el primero del bachillerato. Que lo demuestren. ¿Que aprueban? Perfecto. Puedes seguir en tu centro haciendo el bachillerato. ¿Que no? Preséntate en septiembre. ¿Que no? Pues tal vez el Estado tendría que ser —eso ya no es importante pero yo lo propongo— generoso y permitirles repetir un año de escolarización para volver a intentarlo; sería volver a hacer el cuarto de ESO o un curso parecido para prepararse otra vez a las pruebas de acceso a ver si a la tercera pueden entrar. De todas formas les diré que serían unas pruebas de mínimos. Si las PAU las aprueba el 90 por ciento esto lo aprobaría ese porcentaje o mucho más. Pero las PAU son maravillosas para ver cómo estimulan a nuestro alumnado. Yo soy profesor de segundo de bachillerato, mis alumnos estudian y estudian. ¿Por qué? Porque hay una prueba que no la hago yo, la hacen fuera, y es importante porque pueden entrar o no en la universidad. Eso mismo puede arreglar la ESO. ¿Y qué ventajas se producirían? Me han de permitir que las lea para no dejarme ninguna.

Primero, debido a las exigencias que implica tener que superar una prueba externa para poder seguir los estudios, los alumnos se verían mucho más motivados a estudiar. Esto es así. Los chicos y los mayores estudiamos cuando hay exámenes. Segundo, al volver a ser importante la preparación de los alumnos sus profesores recuperarían la ilusión en su función docente. Ya dejarían de ser personas que supervisan una gran guardería. Serían profesores y los mejores estarían valorados, los que saben enseñar estarían más valorados. Ahora esto queda muy diluido. Tercero, se aseguraría un buen nivel inicial a todos los alumnos que acceden al bachillerato y a los ciclos formativos. Cuarto, se podría controlar el cumplimiento de las leyes, tanto las estatales como las autonómicas. Cuando voy a la Consejería de Educación de Cataluña me dicen que les cuesta mucho que sus mensajes sean recogidos por el profesorado. Y yo les digo: Pongan ustedes una prueba. Y me dicen: Es que los profesores no se actualizan en nuevas tecnologías. Pongan una prueba por ejemplo en historia que tengan que utilizar el ordenador, ya verían si se espabilaban los profesores en aprender nuevas tecnologías para que sus alumnos no suspendieran y pudieran hacer el bachillerato en el centro. Es la forma que tenemos de conducir la sociedad hacia la actualización, que se tenga que responder. Por cierto, hay una cosa muy bonita en el preámbulo: rendir cuentas. Esto serviría para que los centros rindieran cuentas de cómo aprovechan los recursos que les llegan de la Administración. Se igualarían los conte-

nidos y los niveles en todos los centros, tanto públicos como privados. Se acabaría con la falta de profesionalidad de algunos profesores que dicen: Yo voy a explicar nada más que la tercera parte del programa porque más vale explicar unos pocos temas y bien. Son profesores que llenan las horas escolares de actividades lúdicas y dicen: No pasa nada, tanto da, si saben como si no saben, y es mucho más relajado.

Existiría un control objetivo por parte del Estado y de las comunidades autónomas sobre la calidad de todos los centros y cada año. ¿Cómo evaluar a un centro? ¿Cómo evaluar a un director? ¿Cómo evaluar a un profesor? Vean los resultados dentro del barrio donde se encuentra, dentro del contexto donde está aquel centro, vean ustedes los resultados de ese centro comparado con el de al lado, en cuanto a personas que se integran en el mundo laboral y personas que se integran en la FP. La mejor evaluación, los resultados. Estas pruebas las realizaría, evidentemente, el consejero.

La presidenta me mira, y eso quiere decir que me queda muy poquito tiempo. Yo voy a resumir, pero voy a aprovechar para decirles una cosa. Es increíble la cantidad de problemas que se solucionarían con esta medida, es increíble. Por favor, no la desperdicien. Anímense a hacerlo. No lo puede hacer un solo partido, no lo puede hacer el Partido Socialista solo, ni el Partido Popular solo; no lo puede hacer. Imagínense que la oposición critica esto. Supone un desgaste electoral tremendo para un solo partido. Solo si ustedes hacen un pacto porque esto es necesario, porque esto es conveniente, esto se puede hacer. O sea, esta medida necesita el pacto de ustedes. Por otro lado, propicia el pacto de ustedes. ¿Por qué? Porque todos salimos ganando, sale ganando la sociedad y salen ganando ustedes, porque si en una Comisión de Educación se consigue que todos los partidos políticos lleguen a un pacto, serían la envidia. La sociedad se lo agradecerá, dirá que han estado a la altura de lo que esperábamos. La educación va mal, pero han estado a la altura, se han puesto de acuerdo y lo han hecho por nosotros, por la sociedad. Han superado la rivalidad de partidos.

Es imprescindible. Nuestros jóvenes van a tener que competir con jóvenes de otros países, donde hay pruebas externas, donde hay controles. España es el único país. ¿Saben ustedes una cosa? ¿Cuántas pruebas tenemos en España en la enseñanza obligatoria, que es la única que es común a todos los ciudadanos? Ninguna. No hay ninguna prueba externa —y con esto acabo— que nos permita saber cómo están nuestros alumnos, nuestros centros y nuestros directores.

La señora **PRESIDENTA**: Turno de intervención de los grupos parlamentarios. En primer lugar, el Grupo Parlamentario Popular, señor Nasarre.

El señor **NASARRE GOICOECHEA**: Yo agradezco mucho a don Antonio Jimeno su comparecencia, su exposición, el calor y la pasión que nos ha transmitido.

Nos ha transmitido el diagnóstico real de lo que está pasando en la educación secundaria, y eso yo lo comparto plenamente. También comparto plenamente —lo decía en la comparecencia anterior, pero, en fin, insisto—, que 15 años después de la Logse, el fracaso es evidente. Los objetivos, evidentemente se marcaron con buena intención, yo creo que todos los legisladores son bienintencionados, nadie hace por maldad una ley o un marco para las futuras generaciones. Entonces, compartiendo el diagnóstico que ha hecho el profesor Jimeno de la realidad de la educación secundaria, nosotros también creemos que, en nuestro sistema educativo, el punto crítico en el que todos los problemas se están centrando, probablemente también porque trae causa de las etapas anteriores, de la educación primaria, es, en estos momentos, la educación secundaria.

Yo tomo muy buena nota de la propuesta que usted nos hace. Me parece que es una propuesta seria, a considerar, que exige un pacto, como usted ha dicho, con inteligencia. Supondría un cambio muy importante en nuestro sistema, porque en estos 15 años no ha habido la menor prueba externa, ni académica ni no académica. Podríamos dar un primer paso haciendo unas pruebas externas que, al principio, no tengan carácter académico, pero que todo el mundo se retrate, que tengan transparencia, que la sociedad conozca, que se realicen al final de cada etapa, y sobre todo, que esas pruebas no sean simplemente para averiguar el nivel de conocimiento de los alumnos, sino para saber, si han conseguido los objetivos que se marcan en cada etapa. Por lo tanto, tomo buena nota.

Por si acaso su propuesta no prospera, le voy a hacer dos o tres preguntas sobre los temas que en estos momentos estamos debatiendo y que se refieren a los problemas de carácter académico. No me voy a referir a otros que hemos debatido con otros comparecientes. Primero. La medida modesta, prudente, a mi juicio, de establecer una vía formativa para los alumnos que después del 2.º curso de educación secundaria obligatoria tenían especiales dificultades y parecía que se veían abocados al mundo del trabajo, los llamados programas de iniciación profesional a los 15 años, ¿usted cree que debería retrasarse a los 16 años y en los términos que establece el proyecto de ley, que dice que a los que no hayan podido superar toda la educación secundaria, es decir, a los fracasados, se les ofrece los programas de iniciación profesional, o sería mejor anticiparlos al menos un año?

Segundo. De no prosperar su propuesta ¿qué piensa usted de un cuarto curso de educación secundaria con una configuración distinta a los tres cursos anteriores, con una clara configuración como curso puente al bachillerato y al conjunto de la enseñanza de la educación secundaria superior, como curso preparatorio, con unos itinerarios configurados, que supusiera el mensaje a la comunidad educativa, a los centros de que ese curso era algo distinto y que significaba una preparación para ese tipo de estudios? Yo no lo he podido decir en la com-

parecencia anterior, pero creo que el compromiso del Reino de España ante la Unión Europea es lograr el acceso de toda la población, a ser posible, a los estudios de educación secundaria superior como el conjunto de la Unión Europea. Es un objetivo al que hay que aspirar y, por lo tanto, eso significa que hay que preparar bien a todos los alumnos en la educación secundaria superior o postobligatoria. ¿Usted cree que ese curso sería positivo?

Y por último, me gustaría conocer su opinión sobre las pruebas extraordinarias como oportunidades que se ofrecen a los alumnos a partir de 1.º de educación secundaria.

Muchas gracias, profesor Jimeno, porque sé que usted representa a una asociación muy preocupada por los problemas de la educación secundaria y que están haciendo grandes esfuerzos para cambiar la mentalidad y mejorar las cosas.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Socialista, el señor Jiménez.

El señor **JIMÉNEZ PÉREZ**: En nombre del Grupo Parlamentario Socialista quiero, por una parte, darle la bienvenida a esta Comisión de Educación del Congreso y, por otra parte, agradecerle, como presidente del sindicato de profesores AMES, las aportaciones y las reflexiones que están realizando en este debate sobre el proyecto de Ley Orgánica de Educación. He tenido la posibilidad de acceder a su página web y me constan los esfuerzos que ustedes están realizando.

Hoy estamos aquí para escucharle, para aprender, para mejorar, vía enmiendas, un texto que lleva en la calle más de un año. Se invitó a la comunidad educativa y a toda la sociedad a reflexionar y a debatir acerca de la situación del sistema educativo y de sus problemas, con el objetivo fundamental de buscar las soluciones más adecuadas y con el mayor consenso posible. Como es lógico, hay aspectos de su intervención que compartimos y otros con los que disentimos. Pero hoy creo que no es el momento de discusión, sino, por mi parte, de escuchar y también hacerle algunas preguntas. Compartimos, fundamentalmente, dos aspectos a los que usted se ha referido. La etapa de la educación secundaria obligatoria, bajo mi punto de vista, es la etapa más difícil, más complicada, más problemática por varias razones. Las propias características del alumnado, las edades, de 12 a 16 años, bajo mi punto de vista, son las edades de la adolescencia más convulsas y más problemáticas. El cambio de centro educativo, cambio de etapa, la propia diversidad del alumnado y la dificultad también de adaptación a esta nueva realidad por parte de los profesores. De ahí que, efectivamente, pueda existir lo que usted llamaba situación de desconcierto. Pero también es verdad, y se lo digo con toda sinceridad y amablemente, que disentimos en cuestiones de concepción, llamémoslas, política, filosófica y educativa. Y también en alguna de las medidas a adoptar para superar estas dificultades. El segundo punto que también comparto con usted es esa

necesidad de dar estabilidad al sistema educativo. Vamos a ver si en este proceso, en este proyecto de ley, en este debate, somos capaces de llegar a ese pacto educativo tan reclamado y tan necesario.

