



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

Año 2013

X LEGISLATURA

Núm. 370

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

PRESIDENCIA DEL EXCMO. SR. D. MIQUEL RAMIS SOCIAS

Sesión núm. 19 (extraordinaria)

celebrada el jueves 4 de julio de 2013

Página

ORDEN DEL DÍA:

Comparecencias para informar en relación con el proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. Por acuerdo de la Comisión de Educación y Deporte. (Número de expediente 121/000048):

- | | |
|--|----|
| — Del señor secretario general de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza-Centro Católicos FERE-CECA (Alvira Duplá). (Número de expediente 219/000366) | 2 |
| — Del señor presidente de la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza, UECoe (Sierra Sosa). (Número de expediente 219/000382) | 9 |
| — Del señor presidente del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu (Mateo Andrés). (Número de expediente 212/001021) | 20 |
| — Del señor portavoz de la Confederación Sindical de Trabajadores de Enseñanza, STES (Serrano Olmedo). (Número de expediente 219/000381) | 31 |
| — Del señor director del departamento de la Facultad de Educación-Centro de Formación del Profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. (Gaviria Soto). (Número de expediente 219/000369) | 41 |
| — De la señora presidenta del consejo general del Colegio de Doctores y Licenciados (Cambrá Giné). (Número de expediente 219/000370) | 51 |
| — Del señor representante de la Federación de Estudiantes Progresistas, Faest (González Vargas). (Número de expediente 219/000385) | 56 |
| — Del señor presidente de la Federación de asociaciones de directivos de Centros Educativos Públicos, Fedadi (Martínez Sánchez). (Número de expediente 219/000384). | 65 |

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 2

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

COMPARECENCIAS PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON EL PROYECTO DE LEY ORGÁNICA PARA LA MEJORA DE LA CALIDAD EDUCATIVA. POR ACUERDO DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN Y DEPORTE. (Número de expediente 121/000048).

— **DEL SEÑOR SECRETARIO GENERAL DE LA FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE RELIGIOSOS DE LA ENSEÑANZA-CENTRO CATÓLICOS, FERE-CECA (ALVIRA DUPLÁ). (Número de expediente 219/000366).**

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, vamos a iniciar esta sesión del día 4 de julio con la primera comparecencia de la mañana, don José María Alvira, secretario general de la Federación Española de Religiosos de la Enseñanza-Centro Católicos, a quien damos la bienvenida. Suya es la palabra, don José María.

El señor **SECRETARIO GENERAL DE LA FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE RELIGIOSOS DE LA ENSEÑANZA-CENTRO CATÓLICOS, FERE-CECA (Alvira Duplá)**: Señorías, agradezco la oportunidad de presentar en esta Comisión el informe de Escuelas Católicas sobre el proyecto de ley orgánica de mejora de la calidad educativa, elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Lo hago en representación de Escuelas Católicas, es decir FERE-CECA y Educación y Gestión, organizaciones —empresarial y patronal— que agrupan a más de 2.000 centros, con algún nivel concertado, a cerca de 1.200.000 alumnos, a 80.000 profesores y a cerca de 100.000 personas que trabajan en nuestros centros, lo cual quiere decir que nuestra organización es la mayoritaria en el ámbito de las escuelas concertadas en España. Empiezo mi informe con cuatro consideraciones generales sobre la ley, algunas de las cuales quizás lleguen tarde, pero servirán para contextualizar las observaciones posteriores. Después de estas cuatro observaciones generales me referiré a tres aspectos nucleares de la reforma educativa.

Consideraciones generales. Lo primero que sorprende, o quizá ya no tanto a estas alturas, es la frecuencia con la que se realizan modificaciones legislativas en el ámbito educativo con la elaboración de diferentes leyes orgánicas sobre educación, y en esta polémica hay que decir que ninguno de los grupos políticos mayoritarios puede tirar la primera piedra. No olvidemos que algunas de estas leyes orgánicas ni siquiera tuvieron la oportunidad de ponerse en práctica, y se nos dice que si cambia el signo político del Gobierno una de las primeras cosas que se va a hacer es derogar esta ley, si se llega a aprobar. Mientras no haya un verdadero pacto educativo suscrito por los principales grupos sociales y políticos estamos expuestos a que suceda lo mismo cada cierto tiempo. Precisamente por ello esta es una buena ocasión para reclamar nuevamente a los grupos políticos que ustedes representan y a todos los grupos sociales un esfuerzo por llegar a un acuerdo de alcance nacional sobre la educación. El sistema difícilmente soportará más cambios en un futuro próximo.

Segunda consideración general. Una ley de este calado requiere un proceso previo de diálogo en los diferentes ámbitos educativos y en el conjunto de la sociedad. Sin embargo, creo que este debate ha faltado o no ha sido suficiente hasta el momento. El Gobierno ha manifestado en muchas ocasiones su disposición al diálogo, pero la realidad es que no ha sabido o no ha querido plantearlo adecuadamente. Por otro lado, distintos grupos que se oponen frontalmente a la ley tampoco han mantenido una postura abierta a la discusión serena, se han contentado con repetir descalificaciones rotundas y globales, poco respetuosas a veces con los principios de nuestra Constitución o carentes en muchos casos de un análisis serio del texto legal. Incluso antes de conocerse la primera versión del anteproyecto esta reforma tenía ya numerosos detractores. Esto no es serio.