A continuación, paso a hacerle algunas preguntas. La primera hace referencia a los programas de refuerzo que contempla el proyecto de ley. ¿Le parecen adecuados los programas de refuerzo propuestos en la ley, en la ESO, para hacer frente a los resultados insatisfactorios de la etapa anterior? La segunda pregunta ya me la ha respondido usted. Consistía en preguntarle si estaba de acuerdo con las medidas de evaluación, de diagnóstico, previstas sobre el funcionamiento de los centros y sobre los aprendizajes de los alumnos al finalizar el 2.º curso de la ESO. También le preguntaría: ¿qué sentido tiene la evaluación si no es para mejorar? Los alumnos ya tendrán al finalizar el bachillerato una prueba externa para acceder a la universidad. La tercera pregunta que le hago es ¿Considera suficientes y eficaces las medidas planteadas en la LOE para atender la diversidad de los alumnos? La cuarta. Usted que procede una comunidad con centros bilingües, ¿cómo cree que se debe enfocar la formación del profesorado para impartir clases en los centros bilingües? Y por último, ¿le parece oportuno que se abra un proceso de estudio y negociación entre el Ministerio de Educación y Ciencia, las comunidades autónomas y los representantes del profesorado para elaborar lo que ellos reclaman, el estatuto de la función pública docente?

Muchas gracias, señor Jimeno, por sus aportaciones y por sus respuestas.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Jimeno, tiene usted la palabra para contestar en un tiempo prudencial, por favor.

El señor **PRESIDENTE DE LA ACCIÓN PARA LA MEJORA DE LA ENSEÑANZA SECUNDARIA, AMES** (Jimeno Fernández): Paso a contestar todas las preguntas.

Veo que sobre las pruebas de diagnóstico han preguntado tanto el señor Nasarre como el señor Jiménez, por lo que les contesto a la vez. Tal y como están, no las hagan. Es el hazmerreír. En Cataluña hace muchos años que las hacemos. Cuando los alumnos saben que esas pruebas no influyen en sus notas, llegan incluso a no acabar el examen y a decir que están cansados y que quieren ir al patio. Entonces cogemos los exámenes e insistimos, en que han de contestarlas. Como son test muchas de ellas, las rellenan sin pensar delante tuyo. Cuando un alumno sabe que aquello no sirve para nada, que no influye en su nota, no lo toma en consideración. Cuando los profesores saben que esas pruebas de diagnóstico, en todos los centros, las pasan los propios profesores, que te llegan unas semanas antes, que las puedes ver y compruebas que siempre son las mismas que el año anterior, ¿qué confianza tienes en lo que hará el otro centro de la acera de enfrente? A lo mejor, quiere quedar bien. Hay compañeros que nos han dicho: Yo les he

echado una mano porque la pregunta 3 no se entendía. No son serias, señores, no son serias. Hay profesores que se han negado a corregirlas. Personalmente yo, aquí donde me ven, cogí las de 2.º de ESO, que eran de una facilidad tan insultante que me fui a un centro de primaria que tengo al lado y a otro que está un poco más lejos y les dije que las contestaran los de 6.º de primaria. Sacaron las mismas notas que los de 2.º de ESO, o sea, que dos años de ESO no habían servido para nada porque los de primaria ya las hacían bien. Cuando vas al que las pone, dice: Pero si yo ya les dije que a mí no me hacían falta nada más que las de matemáticas. Cuando pides al Departament que te digan por qué las utilizan para sacar conclusiones, si están hechas de esta manera que ofrece tan poca objetividad, te dicen: Es que nosotros no tenemos en cuenta nada más que unos cuantos centros, que esos los vigilamos. Y con el resto de los centros, ¿qué pasa? Los profesores se niegan a corregirlas.

¿Saben para qué sirve? Para que si llegan unas notas malas de una asignatura, digan que el centro ha quedado muy bien, menos en, por ejemplo, inglés. Y el profesor se siente mirado y pregunta: ¿Qué pasará? Y le dicen: Han dicho que te quedan dos años, de 2.º de ESO a 4.º de ESO, para ver si compensas estos déficit. Y el profesor pregunta: ¿en 4.º de ESO me van a venir a preguntar otra vez? Le contestan: No, en 4.º de ESO, lo que tú digas. Si los alumnos vuelven a suspender en 4.º de ESO en un porcentaje alto en inglés, el profesor no ha cumplido su trabajo. Tendría que haber solucionado estos déficits. Con lo cual, ¿qué pensáis que pasa? Pues que en 4.º de ESO los déficit han sido cubiertos, aunque no sea verdad. Señores, si hacen ustedes unas pruebas, háganlas seriamente; si no, no las hagan. Para eso sirven las pruebas de diagnosis. Si un alumno le dicen que la prueba de diagnosis no le sirve para su nota, ¿de qué va a estudiar? No estudia y no hemos conseguido nada.

Paso a otros temas. ¿Creen que es bueno pasar a los 16? No, no es bueno. Yo soy biólogo, y hay un momento en la fisiología del individuo en que ya no le puedes obligar a estudiar si no quiere. Ya no puedes decir: Tú, a estudiar. No, no lo consigues. Le has de preguntar a este alumno: ¿Tú qué quieres hacer? y esperar su contestación. Esto es lo que puedes hacer. Lo otro es aumentar la conflictividad en las aulas, ya lo estamos viendo.

¿4.º de la ESO como curso puente con itinerarios configurados? Si el alumno va a hacer un bachillerato de ciencias, si va a hacer un bachillerato de letras, si va a ir a un ciclo formativo, o si va a ir o va a acceder al mundo laboral, han de ser diferentes. Nuestra propuesta, si no se admita la primera, es que sería muy bueno hacer un bachillerato de tres años y la ESO de tres años. El gran problema que tenemos ahora es que mucha gente, cuando acaba la ESO, no quiere seguir estudiando, ni esto ni nada. Si acabara la ESO a los 15 años, como están obligados a estudiar hasta los 16, ¿qué harían de 15 a 16? Unos harían 1.º de bachillerato, otros harían 1.º de ciclo formativo y otros harían un curso de preparación al

mundo laboral, para acceder al mundo laboral sabiendo algo. Evitaríamos la pérdida de gente que quiere seguir estudiando. Si acaban la ESO a los 15, hasta los 16 tienen que hacer algo. Y entonces, a los 16, dice: Ahora me faltan dos años para acabar el bachillerato o un año para acabar un ciclo formativo. Y les tenemos ahí. Podemos cumplir los objetivos de 2010.

¿Pruebas extraordinarias a partir de 1.º de ESO? Claro que sí. No hay nada que forme más a un chaval que decirle: Te ha quedado una para septiembre. ¿Ves como no has estudiado bastante? A ti te cuesta un poco, pero no te preocupes, tienes dos meses más. Claro que sí, exámenes en septiembre siempre, en 1.º, en 2.º, en 3.º y en 4.º ¿Por qué no una oportunidad más?

¿Programas de refuerzo?, me pregunta usted, señor Jiménez. Sí, los programas de refuerzo son buenos. De todas formas, les diré una cosa. Para conseguir que un alumno estudie no basta con un refuerzo, tiene que ver que necesita llegar a una determinada meta para conseguir algo. Es decir, si no puede suspender más de dos o de tres, entonces eso sí les motiva. Esto ha de quedar claro, se lo digo por lo siguiente. Los programas de refuerzo van muy bien, pero de aprobarse lo que figura ahí, las juntas de evaluación —lo dice el proyecto de LOE— pueden cambiar las notas que quieran, del número de asignaturas que quieran. Es decir, si seis profesores llegan allá con un cero, la junta de evaluación puede cambiar esos seis ceros por seis cincos, lo puede hacer. Yo he visto a un alumno que no se presentó a un examen y aprobarlo. Lo he visto. La ley lo permite y esta ley que han presentado, lo permite.

Me pregunta usted por las evaluaciones de diagnóstico. Ya le he contestado.

¿Suficientes y eficaces las medidas planteadas para tratar la diversidad de los alumnos? Si se salieran adelante las pruebas, la prueba de acceso al bachillerato y a los ciclos formativos, nos podríamos olvidar de todo esto. Podríamos dejar que los centros hicieran lo que quisieran porque lo iban a hacer bien. Imagínense que un centro se preguntara: ¿Tendremos alumnos para el bachillerato? Pensaría: Como me suspendan todos, no. Pues vamos a prepararlos bien. Y, ¿qué harían? Los pondrían en el aula en que atenderían más y podrían aprobar más. ¿Nos aprobarán las pruebas de los ciclos formativos? Vamos a ponerlos en una clase que los prepare para los ciclos formativos. Es decir, si hubiera eso, las medidas se harían correctamente, se prepararía a ese alumno para que supere esa prueba.

¿La formación del profesorado bilingüe? En Cataluña no hay bilingüismo; en Cataluña hay enseñanza en catalán, absolutamente solo en catalán. Si usted quiere aprender la ESO y el bachillerato en francés, lo puede hacer; en alemán, lo puede hacer; en italiano, lo puede hacer, y en inglés, lo puede hacer. Si lo quiere hacer en castellano, no puede hacerlo. Y le agradecería a alguno de ustedes que si supiera el sitio, me lo dijera, porque yo no conozco ningún sitio donde se pueda estudiar la ESO en castellano, ilegalmente sí, pero legalmente no. La

formación del profesorado en bilingüismo no se la puedo explicar, se lo tiene que preguntar usted a gente que viva donde haya bilingüismo.

¿Estatuto de la función docente? Sí, fundamental, señor Jiménez. Es necesario ese estatuto porque al profesorado hay que motivarlo. Y yo lo veo muy difícil porque la universidad no nos quiere. Somos doctores, especialistas, pero no nos quieren porque somos competencia. Y solamente una ley puede decir que hay que reservar un porcentaje para ellos, porque les estimula mucho. Y a ver si hay suerte y lo consiguen.

La señora **PRESIDENTA**: Terminamos así esta comparecencia. Un minuto para pasar a la siguiente.

— **DEL SEÑOR PRESIDENTE DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS (ALVAR EZQUERRA). (Número de expediente 219/000342.)**

La señora **PRESIDENTA**: Pasamos a la comparecencia siguiente y damos la bienvenida a esta Comisión a don Antonio Alvar Ezquerra, presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos. No voy a repetir lo dicho en la anterior comparecencia, pero le ruego que en la medida de lo posible se ajuste al tiempo de un cuarto de hora, y después tendrá posibilidad de responder a las intervenciones de los grupos. Tiene la palabra.

El señor **PRESIDENTE DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS** (Alvar Ezquerra): Tengo intención de hablar de bastantes cosas, ya saben que para muchos de nosotros este es nuestro minuto de gloria; venimos con muchas ganas, con mucho entusiasmo, con la pretensión incluso de que se nos escuche y, si es posible, se nos haga caso. Queremos decir un montón de cosas sobre la educación, y sobre la educación secundaria en particular, que es de lo que nos ocupamos en parte porque, en definitiva, esa es nuestra pasión, a la que le hemos dedicado la vida y sobre la que tenemos muchas cosas que decir.

En mi planteamiento quisiera mostrarles lo que es la opinión de la sociedad española sobre los clásicos a propósito del papel que deben jugar las humanidades en la nueva ley de educación y muy en concreto las humanidades clásicas. Pero para contextualizar ese papel, antes quisiera hacer una reflexión sobre lo que nosotros entendemos que es el actual momento educativo en la educación secundaria. Así pues, para ceñirme al tiempo que se me ha concedido voy a leer el texto. Quizás después, en el tiempo de preguntas, podamos actuar con más libertad.

Señorías, quiero agradecer la oportunidad que han brindado a la Sociedad Española de Estudios Clásicos para que pueda expresar su opinión, a través de su presidente, a propósito de la nueva ley de educación, cuyos trámites parlamentarios ya han comenzado. La Sociedad

Española de Estudios Clásicos cuenta con más de 50 años de historia y, como es bien sabido, durante ese largo medio siglo ha trabajado siempre muy activamente, con el objetivo de estudiar el legado greco-latino y de difundirlo en la sociedad que nos ha tocado vivir. Sabemos bien que la difusión de tal legado, uno de los dos pilares fundamentales sobre los que se asienta la civilización occidental, ha de hacerse en el ámbito educativo en todos sus niveles, primero, y en cualquier otro ámbito cultural, después, y estamos firmemente convencidos de que el conocimiento de ese legado permite a los ciudadanos de aquí y de ahora conocer mucho mejor su identidad y entender mejor el mundo que le rodea; por eso trabajamos activamente en su difusión. Conocer a los clásicos en todas sus dimensiones, lingüísticas, literarias y culturales, ha sido siempre en occidente sinónimo de cultura y ha contribuido de manera decisiva a forjar la dimensión histórica de sus gentes. Incluso los pueblos que nunca fueron romanizados, como los germánicos, admiraron, amaron y cultivaron con pasión a los clásicos. Ellos representaban la civilización frente a la barbarie y a través de ellos se alcanzaba la condición de pueblo civilizado. La historia de occidente es en buena medida una historia de amor y olvido de los clásicos, pero sus mejores momentos, los que se han caracterizado por su elevada creatividad artística y por el progreso social y material, han sido precisamente aquellos en los que ha predominado el amor sobre el olvido. La Sociedad Española de Estudios Clásicos, que cuenta en la actualidad con unos 4.000 socios, la mayor parte profesores de secundaria y de universidad, se siente orgullosa de poder articular en la sociedad civil ese amor tan lleno en estos momentos de dificultades y de incompreensión, pero al mismo tiempo de esperanza.

En los breves minutos de que dispongo en esta intervención comenzaré presentando muy sucintamente nuestra visión del momento actual de la educación secundaria, subrayando sus logros y sus carencias. Entre los logros alcanzados en las últimas dos décadas, gracias a las diversas reformas educativas, deben destacarse en nuestra opinión los siguientes: La extensión de la educación obligatoria hasta los 16 años; el incremento muy significativo de la escolarización en las etapas infantil y secundaria obligatoria; la mejora de instalaciones y equipamientos educativos; la preocupación por la formación permanente del profesorado, y el incremento de los recursos económicos destinados a la educación. Sin embargo, toda la comunidad educativa en particular y toda la sociedad en general advierten que subsisten importantes carencias debidas a razones discutibles y discutidas hasta la saciedad, pero aún no remediadas. Estas son a nuestro modo de ver las más importantes: Alto fracaso escolar; bajo nivel de nuestros parámetros educativos en relación con los otros países de la OCDE; falta de mecanismos permanentes y objetivos de evaluación de nuestro sistema educativo; falta de respeto y de disciplina en los centros y alto nivel de violencia escolar entre los alumnos mismos y de los alumnos con relación

a su profesorado; falta de reconocimiento social y falta de apoyo a la labor del profesorado. En este momento creo oportuno recordar que la edad media de nuestro profesorado de secundaria es de 55 años, y habida cuenta de que se pueden jubilar a partir de los 60, y de hecho muchos así lo hacen dada la situación que viven en los centros, con la consiguiente pérdida de activos y de profesorado experimentado, es previsible que en los próximos años asistamos a un proceso muy amplio de renovación de las plantillas. En países de nuestro entorno que tienen similares problemas a los nuestros como son el Reino Unido, Holanda y Suecia, tienen dificultades para cubrir esas vacantes, pues nadie quiere dedicarse a una tarea ingrata y desprestigiada. Siguiendo con las carencias, tenemos el abandono de la cultura del esfuerzo y de la exigencia en una sociedad cada vez más banalizada y que cree más en el pelotazo y en la promoción rápida que en la promoción a través del trabajo y de los verdaderos méritos personales, y los conflictos familia-escuela, donde el menor de esos conflictos no es precisamente el desentendimiento por parte de muchas familias de su responsabilidad educativa, de modo que se estima ya normal descargar en la escuela todo el peso de la educación y, sin embargo, en ocasiones, no solo no se reconoce el esfuerzo que en este sentido realizan los profesores dedicando buena parte de su labor académica a resolver cuestiones de orden público y a educar en detrimento de su función de enseñantes, sino que incluso se desacredita por parte de los padres el trabajo realizado por los profesores.

Ante este panorama en el que la magnitud de las carencias es evidente, la Sociedad Española de Estudios Clásicos se atreve a formular algunas propuestas de carácter general que deben ser tenidas en cuenta, del modo que sea, en el proyecto de ley que ahora se debate. Son estas: Fortalecimiento de las políticas que fomenten la cultura del esfuerzo y de la exigencia en la formación, lo que implica la supresión de la promoción automática —y en este sentido abundo en lo que se ha explicado en la intervención anterior—, así como la necesidad de seguir subrayando la validez de los valores que de verdad son distintivos de un ser plenamente digno de ese calificativo; fortalecimiento del papel que deben desempeñar los profesores en el proceso educativo y reconocimiento social del mismo —refuerzo de su autoridad, mejora de la formación permanente, mejoras salariales, etcétera—; creación de ambientes propicios de trabajo y estudio en los centros escolares; eliminación radical de la violencia y la indisciplina en los centros educativos; planificación de los currícula con vistas a crear ciudadanos y no solo trabajadores, habida cuenta de que el fin de la educación secundaria no debe ser la inserción directa en el mercado laboral, sino la formación integral de ciudadanos libres, maduros intelectualmente y críticos; y creación de unos mecanismos permanentes y objetivos de evaluación del sistema educativo, de modo que quede fuera del debate partidista, de interés a muy corto plazo.

En este contexto, el estudio de las humanidades en general —historia, filosofía, lengua y literatura, arte, geografía— y de las clásicas en particular —cultura clásica, latín, griego— resulta indispensable, pero debo señalar que, sin embargo, la sociedad y la legislación educativa les han ido dando paulatinamente la espalda por negarles su utilidad y en uso. En nuestra opinión, la situación actual ha demostrado que ese camino no es el adecuado. Buena parte de nuestros jóvenes carecen de la formación cultural e intelectual que se supone deberían tener al finalizar sus estudios de secundaria.

A pesar de todo creemos conveniente señalar los que también a nuestro modo de ver han sido los logros más significativos en los últimos años a propósito del conocimiento de las humanidades, para señalar a continuación las carencias más importantes y sugerir algunas propuestas relativas a las materias de clásicas, cultura clásica, latín y griego, en la nueva ley. No son muchos a nuestro modo de ver los logros alcanzados en el ámbito de las humanidades en los últimos años, pero destacamos dos. El incremento de la escolarización ha permitido a amplias capas de la población acceder a niveles mínimos de contenidos humanísticos y, por otra parte, se ha desarrollado el aprecio y el conocimiento de idiomas extranjeros, aunque no aún, ni mucho menos, en la medida de lo deseable, como señalaremos a continuación.

Sin embargo, las carencias son muchas y muy notorias, entre ellas señalamos las siguientes. Buena parte de nuestros alumnos presentan carencias gravísimas en el conocimiento de la propia ley, tanto en su comprensión oral y escrita como en la expresión oral y escrita, lo que imposibilita la comprensión y adquisición de nuevos conocimientos. Igualmente está muy generalizada la incapacidad para la comprensión y formalización de pensamientos abstractos. El desconocimiento de contenidos humanísticos de carácter general y básico en historia, literatura, arte, geografía, filosofía, humanidades clásicas, etcétera, por la insistencia en enseñar lo próximo, es público y notorio; no merece la pena a estos efectos aducir ejemplos, y no solo de estudiantes, que todos conocemos. En este sentido el desconocimiento de las raíces y de los valores culturales del mundo occidental en general y de España en particular nos imposibilita a enfrentarnos con sentido crítico y riguroso a los debates que nos plantean los conflictos actuales, con lo que la manipulación resulta mucho más fácil. La falta de conocimiento de lenguas extranjeras es paradigmática en nuestro sistema educativo. Los escasos resultados obtenidos en este punto no se corresponden con el enorme esfuerzo en horas lectivas y profesorado dedicado a la enseñanza en lenguas extranjeras. Por último, la falta de valoración social en la etapa escolar de los conocimientos humanísticos es indignante y clamorosa, siendo así que caminamos hacia una sociedad en la que el ocio ocupa cada vez un espacio mayor, y siendo así que en buena medida el ocio cultivado es patrimonio casi exclusivo de las humanidades. Mientras cada vez más adultos desean iniciarse en los conocimientos humanís-

ticos porque no tuvieron ocasión de acceder a ellos en su juventud, resulta irritante que desde los propios centros educativos y desde sus gabinetes de orientación psicopedagógica se disuada una y otra vez a los mejores estudiantes de que se dediquen al estudio de las humanidades aunque se sientan atraídos por ellas.

Por todo ello nos atrevemos a formular las siguientes propuestas para que sean tenidas en cuenta con carácter prioritario en la ley que ahora se debate. Es preciso fortalecer las materias humanísticas en la enseñanza secundaria obligatoria y es preciso fortalecer el bachillerato de humanidades y ciencias sociales, que actualmente está en franca retirada. Hay que propiciar el reconocimiento y el fortalecimiento de la presencia de la cultura clásica y del latín en la enseñanza secundaria obligatoria, así como del latín y el griego en el bachillerato de humanidades y ciencias sociales, en la medida en que contribuyen a dar a conocer las raíces y valores de la cultura occidental, a mejorar el conocimiento de nuestro idioma, a la intercomprensión lingüística con ciudadanos de nuestro propio Estado y de la Unión Europea y a la formalización del pensamiento abstracto. En concreto se propone que la cultura clásica sea materia obligatoria en algún curso de la enseñanza secundaria obligatoria para todos los alumnos, que el latín sea de seguimiento obligado en cuarto curso de enseñanza secundaria obligatoria para aquellos alumnos que deseen seguir estudios de bachillerato y en particular del bachillerato de humanidades y ciencias sociales, y que el latín y el griego sean materias de modalidad en los dos cursos de bachillerato de humanidades y ciencias sociales.

Y por último quisiera indicar dos medidas que, desde mi punto de vista, deben de ser contempladas en la ley, para que lo que se escribe en un texto legislativo pueda realmente tener virtualidad en la práctica. Una educación pública de calidad exige la impartición de estas materias por profesores especialistas de latín y de griego, o de cualquier otra especialidad, minimizando el abuso que se hace en la práctica adjudicándolas al profesorado de las llamadas materias afines. Les puedo asegurar que en muchos centros de secundaria esto ya se ha convertido en un verdadero quebradero de cabeza. Y por último, hay que llevar a la realidad de los centros lo que está legislado, lo que quiere decir que debe propiciarse la impartición real de las materias de humanidades clásicas, tanto en la enseñanza secundaria obligatoria como en el bachillerato, frente a la confrontación directa, imposible de sostener, de la cultura clásica y del latín en la enseñanza secundaria obligatoria con otras muchas materias optativas y a la supresión de facto del bachillerato de humanidades en centros privados concertados y en centros públicos.

Señorías, concluyo ya esta mi primera intervención. Estamos en un momento muy delicado de nuestro desarrollo social, sobre todo en lo referente a nuestros jóvenes; tenemos el dudoso honor de figurar en puestos de privilegio, cuando nos comparamos con los países de nuestro entorno, en indicadores referidos a menores de

edad tales como consumo de alcohol y drogas, embarazos no deseados, accidentes de tráfico, fracaso escolar y violencia en los centros educativos. Por el contrario, nuestra posición es menos halagüeña cuando se trata del nivel de dominio de la propia lengua o de las matemáticas, por no referirme sino a un indicador bien conocido por todos ustedes, me refiero al último informe PISA.

El Parlamento español nos enfrenta una vez más en pocos años a una nueva reforma educativa. Desde todos los ámbitos se reclama la necesidad de alcanzar un gran pacto en esta materia entre los partidos políticos que estén en condiciones de gobernar, al que se puedan sumar los demás, con el fin de dotar a la educación de un marco verdaderamente comprometido con el desarrollo humano e intelectual de nuestros jóvenes, estable y al margen de las legítimas luchas partidistas. Nos jugamos nuestro futuro como sociedad y la vida de nuestros jóvenes como individuos concretos, con nombres y apellidos. La educación en general, y la educación pública de manera muy especial, es uno de los más poderosos instrumentos que poseemos para vertebrar nuestra sociedad y para nivelar las diferencias entre sus individuos, más eso no se logrará si la educación pública no es exigente y de calidad. La sociedad española confía en que ustedes sabrán estar a la altura de estas exigencias y, humildemente, desde la Sociedad Española de Estudios Clásicos que me honro en presidir, sepan que dedicaremos nuestros mejores esfuerzos a colaborar con ustedes en esta delicada misión. Por favor, no nos defrauden. Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Alvar, y muchas gracias también por atenerse al tiempo establecido para esta primer intervención.

Pasamos al turno de intervención de los grupos parlamentarios. Por el Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra el señor Nasarre.

El señor **NASARRE GOICOECHEA**: Muchas gracias señor Alvar. Le he escuchado con atención, me ha convencido, y si de mí dependiera sus propuestas se transformarían en las normas de la Ley Orgánica de Educación, y así lo estima también mi grupo parlamentario. Con esto prácticamente podría concluir mi intervención, pero aprovechando que la presidenta es generosa y no me va a regañar si dedico tres o cuatro minutos más a hacer algunas reflexiones y preguntas, le diría lo siguiente. Primero, nosotros estamos muy preocupados con este proyecto de ley porque creemos que se produce un paso atrás en la defensa y en el papel de las humanidades sobre todo en el conjunto de la educación secundaria. Estamos muy preocupados porque el acuerdo de las humanidades que con tanto esfuerzo se logró en el año 1998, que fue un acuerdo modesto evidentemente, pero que suponía un paso adelante, este proyecto de ley, a nuestro juicio, no lo sigue; simplemente se ve con comparar las conclusiones del dictamen de la Comisión presidida por el profesor Ortega y Díaz Ambrona y el

texto legislativo. Estamos muy preocupados, al menos esta es mi visión, la he tenido desde hace años, por la desaparición o la marginación del latín en el conjunto de la educación secundaria, porque se convirtiera en una especie de optativa de lujo para cuatro o cinco extravagantes alumnos que se apuntaran a ella. Creo que esto sería un hachazo que provocaría una situación de empobrecimiento letal de la cultura humanística española. Por lo tanto, tenemos que buscar estrategias conducentes a salvar el latín, lo cual no quiere decir que todos los alumnos se asomen al latín, yo creo que nadie pretende eso, pero sí buscar estrategias o vías formativas que conduzcan a que un porcentaje importante, sustantivo, que represente una realidad cultural en el país, se asome al latín. Esa finalidad, ese objetivo, que yo creo que es prudente —otros países lo tienen—, este proyecto de ley, a mi juicio, se lo carga. El latín se convierte en una más de la pléyade de asignaturas optativas que pueden ser marginales. Por tanto, coincido con las propuestas que hace el señor Alvar de que hay que buscar alguna fórmula, en el conjunto de la configuración de la educación secundaria obligatoria, para que haya opciones reales para los chicos de 14 o 15 años de asomarse a una cultura clásica, que es la base del conocimiento humanístico, y de aprender latín, para estar a la altura de los tiempos. La Ley del año 2002, desgraciadamente abortada, tenía entre otras razones esa finalidad, como también la de otras asignaturas que también me preocupan, como por ejemplo la física y la química, que van a ser también las perdedoras de este proyecto de ley. Mi pregunta es si usted cree que un curso preparatorio con vías formativas configuradas en el proyecto de ley y que ofrezcan una vía formativa de carácter humanístico, otra vía de carácter científico y otras vías encaminadas a la formación profesional, sería una fórmula prudente, razonable para salvar la cultura humanística. Yo creo que una cultura clásica tendría que ser materia común en el tercero de educación secundaria. Después hay otras posibilidades más drásticas como sería ampliar un bachillerato a tres años. Le tengo que decir, señor Alvar, que nosotros, por prudencia, hemos buscado fórmulas que, en aras de la estabilidad del sistema educativo, salvaran las estructuras básicas que determinó la Logse. Un país no se puede permitir el lujo de estar permanentemente cambiando las estructuras básicas, pero sí ha de encontrar, dentro de esas estructuras básicas, que aceptamos, vías para resolver los problemas, en este caso de fortalecimiento de las materias humanísticas. Aquí no hago más que apelar al sentido de la responsabilidad de todos los grupos políticos, fundamentalmente del grupo que en estos momentos tiene la responsabilidad de pilotar este proyecto de ley, y ofrecer un nuevo pacto en materia de humanidades para ver si conseguimos llegar a un acuerdo para los próximos años que salve de verdad la formación humanística de nuestros alumnos.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra el señor Tabuyo, por el Grupo Parlamentario Socialista.

El señor **TABUYO ROMERO**: Bienvenido a esta Comisión de Educación, señor Alvar. Agradecerle también sus opiniones y comentarios que sirven para enriquecer el debate desde los más diversos puntos de vista. Agradecerle asimismo esta presentación multimedia que ilustra bien a las claras la razón de ser de la apuesta por las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, y además en perfecta convivencia armónica, artística y estética con los más claros, fundamentales y básicos postulados humanistas.

Ha empezado usted diciendo que la historia de occidente viene a ser algo así como la historia de un olvido, si me permite parafrasear un poco lo que usted ha dicho. Yo creo que la historia de occidente es la suma de estratos culturales que, desde una sólida base, la de las civilizaciones clásicas, llega a consolidar una nueva realidad construida desde una misma raíz común. Compartimos con usted las diversas manifestaciones que ha realizado sobre el valor del conocimiento de la antigüedad clásica o la referencia a que el conocimiento del mundo y de las culturas clásicas aportan cohesión cultural y dan una visión conjunta de la interdependencia de las humanidades. Lógicamente es también nuestra preocupación y sobre todo en todo aquello que se ocupa y habla de las humanidades en su aspecto más general.

Desde esa exposición que ha realizado, quisiera matizar, antes de pasar a hacerle algunas preguntas, que nuestra propuesta, la que recoge la LOE, no abandona el esfuerzo, sino que apuesta por un esfuerzo colectivo de todos los actores de la educación, padres, alumnos y administraciones. Compartimos además como interesante y útil la evaluación que proponen, y proponemos nosotros también, del sistema educativo. Yo creo que las humanidades son mucho más que lo que es meramente el latín y el griego, es una forma de estar en el mundo, y todos aquellos que tenemos formación humanística y que nos dedicamos a enseñar historia y arte, compartimos una misma visión y tenemos también una cierta actitud que sería incompatible con lo que algún diputado presente en esta sala en este momento acaba de hacer. Creo, y vuelvo a decirlo, que los que defendemos las enseñanzas humanistas tenemos una filosofía de vida que va mucho más allá de todas estas cosas que hoy comentamos.

Por otra parte, quisiera matizar que no es el centro el que genera violencia y problemas, sino que los problemas vienen a la escuela y son el resultado de múltiples variables sociales y familiares, y compartimos que hay que solventarlos también atacando las causas.

Centrándonos ya en lo que usted planteaba referido a la distribución de las materias de los tres primeros cursos de la ESO, se recoge en el artículo 24.5, que dice que la oferta en materias optativas deberá incluir una segunda lengua extranjera y cultura clásica. En el artículo 25.2 se recoge que los alumnos de cuarto curso deberán cursar tres materias de las siguientes: biología, educación plástica y visual, física y química, informática, latín, música, tecnología y segunda lengua extranjera. Evidentemente

se puede compartir o no y, además, hablando de ciertas materias como es cultura clásica, como es latín, probablemente tenga usted una visión de distribución de esas materias más apropiado. Si es así nos gustaría escucharle.

Con respecto al diseño curricular en lo referente a la necesaria coordinación competencial con las comunidades autónomas, sobre los porcentajes fijados del 55 y del 65 por ciento —por otra parte idénticos a los que se venían aplicando con anterioridad—, hubo en esta sala pronunciamientos diversos, algunos incluso decían que se rompía con ello la unidad del modelo educativo en 17 submodelos. Nos gustaría conocer cuál es su opinión acerca de este punto. En lo referente al bachillerato parece que el real decreto de desarrollo fijará una situación al menos similar a la que venían teniendo hasta ahora, considerando propias de modalidad el latín y el griego en el bachillerato de humanidades. Tengo entendido que fue una de las conclusiones de su reunión con la señora ministra de Educación en el pasado mes de junio, si no tengo mala información. Quisiera preguntarle con respecto a esto si valora usted positivamente la vía abierta para eliminar la preocupación con respecto al tratamiento de estos estudios.

Y poco más por mi parte, agradecerle su exposición, que ha sido muy interesante y ha aportado muchos elementos que han de servir a esta Comisión para reflexionar acerca del papel de la cultura clásica en el conjunto del sistema educativo, así como del latín y el griego, y tenga la seguridad de que serán tenidas en cuenta. Nada más y muchas gracias señor Alvar.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra para responder el señor Alvar.

El señor **PRESIDENTE DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS** (Alvar Ezquerro): Quiero agradecer al señor Nasarre sus amables palabras en las que manifiesta la comprensión hacia la exposición que aquí hemos hecho y su apoyo a las propuestas que formulamos.

Me pregunta si me parece una medida satisfactoria tratar el 4.º de la ESO, la enseñanza secundaria obligatoria, como si fuera un curso preparatorio hacia el bachillerato. Es bien conocida la posición de nuestra Sociedad Española de Estudios Clásicos en el sentido de que un bachillerato de dos años no satisface las exigencias de lo que debería ser la educación de nuestros jóvenes hasta los 18 años. Tenemos el bachillerato más corto de toda Europa, de todo nuestro entorno y, si se ha convenido en un pacto implícito o explícito entre las distintas fuerzas políticas que no se toque que la educación obligatoria llegue hasta los 16 años —sobre lo que nosotros nos hemos manifestado a favor— y que por tanto el bachillerato comience a partir de esa etapa, quizás una estrategia de mejora de la homologación de nuestra situación con respecto a lo que ocurre en otros países de nuestro entorno sería efectivamente que el 4.º de la ESO tuviera

un tratamiento parecido a un curso de bachillerato y, por tanto, pudiera haber opciones, opciones que no necesariamente tienen por qué ser de letras o de ciencias. Yo no creo que el latín deba interesar exclusivamente a los de letras. El conocimiento del latín y del léxico griego ayudarían a los alumnos de ciencias a comprender mucho mejor las disciplinas que tienen que seguir: la biología, la física, la química, la informática, etcétera. Quizás habría que darle vueltas a esa idea para ver cómo se podrían distribuir esas materias de manera que pudieran ser accesibles tanto a los que quisieran hacer letras puras como a los que quisieran combinar letras con ciencias o ciencias puras. Repito que se le podría dar vueltas a esta idea, pero en principio no me parece inadecuada la posibilidad de que el 4.º curso de la ESO tenga ese tratamiento.

En cuanto a las preguntas que me formula el señor Tabuyo, agradeciéndole previamente también sus palabras amables, nosotros hemos leído con mucho detenimiento la situación en la que quedan las materias de cultura clásica y de latín en la enseñanza secundaria obligatoria en el proyecto de ley que aquí se nos ha facilitado. Debo decirle que nosotros tenemos preocupaciones serias con respecto a lo que se presentaba en la ley anterior y lo que se presenta en esta ley. Con respecto a lo que se presenta en esta ley relativo a la cultura clásica, le diré que nosotros solicitamos al ministerio en su momento (por cierto que no ha sido recogido en el libro del debate a propósito de este anteproyecto de ley esta propuesta, como no se han recogido otras que hemos hecho) que se modificara el artículo 24.2. Le voy a explicar la génesis de lo que nosotros vemos que ha sido la modificación de este articulado. En aquel momento, decía: Además, en al menos uno de estos tres primeros cursos todos los alumnos cursarán las materias siguientes: educación para la ciudadanía, educación plástica y visual, música y procesos tecnológicos e informáticos. Nosotros solicitábamos que entre esas materias, que por cierto nos parecían *lights*, en la jerga de los centros de secundaria, se incluyera también la cultura clásica y mostrábamos, aparte de una justificación, un horario en el que se posibilitaba que esa cultura clásica entrara dentro de ese artículo 24.2 como una de las materias que todos los alumnos deberían cursar en uno de los tres primeros cursos de la ESO. La situación actual, según el proyecto de ley que ahora tenemos ante nosotros, es que esa sugerencia que nosotros hicimos para la cultura clásica el ministerio la ha asumido para la segunda lengua extranjera, pero dejando que sean las comunidades autónomas las que decidan si va a ser obligatoria, al menos un año, en los tres primeros cursos de la ESO, de manera que la cultura clásica quedaría, en aquellas comunidades que así lo decidieran, como la única asignatura optativa de oferta obligada en los centros. Nuestro temor, porque esta ha sido la situación que hemos vivido anteriormente, es que después, bien desde las comunidades autónomas, bien desde los propios centros, en ese epígrafe donde va la cultura clásica como

asignatura optativa de oferta obligada se introduzca lo que se ha llamado en otros lugares y en otros escenarios la orgía de optativas, de modo que hacen muy difícil la subsistencia de la cultura clásica, cuya presencia se convierte en una ley orgánica en puro papel mojado cuando se llega a la realidad de los centros.

Con respecto al latín en 4.º de la ESO, nosotros agradecemos a la señora ministra, cuando estuvimos reunidos con ella, que en el nuevo texto legislativo el latín del 4.º de la ESO se hubiera mantenido tal cual, llamándole latín sin miedo, porque no hay que tenerle miedo, entendiendo además que los contenidos con los que nosotros pretendemos impartir esa materia —y así se ha reconocido en los reales decretos de mínimos anteriores— no era ese terror de las declinaciones que tan mala fama le han dado al latín. Por cierto, no le ha dado mala fama a la química la tabla periódica de elementos ni le han dado mala fama a otras materias otras cosas que hay que aprender. Pero esto es así y nosotros queríamos plantear una materia —y así aparece en los reales decretos de mínimos— de contenidos más culturales, más formativos, menos gramaticalizados y dejar la gramática para el final. Nuestra pretensión no era que los alumnos, después de un primer curso en 4.º de la ESO aprendieran a traducir a Cicerón, en absoluto, pero creemos que podemos hacer muchas aportaciones interesantes para mejorar el nivel intelectual de nuestros estudiantes desde 4.º de la ESO. Sin embargo, en el actual proyecto, estando incluido el latín, nuestro temor es que se pueda convertir en una materia puramente virtual, puesto que en el momento en que los alumnos en los centros vayan a elegir las tres materias se encuentran con los gabinetes de orientación psicopedagógica (que, por cierto, nos hacen mucho daño, y perdonen ustedes la fijación que tengo yo con ellos) y les dicen: Chico, ¿para qué vas a estudiar latín si no sirve para nada? Tú estudia matemáticas, estudia informática o física y química, que eso, de verdad, te va a hacer un hombre de provecho y lo otro no sirve para nada. Este es nuestro temor y es un temor real.

Con respecto a las materias de latín y griego en el bachillerato, nos produjo una enorme satisfacción que la señora ministra en la reunión nos garantizase que quedarían como materias propias de modalidad cuando salieran los reales decretos en su momento. Nosotros reconocemos que nunca se han definido en leyes orgánicas cuáles son las materias propias de modalidad. No se ha hecho habitualmente y no pretendemos que se haga ahora. Nos vale la palabra de la ministra. Ella nos preguntó si teníamos alguna duda razonable sobre la posibilidad de que el latín y el griego no fueran materias propias de modalidad en el bachillerato de humanidades. Yo le respondí que más que una duda razonable lo que teníamos era una duda metódica, y que por experiencias anteriores preferíamos escucharle eso de manera explícita, como así ocurrió. Pero a nosotros de nada nos valdría que se reconociera como asignaturas propias de modalidad el latín y el griego dentro de un bachillerato de humanidades si sigue ocurriendo lo que está pasando

ahora mismo, y es que, como he dicho en mi intervención, tanto en los centros privados concertados como en muchos públicos se disuade a los alumnos de que estudien latín y griego, se anulan los grupos menores de 10 alumnos por las inspecciones y se desanima a seguir esas materias porque no va a ser seguro que al año que viene se impartan, por tanto, chico, es mejor que estudies matemáticas aplicadas a las ciencias sociales o arte. A mí no me importa que las matemáticas aplicadas a las ciencias sociales y al arte sean estudiadas por los alumnos, pero siempre en perjuicio del latín y del griego por medio de los gabinetes de orientación psicopedagógica o desde los profesores o los padres la verdad es que termina resultando molesto. Nosotros estamos absolutamente convencidos de que estudiar latín y estudiar griego en este momento no es una cuestión de veneración del pasado y de respeto hacia lo que hicieron nuestros abuelos y bisabuelos; nosotros estamos absolutamente convencidos de que son materias plenamente formativas para que nuestros estudiantes puedan conocer lo que es el mundo de hoy. Esa es la obligación de cualquier sistema educativo; no enseñarles lo que fue el pasado sino lo que es el presente y lo que podrá ser el porvenir. En ese sentido, nosotros estamos firmemente convencidos de que el conocimiento del latín y en su medida del griego permitiría a aquellos alumnos que lo cursen (fíjense que no he dicho que lo estudien todos obligatoriamente; no vamos por esos caminos) un mejor dominio de su propia lengua. Y esto es algo que nosotros constatamos a diario que no ocurre. Yo soy profesor de universidad, catedrático de latín en una universidad, y mis alumnos de filología hispánica no distinguen entre la palabra nodriza y la palabra meretriz. Lamentablemente puede ser una confusión muy molesta en determinadas circunstancias. Y no es bueno que los alumnos no distingan eso. Yo creo que son conocimientos absolutamente obligados para un alumno que está haciendo filología hispánica.

El conocimiento del latín —y acabo enseguida— permitiría también la intercomprensión lingüística, no ya el aprendizaje de otros idiomas extranjeros, que en la Unión Europea creo que ya empiezan a tirar la toalla sobre todo con los ingleses, con los franceses y los españoles, porque somos particularmente reacios al aprendizaje de otras lenguas, pero por lo menos sí que facilitarían la intercomprensión lingüística, ya lo he dicho, con otros hablantes de otras lenguas en nuestro propio Estado y sobre todo con otros hablantes de otras lenguas en otros lugares de la Unión Europea. Por otra parte, el conocimiento del latín y del griego, en particular del latín puesto que se seguiría durante más cursos, facilitaría que los alumnos alcanzasen a crear y a entender pensamientos abstractos; la sintaxis de una frase ayuda mucho a entender lo que es el pensamiento abstracto. Nosotros nos quedamos horrorizados en la universidad porque es muy difícil comunicar pensamientos abstractos a nuestros alumnos, porque pura y simplemente no los entienden. Y mientras al alumno no se le produce ese

salto que va del pensamiento concreto al pensamiento abstracto, no está maduro intelectualmente y por tanto la educación no ha cumplido con su obligación.

Finalmente, pensamos que la cultura clásica, el latín y el griego ayudan a entender muchísimas de las cosas que ocurren en nuestro mundo y por qué nuestra sociedad se organiza como se organiza y en qué medida somos herederos. Es decir, se contribuye de manera muy decisiva a crear la conciencia histórica de un estudiante. Por eso nosotros creemos que tienen un papel muy importante en el contexto de lo que se entiende por humanidades, y que las humanidades tienen que cumplir un papel muy importante en el proceso educativo de nuestros jóvenes. Por tanto, yo aquí he venido a recordar a sus señorías que todo lo que se pueda hacer en defensa de las humanidades en este proyecto de ley será en beneficio de nuestros jóvenes y, por tanto, de nuestra sociedad.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Alvar, le agradecemos su presencia en la Comisión.

— **DEL SEÑOR SECRETARIO GENERAL DEL SINDICATO DE ESTUDIANTES (LÓPEZ GARCÍA).** (Número de expediente 219/000343.)

La señora **PRESIDENTA**: Comienza la última de las comparecencias de la sesión de hoy, dando la bienvenida en esta Comisión al señor López, representante del Sindicato de Estudiantes, al que ya le he pedido excusas por el retraso, que ha sido incontrolable porque se han ido sumando minutos. Al igual que con otros comparecientes, siento haberle hecho esperar. Tiene la palabra.

El señor **SECRETARIO GENERAL DEL SINDICATO DE ESTUDIANTES** (López García): Quiero señalar la queja de la organización a la que represento. Me parece inconcebible que la principal organización estudiantil del Estado español se reciba en esta comparecencia a esta hora, y no solo eso sino que haya cuatro diputados presentes, además de los que están en la mesa, dos del Partido Popular y dos del Partido Socialista. Creo que eso es una falta de respeto a mi organización y que además está absolutamente injustificado. La obligación y la responsabilidad de todos los diputados es estar aquí, y francamente me parece una auténtica falta de respeto al sindicato de estudiantes y al movimiento estudiantil en su conjunto.

La señora **PRESIDENTA**: Un momento, por favor. Esta Comisión es extremadamente respetuosa con la representatividad del Sindicato de Estudiantes, y la hora y el retraso no obedece a la voluntad de la Comisión.

El señor **SECRETARIO GENERAL DEL SINDICATO DE ESTUDIANTES** (López García): Sí, pero

los salarios que tienen son los que son y aquí hay cuatro diputados.

La señora **PRESIDENTA**: Hay muchos diputados en otras comisiones. Por favor, señor López, no sigamos por este camino.

El señor **SECRETARIO GENERAL DEL SINDICATO DE ESTUDIANTES** (López García): Es un hecho objetivo; sólo hay que contar los diputados que hay.

Creo que lo más interesante es hacer un breve repaso a la situación que tiene ahora mismo el sistema educativo en el Estado español. Daré algunos datos. En Madrid, 11.691 estudiantes se quedaron este curso sin la beca de comedor y se mantienen 82 barracones en esta comunidad, a pesar de que el consejero de Educación ha planteado incrementar el número de estudiantes por aula; es decir, menos barracones pero más masificación. Otro dato interesante es que mientras faltan plazas para la educación infantil o faltan plazas públicas para los ciclos formativos, se han cedido 13 solares para construir nuevos centros privados concertados. En la Comunidad de Valencia hay otros 726 barracones. Pero no solo podemos decir eso de donde gobierna la derecha; lo cierto es que en las comunidades en donde está ahora mismo gobernando la izquierda, por ejemplo en Cataluña, aunque es cierto que es herencia de la gestión del Gobierno de *Convergència i Unió*, sigue habiendo 643 barracones y 3.500 aulas masificadas; en Andalucía hay otros 645 barracones. Y podría seguir dando datos y datos. La verdad es que para la mayor parte de las familias obreras, para muchos de mis afiliados y estudiantes a los que represento, ir al instituto hoy sigue siendo ir a un instituto sin recursos, un instituto sin medios suficientes, un instituto en muchas ocasiones con goteras, sin combustible para la calefacción durante el invierno, sin medios en los gimnasios, sin espacio suficiente para poder disfrutar de las horas del recreo, etcétera.

Desde luego esta no es una situación nueva. Es herencia de un problema que venimos acumulando en el sistema educativo del Estado español. La verdad es que sería injusto plantear simplemente que es herencia de los últimos años. No podemos olvidar que en Europa occidental, durante la dictadura franquista, se invertía cinco veces más del producto interior bruto, y eso evidentemente es un atraso histórico que se sigue manteniendo hoy en día. Qué duda cabe que los últimos ocho años del Gobierno del Partido Popular no han sido precisamente los años gloriosos donde haya habido una inversión suficiente para poder mejorar la educación pública. De hecho, desde 1993 hasta ahora, el conjunto de las administraciones, incluidas la Administración central pero también las comunidades autónomas, han dejado de invertir 19.000 millones de euros. Si se hubiese mantenido la inversión que había en 1993 del 4,9 por ciento del producto interior bruto, se habrían destinado a educación 19.000 millones de euros que se han desviado a

otras partidas. Pero no solamente eso. En ese mismo periodo, mientras descendía la inversión total destinada a la educación en su conjunto, 19.000 millones de euros, se incrementaban en el 81 por ciento las subvenciones y concesiones a la educación privada concertada. Nosotros en su momento señalamos —fuimos una de las pocas organizaciones de la izquierda que se movilizó contra la Logse— que contenía aspectos positivos, pero que un sistema educativo como el del Estado español, que tiene un atraso histórico al que he hecho referencia antes, para poder concretar todas esas medidas progresistas que contemplaba la Logse necesitaba suficiente inversión, y sin esos recursos se acabaría convirtiendo, como vimos con la Logse, en un almacén de fracaso escolar. En esa situación se empleó a fondo el Gobierno del Partido Popular y también las comunidades con competencias gobernadas por la derecha, pero con los datos de antes esta situación también se ha dado en comunidades gobernadas por la izquierda.

Se podrá plantear que la cuestión de los recursos no es necesaria. Yo desde luego pienso que sí, y no solamente por lo que he dicho antes del atraso histórico. Aún hoy hay familias obreras en las que los padres que tienen que jugar un papel importante en el proceso educativo de sus hijos mal leen, producto precisamente de la educación que había en los años cuarenta, cincuenta, etcétera. Si vemos el país que obtuvo mejores resultados en el informe PISA, nos daremos cuenta del papel y la importancia que tienen los recursos, no solamente desde el punto de vista de cómo combatir el fracaso escolar fuera de las aulas, que es fundamental y determinante, de cómo también tomar más adelante toda una serie de medidas sociales para elevar el nivel sociocultural de los barrios, de las familias obreras de las zonas con más problemas y más necesidades, sino también dentro de las aulas, con dinero para poder llevar adelante las medidas necesarias para acabar de una forma eficaz con el fracaso escolar. Una medida muy concreta prometida por el Gobierno del Partido Socialista fue la reducción del número de estudiantes por aula. No es solamente una de las ratios que a nosotros nos preocupa. El número de profesores que se encargan de un número de alumnos también es otra ratio que pensamos que se tendría que reducir. Pero esa medida tan concreta que había sido prometida por el Gobierno, en la medida en que suponía la construcción de plazas públicas, ha sido abandonada, y a nuestro modo de ver ha sido un grave error porque para poder combatir el fracaso escolar hacen falta medidas sociales, pero también es necesario y fundamental tener una educación más individualizada, con técnicos, especialistas y con menos estudiantes para poder ejercer una mayor atención sobre ellos, y eso requiere muchísimos recursos.

Esta es la herencia que tenemos. Nosotros pensábamos que después de las elecciones del 14-M (y así se lo hemos hecho llegar en numerosas ocasiones a dirigentes del Partido Socialista, de las Juventudes Socialistas e incluso a técnicos y a miembros del Ministerio

de Educación) teníamos una oportunidad histórica para solucionar los problemas del sistema educativo, para solucionar estos problemas que venimos arrastrando desde hace muchísimo tiempo. Era una oportunidad histórica en la que el Gobierno del Partido Socialista iba a contar con la inmensa mayoría de la sociedad. Se demostró el 14-M, cuando fundamentalmente gracias al voto de los jóvenes y de los trabajadores el Partido Socialista llegó al poder. Y llegó al poder por todas las movilizaciones que hubo previamente: movilizaciones contra la guerra imperialista, movilizaciones contra el desastre del *Prestige*, movilizaciones en defensa de la educación pública y contra la Ley de calidad del Partido Popular y las medidas irracionales que trataba de imponer en el terreno educativo y en muchos otros aspectos. Sobre la base de esas movilizaciones es como se puede entender que el Gobierno del Partido Socialista, un Gobierno de izquierdas, haya podido llegar a La Moncloa, por el descontento en la política que había estado realizando la derecha. Era una oportunidad histórica que había que aprovechar y que nosotros hemos tratado de aprovechar al máximo al presentar nuestras propuestas, al presentar nuestras enmiendas a los textos en los distintos debates que ha habido. El Gobierno tenía dos posibilidades. Una era tratar de llegar a un acuerdo con la derecha y con el Partido Popular para presentar un texto de ley que buscara consensuar las posturas demandadas por la comunidad educativa con lo que quería plantear el PP con la LOCE. Otra opción era gobernar para su base social y llevar adelante una reforma educativa que beneficiaba a los hijos de los trabajadores. Por desgracia, el Gobierno del Partido Socialista ha optado por la primera vía, con nula respuesta, por supuesto. Al pactar con los que han convocado la movilización del día 12 de noviembre, la verdad es que se confundieron de día, la podían haber convocado el 20-N y hubieran estado más en su salsa, y lo han demostrado una y otra vez. ¿Qué clase de pacto educativo va a defender el Partido Popular? Pues evidentemente el pacto de la claudicación de la izquierda, su LOCE; es la única alternativa que va a poder defender el PP: reválida, religión obligatoria, itinerarios segregadores y, por supuesto, nada de derecho a hacer novillos, que tiene narices la cosa, que se insulte de esa manera al movimiento estudiantil que durante este último periodo ha demostrado que las huelgas existen y que tienen un efecto político fundamental. Pero ya digo que en ese afán de buscar el pacto y el consenso se ha claudicado ante los intereses de la patronal educativa. De hecho, no es casualidad que a la movilización del día 12 no se haya sumado ni FERE-CECA ni Educación y Gestión, porque sí piensan que con la LOE, con el proyecto encima de la mesa, hay negocio, hay tajada para la educación privada concertada.

Podría comentar más medidas. La concertación de la segunda etapa de infantil significa hacer cantera en la educación privada concertada y va a ser mucho más complicado. La derecha dirá que las familias tienen que

tener derecho a la elección. Cuando tú no tienes plazas públicas suficientes, cuando tú no tienes los servicios y los medios suficientes para dotar a la educación pública de lo que las familias obreras hoy en día necesitan, que es atención para sus hijos, actividades extraescolares, transporte, comedores, necesitan esos servicios en buena calidad y en buenas condiciones, y cuando sobre todo ni siquiera tienes las plazas públicas necesarias, evidentemente muchas familias se verán obligadas a matricular a sus hijos en la educación privada concertada, y concertar la segunda etapa de educación infantil abre las puertas a seguir privatizando aún más el resto del sistema educativo.

Ora medida es que se permita la discriminación por razón de sexo. Correctamente esta ley hace muchas referencias a la Ley contra la violencia de género. Sin embargo, nos encontramos con que permite que los centros del Opus Dei y de otras organizaciones religiosas puedan seguir teniendo pagadas por el Estado clases separadas de chicos y chicas, lo cual nos parece una aberración. De hecho, Rafael Simancas, de la Federación Socialista Madrileña, ha sido uno de los aspectos que más ha criticado de la gestión educativa de Esperanza Aguirre, y sin embargo nos encontramos con que pese a sus críticas el proyecto de LOE recoge que pueda haber este tipo de centros concertados. Que se permita el cobro de matrículas a estudiantes de la concertada a través de las actividades complementarias y a través de las actividades extraescolares, todo el mundo sabía, hoy por hoy, que los centros privados concertados cobraban a sus estudiantes, pero esta acción es una forma de legalizar esa práctica por la puerta de atrás, y podría seguir.

Otra de las medidas que sí que creo que es bastante sangrante; aceptar el chantaje de este tipo de centros, si quieres que matricule a estudiantes con necesidades especiales o estudiantes inmigrantes, me tienes que dar más dinero. Y el Gobierno acepta y sigue adelante con esta cuestión.

El punto fundamental de una ley educativa que realmente solucione los problemas de la educación pública es la inversión. Claro, el Gobierno ha presentado la memoria económica, para cinco años por seis mil y algo millones de euros. Desde luego, ya solamente comparada con la cifra que hemos dicho antes de 19 millones de euros se ve que es insuficiente. Además, si escarbamos un poco más, como mínimo un tercio de ese dinero va a ir directamente a manos de la educación privada concertada, a través precisamente de la gratuidad o de las nuevas vías de financiación que recoge la LOE para este tipo de enseñanza. Es decir, trasvasar dinero público a manos de los que ven la educación no como un derecho universal sino como un negocio.

Absolutamente insuficiente, y no sólo eso, sino que además tendremos que ver exactamente en qué se concreta porque, evidentemente, el Gobierno central va a poner el 58 por ciento de ese dinero y tendremos que ver qué sucede con el resto del porcentaje. Dudamos mucho que gobiernos regionales como el de Valencia o el de la

Comunidad Autónoma de Madrid vayan realmente a destinar ese dinero, tal y como lo necesita la educación pública. Dinero hay, recursos, desde luego, pensamos que hay. Fíjense, solo un dato, podría dar más, pero sólo daré uno que es significativo. El proyecto de centros preferentes, centros que, por su situación, por el tipo de estudiantes que tienen, van a recibir una ayuda adicional para poder mejorar sus condiciones de enseñanza y demás. Se van a invertir 9 millones de euros para 600 centros preferentes. Solamente, en el proyecto de investigación y desarrollo del tanque Leopard se van a invertir 20 millones euros; este es un ejemplo, solamente la partida destinada a defensa o el gasto en investigación y desarrollo. Podríamos tener más ejemplos de cuáles son un poco las prioridades. Pensamos, desde luego, que la prioridad de un gobierno de izquierdas tendría que ser la defensa de la educación pública sobre la base de lo que necesita: recursos.

La LOE plantea más cuestiones. En otro de los puntos que pensamos que es crucial, que es la segregación de los estudiantes y elitizar el acceso a la universidad, lo cierto es que la LOE tampoco satisface las necesidades de los hijos de los trabajadores. Tenemos, por un lado, que mantiene de una forma encubierta los itinerarios que planteaba la LOCE, con esas evaluaciones de diagnóstico que, por cierto, también en Madrid han sido criticadas por el Gobierno del Partido Socialista y por los dirigentes sindicales y, por otro, con esas agrupaciones flexibles de asignaturas y con ese cuarto de ESO orientador. Claro, porque hay muchas formas de segregar al estudiante. Está la forma directa y brutal que planteaban los itinerarios de la LOCE, pero luego está la forma más sibilina de segregar a esos estudiantes, que es: mira, tu hijo ha obtenido estos resultados, lo mejor es que lo matricules a estas asignaturas, lo mejor es que no haga bachillerato, sino que haga ciclos formativos. En lugar de ayudar a los estudiantes con más dificultades, se opta por este modelo de itinerarios sibilinos. O el propio acceso a la universidad. Hay un endurecimiento de la selectividad contemplada en la LOE, por un lado, por las vías que se plantean para el bachillerato, unas vías que van a suponer una mayor especialización del estudiante y, por lo tanto, al final, un menor abanico de carreras a la hora de poder acceder a la universidad y una mayor tasa de abandono en la propia universidad. Ya hoy, una tasa, por cierto, bastante, bastante alta. Por otro lado, por uno de los artículos, que establece que las universidades podrán tener sus propios criterios, sus propios procedimientos de admisión. ¿Qué son procedimientos de admisión? Bueno, puede que no sea un doble examen, tal y como pretendía el Partido Popular, pero eso puede significar, sencillamente, que las notas de corte no se adecuen a las plazas que hay en las distintas carreras universitarias, y se me ocurre ese ejemplo, por mencionar uno.

Además, tenemos el informe elaborado por la Universidad Politécnica, pedido por el Ministerio de Educación, de marzo creo que es, poco antes de que se presentara el anteproyecto, donde sí se enumeraba toda una serie de

medidas que iban precisamente hacia el endurecimiento de la selectividad. Desde luego, de fuentes del ministerio sí nos han asegurado que, por lo menos, dos de esas medidas contemplan presentarlas en la futura selectividad, que es el examen oral en idioma, que ya existe en Cataluña y que puntúa un 20 por ciento de la nota de idioma; y, luego, por otro, que haya una sola revisión y, además, que sea a la baja.

La verdad es que muchas de estas medidas planteadas en este informe no son nuevas. El año 2000, siendo Rajoy ministro de Educación, nuestra organización se enfrentó a un ataque, a un intento de endurecimiento de la selectividad en esos términos de introducción de examen oral, revisión a la baja, etcétera; claro, la revisión a la baja es una trampa porque lo que provoca es que los estudiantes no pidan la revisión.

Más medidas, la de que en lugar de que la nota de ser apto sea 4 pase a ser 5. Eso supondría que un 20 por ciento de los estudiantes que ahora mismo aprueban la selectividad directamente suspenderían.

Medidas, que ya digo...

La señora **PRESIDENTA**: Tiene usted que ir acabando, por favor.

El señor **SECRETARIO GENERAL DEL SINDICATO DE ESTUDIANTES** (López García): Medidas que, desde luego, quería aplicar el Partido Popular en el 2000, que nuestra organización, en una movilización importante, frenó.

El tema de los derechos democráticos. Es cierto, hubo una conquista del movimiento, el derecho a que, de forma colectiva, podamos decidir, como medida de presión, si acudimos o no acudimos a clase. Eso, desde luego, es muy importante. Ya digo, en el último periodo ha habido bastantes huelgas como para demostrar este tema, pero, por otro lado, tienes que el director, en la práctica, va a seguir siendo escogido por la Administración, tienes que todo apunta a que vaya a haber un endurecimiento y un mayor poder del director a la hora de sancionar a los estudiantes.

Y por último, la cuestión también estrella de la religión, y aquí, de hecho, ha habido un retroceso con respecto a lo que era el texto del anteproyecto, donde se planteaba que la religión iba a ser de oferta obligatoria por los centros, pero voluntaria, y, eso sí, mantenía el tema de los acuerdos con la Santa Sede. En el proyecto simplemente se limita a los acuerdos con la Santa Sede. Claro, se puede plantear que estos acuerdos se van a modificar, pero lo cierto es que hoy esos acuerdos lo que plantean es que la religión es una asignatura equiparable a cualquiera fundamental y que el resto de las asignaturas tienen que ser respetuosas con los valores de la ética cristiana.

Podría seguir hablando bastante tiempo. Es tarde, estarán muy cansados y querrán irse a dormir e iré acabando. Luego, si hacen alguna pregunta, podré comentar alguna cuestión más. En definitiva, una ley que no es por

la que hemos luchado, y además por la que tampoco han luchado ustedes cuando estaban con nosotros en las movilizaciones en el último periodo. Por eso queremos seguir planteando al Gobierno del Partido Socialista que rectifique, que tiene que gobernar para su base social y para todos aquellos jóvenes y trabajadores que votaron por un gobierno de izquierdas, para acabar con la pesadilla del Gobierno del Partido Popular. En ese sentido, les pido a ustedes que rectifiquen. La movilización convocada por el sindicato de estudiantes para el día 8 de noviembre tiene ese objetivo. No es una movilización para que caiga el Gobierno del Partido Socialista, ni muchísimo menos, es para que ustedes reflexionen y nos escuchen porque, desde luego, tenemos mucho más que ver con ustedes que con los que han estado gobernando hasta ahora y esos sí lo tienen claro, esos van a estar el día 12 y, además, ya sabremos, habrá un millón de personas, será un auténtico éxito.

La señora **PRESIDENTA**: Señor López, por favor.

El señor **SECRETARIO GENERAL DEL SINDICATO DE ESTUDIANTES** (López García): Ya.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra en el turno de intervenciones, por el Grupo Popular, la señora Moneo.

La señora **MONEO Díez**: Muy brevemente, mi grupo no cree que la intervención del señor López haya aportado nada nuevo a esta Comisión y por lo tanto, declino hacer ninguna pregunta.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Socialista la señora Casaus.

La señora **CASAUS RODRÍGUEZ**: En primer lugar, agradecemos las aportaciones que el Sindicato de Estudiantes ha hecho a esta Comisión. Consideramos que el punto de vista del sindicato es importante para trabajar y, entre todos, poder elaborar un buen texto educativo, que es de lo que se trata. Sin más, me gustaría hacerte alguna pregunta, sobre algún tema que no has tocado.

En primer lugar, me gustaría saber qué opina el Sindicato de Estudiantes sobre el procedimiento que se ha seguido en el debate de esta reforma educativa, si creéis que ha habido posibilidad de aportar vuestras impresiones y vuestras inquietudes, si ha habido reuniones con el Sindicato de Estudiantes, sobre el proceso en el Consejo Escolar del Estado, ¿cómo ha sido?, ¿cómo se ha llevado a cabo?; si cree, que ahora ha sido mejor este proceso que el que hubo con la anterior ley educativa con la LOCE.

También, me gustaría recalcar algo ha dicho de eso, que en este proyecto de ley que estamos ahora trabajando y debatiendo se han introducido consideraciones y grandes avances en lo que se refiere a la política estudiantil, sobre todo en lo que se refiere a que se ofrece la

posibilidad de decidir colectivamente movilizaciones, ya que hay varios colectivos que están considerando que estamos propiciando de este modo el faltar a clase o el hacer novillos. ¿Qué piensa de este apartado en este texto educativo?

Me gustaría también hablar un poco de la nueva asignatura que se propone en el texto de la educación para la ciudadanía, ¿qué piensa de esta asignatura?, porque la educación no solamente es para impartir conceptos, sino también para formar ciudadanos que sean capaces de vivir en una sociedad plural y democrática. ¿Cree que debería ser impartida esta asignatura por el profesor tutor, por un profesor especializado o por colectivos sociales dependiendo de la materia en que se esté trabajando?

Por último haré una mención a la memoria económica que ha nombrado también y que se adjunta a esta ley educativa. Por primera vez aparece con una memoria económica que, como ha dicho, está dotada con más de 6.000 millones de euros, que está desglosada en una sección para la atención a la diversidad, otra para el fomento y el uso de la tecnología de la información y de la comunicación y otra más para el apoyo al profesorado. ¿Cómo ve este desglose y este incremento anual hacia la ley educativa?

Como apoyo al profesorado, también, ¿qué le parece que se plantee por primera vez la creación del estatuto de la función pública docente, donde figuran las condiciones del profesorado tanto de formación como laborales?

La señora **PRESIDENTA**: Señor López, tiene la palabra para contestar a las preguntas.

El señor **SECRETARIO GENERAL DEL SINDICATO DE ESTUDIANTES** (López García): En primer lugar, en cuanto al debate, evidentemente ha sido mucho mejor que durante el trámite de la LOCE, pero es que ustedes tenían la obligación de que eso fuera de esa manera. Es decir, no hubiese faltado más que ustedes hubiesen actuado como el Partido Popular, pues entonces, evidentemente, apaga y vámonos. Es decir, nosotros hemos participado en lo que ha sido todo el debate a través del Consejo Escolar. Solamente aquí un apunte. Señalaré que el Consejo Escolar del Estado es y sigue siendo un órgano que no es democrático, un órgano que es antidemocrático, donde, por un lado, los estudiantes no estamos, en definitiva, representados en ese órgano, o lo estamos de una forma muy desproporcionada. Por otro, por criterios políticos, históricamente siempre se ha optado por aumentar la presencia de organizaciones inexistentes en las enseñanza públicas y que, desde luego, en muchas ocasiones, su representatividad se basa en papeles burocráticos que no tienen ninguna base real en los centros de enseñanza. Eso pone de manifiesto el carácter de ese órgano que, desde luego, sí que pensábamos que con el Gobierno del Partido Socialista cambiaría, se haría realmente un órgano democrático y

con lo que nos hemos encontrado es con que su funcionamiento sigue siendo exactamente igual.

A pesar de eso, a pesar de eso, hemos participado en ese debate, hemos aportado todas nuestras propuestas, todas nuestras enmiendas, un primer documento con nuestras aportaciones y nuestras propuestas generales y luego, enmienda a enmienda. De hecho, en teoría, tendrían que tenerlas ustedes aquí, porque después de la carta que nos mandaron envié un correo electrónico con todas las propuestas que nosotros habíamos enviado. No sé, espero que algún día les lleguen, aunque tampoco son nuevas.

La verdad es que pensamos que ese debate podría haber sido realmente mucho más fructífero. Es más, de todas nuestras aportaciones, en el paso del anteproyecto al proyecto no ha habido ninguna, ninguna de nuestras aportaciones, ni ninguna de nuestras sugerencias. Evidentemente, sabemos que el Partido Socialista no comparte nuestro programa de acabar con la educación privada concertada, integrándola en la educación pública, y de acceso directo a la universidad. Sabemos que no defienden ese programa. También sabemos que no se defiende que el 7 por ciento del producto interior bruto vaya a la educación pública. Lo sabemos, pero, desde luego, qué duda cabe, esperábamos que la ley contemplaría alguna medida más de carácter progresista.

Me preguntaban las grandes medidas o avances en materia educativa. Yo, sinceramente, y es un poco lamentable tener que decirlo, en comparación a la Logse, el único paso adelante que da esta ley educativa es el derecho a que de forma colectiva los estudiantes podamos decidir si nos movilizamos, o sea, si asistimos a clase, y que vaya acompañada por una memoria económica. Única y exclusivamente. En el resto de los aspectos, pensamos que ha habido un intento de plegarse a los intereses de la patronal educativa, que evidentemente ha tenido la respuesta que ha habido. Por ese hecho precisamente la LOE tiene más que ver con una LOCE edulcorada, donde las cuestiones más reaccionarias han sido limadas, pero que en lo fundamental, en el meollo de la cuestión, que es la privatización de la enseñanza pública y que los hijos de los trabajadores podamos tener una educación pública de calidad y que podamos acceder a los estudios superiores, en ese sentido, pensamos que tiene mucho más que ver con la LOCE del Partido Popular que con lo que necesita la educación pública.

De hecho en política estudiantil —hacía referencia antes al derecho colectivo, llamado por la derecha derecho a hacer novillos— falta precisamente el otro pilar para poder ejercer ese derecho democrático, que es que los estudiantes nos podamos reunir, que se reconozca el derecho a reunión de los estudiantes, que hoy por hoy sigue sin estar reconocido en los centros de estudio. Puedes decir que tienes derecho a reunirte fuera del horario lectivo, por la tarde. No, no, para que realmente sea un derecho que pueda ejercerse de forma democrática y que los estudiantes realmente participemos en la

vida democrática de los centros tiene que ser derecho a reunión de todos los estudiantes en hora lectiva, derecho a asamblea en hora lectiva, para que podamos ejercer la democracia dentro de los centros de estudio.

El consejo escolar ha de ser también un órgano democrático, donde los estudiantes tengamos paridad, donde sea también el consejo escolar el que gobierne, que no sea el director el que gobierne. Desde luego, sí hay un pequeño paso adelante en cuanto a las competencias del director respecto a la LOCE y las competencias del consejo escolar, pero son insuficientes.

Con respecto al profesorado, bueno, yo creo que esa pregunta tiene más sentido que se la hagan a los sindicatos de clase del profesorado. Simplemente, señalo que la reforma educativa que necesita la educación pública pasa por contratar más profesorado y en condiciones dignas, con un empleo digno.

El tema de los interinos es realmente sangrante. Una política de izquierdas, que tendría que elaborar el Gobierno, tendría que pasar, precisamente, por integrar a todos estos interinos en la plantilla fija del profesorado. Es más, sería necesario, socialmente es necesario. Si tú ahora rebajas el número de estudiantes por aula y das una atención individualizada a los estudiantes, con medios, recursos, profesionales suficientes, harían falta muchos más profesores. No es cierto que sobren licenciados. Las necesidades sociales existen. Hacen falta médicos para acabar con las listas de espera, hacen falta profesores para mejorar la calidad de la enseñanza, hacen falta psicólogos, hacen falta ingenieros. Todas esas atenciones hacen falta. Es mentira que sobren licenciados. El problema es cuál es la prioridad. Y claro, ¿qué demanda hoy en día el mercado laboral? El mercado laboral lo que demanda y lo que los grandes empresarios exigen es mano de obra barata, sobreexplotada, semicualificada. Ese es el chantaje de las localizaciones. Nos llevamos la empresa a tal sitio porque la mano de obra es más barata. Es que eso es lo que reclaman los grandes empresarios. Evidentemente, si el sistema educativo sirve, única y exclusivamente, para adaptar a los estudiantes a la mano de obra que exigen los empresarios, desde luego, nunca tendremos calidad en el sistema educativo.

El tema de la diversidad y los recursos. Mire usted, antes he comentado un dato que yo creo que es significativo. La inversión es fundamental para esas cuestiones. La partida nos parece insuficiente. Es más, la pieza del león de esa memoria económica va precisamente a la gratuidad y con lo que nos estamos encontrando es con que esa gratuidad pasa por concertar plazas públicas. Está sucediendo también en las comunidades gobernadas por la izquierda, no sólo donde está gobernando la derecha. En Andalucía, por ejemplo, para las plazas de infantil se construyeron 106 nuevas plazas públicas, solamente 106, cuando se aprobaron 575 plazas concertadas. La nueva Xunta de Galiza, lo que ha planteado, como una de sus primeras medidas, ha sido concertar 100 aulas también para la educación privada concertada en

lugar de construir las plazas públicas. Es decir, recursos hay, antes lo comenté y di el dato de defensa, di el dato de la deuda, el dinero que destina el Estado a pagar la deuda a los grandes bancos, 14.000 millones de euros. Evidentemente, esos recursos existen. La cuestión es cuál es la prioridad.

Por último la educación para la ciudadanía. La verdad es que nosotros, en su momento, nos posicionamos en contra de la asignatura, pero no es el debate fundamental. Es más, si hubiera realmente un proceso de participación democrática y consciente de toda la comunidad educativa, con expertos en pedagogía y demás, podríamos discutir exactamente un currículum escolar que realmente atendería las necesidades de la formación del estudiante. He escuchado antes al señor de las humanidades y la cuestión es cómo tú puedes planificar la oferta. El problema es que tú no tienes esos recursos y que ya hay una carga de horas lectivas muy importante en el tramo. La prueba es que el proyecto de ley educativa en el bachillerato supone una asignatura más con respecto a lo que había hasta ahora, con lo cual, sin esos recursos, sin una atención individualizada, sin esos medios necesarios para poder tener una educación pública de calidad, pues todo lo que sean más asignaturas y demás, pensamos que no va a ir hacia la calidad de la enseñanza

porque lo fundamental, ya digo, son precisamente esos recursos y esas necesidades.

Acabo ya. Vuelvo a comentar que tienen que reflexionar, tienen que modificar la LOE, no es la ley que realmente reclama su base social. Ustedes lo tienen que entender, sus aliados, la gente con la que ustedes tienen que contar no son los que precisamente han actuado como han actuado en el último periodo, sino que son, precisamente, los que con su voto les han llevado al poder. Eso ustedes lo tienen que tener en cuenta porque, desde luego, si no acabará pasándoles factura, y probablemente les pase factura mucho antes que a Felipe González. Si gobiernan para la derecha y gobiernan para los intereses de los grandes empresarios tengan presente que, tarde o temprano, volverán a perder el poder y el gobierno pasará otra vez de nuevo a manos de la derecha. Eso ya lo hemos probado, sabemos lo que significa y nadie lo quiere; pero, claro, depende de ustedes y depende de su acción de gobierno.

La señora **PRESIDENTA:** Con esta comparecencia termina la sesión de hoy. Se levanta la sesión.

Mañana, a las 10 de la mañana en la sala Cánovas.

Eran las nueve y veinticinco minutos de la noche.

Edita: **Congreso de los Diputados**

Calle Floridablanca, s/n. 28071 Madrid

Teléf.: 91 390 60 00. Fax: 91 429 87 07. <http://www.congreso.es>

Imprime y distribuye: **Imprenta Nacional BOE**

Avenida de Manoteras, 54. 28050 Madrid

Teléf.: 91 384 15 00. Fax: 91 384 18 24



Depósito legal: **M. 12.580 - 1961**