Tercera consideración general. La Lomce intenta dar respuesta a los graves problemas que afectan a nuestro sistema educativo: índices escandalosos de fracaso y de abandono escolar temprano, pobres resultados en pruebas comparativas internacionales, etcétera, y este objetivo nos parece loable y necesario y lo compartimos. Las medidas previstas para alcanzar este fin son la evaluación externa, los itinerarios, la atención individualizada, los programas de refuerzo, la formación profesional básica o las pasarelas flexibles. Compartimos el objetivo, no obstante creemos que el proyecto de ley en estos aspectos que acabo de citar y en otros es muy mejorable y sería deseable que se corrigieran sus defectos en el debate parlamentario.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 3

Finalmente, cuarta consideración general. A pesar de las buenas intenciones a las que me acabo de referir por parte del ministerio, un reproche importante que se puede hacer a la propuesta del ministerio es la ausencia de un proyecto global y coherente que dé sentido y unidad a toda la reforma prevista. Como ya tuvimos ocasión de manifestar como Escuelas Católicas hace un año, en julio de 2012, al Ministerio de Educación, habría sido deseable plantear la Lomce como una ley nueva que derogase las anteriores y explicitase este proyecto que sustenta toda la reforma. No tiene sentido a estas alturas seguir manteniendo las leyes previas, modificadas en su inmensa mayoría de artículos y planteamientos. La Lomce habría podido tener argumentos suficientes como para ser un punto y a parte en el diseño educativo, llegando a consensos sobre algunos aspectos de importancia. Esta misma sugerencia sobre el texto normativo único fue expuesta asimismo por el Consejo de Estado en su reciente informe.

Tras estas cuatro consideraciones generales, me voy a referir a tres aspectos fundamentales y nucleares para nosotros en el proyecto de ley. En primer lugar, el sistema educativo. Con respecto de la estructura de este sistema, consideramos apropiada la configuración de la ESO en dos ciclos diferenciados, con un cuarto curso propedéutico, seguido de un bachillerato de dos años o una FP de grado medio. Los itinerarios previstos son positivos porque suponen una forma real de atender a la diversidad. No olvidemos que similares itinerarios fueron incluidos por el propio Partido Socialista en la Ley de Economía Sostenible en 2011; no entendemos por qué ahora a estos itinerarios se los califica de segregadores. No obstante, la configuración de las materias en bloques prevista en el actual proyecto de ley nos parece demasiado compleja y contradice el expreso deseo del ministerio de reducir el número de asignaturas y simplificar el esquema de cada nivel. Además el excesivo número de opciones y optativas encarece la impartición de estas enseñanzas y puede crear graves problemas en los centros de menor tamaño.

Por otra parte, el reparto de competencias entre la Administración Central, las comunidades autónomas y los centros en cuestiones esenciales como el currículo básico, el horario de las materias y las directrices pedagógicas, es complejo y confuso en algunos aspectos y supone un retroceso con respecto a la autonomía pedagógica de los centros, como señalaré más adelante. Nosotros podemos estar de acuerdo con que se establezcan pruebas externas para evaluar —como se hace en cualquier organización o actividad seria— los resultados obtenidos en la enseñanza, pero es necesario que se conozcan claramente los criterios de evaluación, que las pruebas estén bien diseñadas, que contextualicen adecuadamente los resultados, que emanen de una mayor autonomía pedagógica y organizativa de los centros y que se cuente también con la participación de los centros concertados. Estas evaluaciones, por otra parte, no deberían llegar a monopolizar la práctica docente, sino más bien ser la ocasión para organizar el currículum de acuerdo a un planteamiento por competencias, siguiendo las directrices pedagógicas vigentes en los países más avanzados.

Con respecto al sistema educativo, una palabra sobre el tratamiento dado a la asignatura de Religión, que es uno de los aspectos más controvertidos. A nosotros nos parece adecuado que se le otorgue la seriedad académica que requiere. No es problema normalmente para los centros que constituyen Escuelas Católicas, que tienen un proyecto propio conocido por todos, pero no hay que perder de vista que cuando se ofrece en general se trata de una materia optativa, nadie está obligado a hacerla. Por otra parte, el estudio serio del hecho religioso y del cristianismo en particular es indispensable para el conocimiento y la comprensión de nuestra cultura, nuestra historia y nuestra realidad presente, con independencia de las opciones personales de cada uno. Este era el primer aspecto del sistema educativo al que me quería referir.

En segundo lugar, la autonomía pedagógica. El proyecto de ley intenta trasladar una visión de mayor autonomía; sin embargo, no solo no la garantiza, sino que la deja a expensas de decisiones administrativas de las comunidades autónomas y del propio Gobierno central. Hay aquí un claro retroceso, nos parece especialmente preocupante la contradicción entre las intenciones expresadas en el preámbulo de favorecer la autonomía de los centros con las disposiciones concretas que aparecen luego en diferentes artículos del texto legal. Para fortalecer realmente la autonomía de los centros se debería reconocer a cada uno de ellos la capacidad para configurar parte del contenido del currículo, definir metodologías, fijar horarios lectivos y calendario escolar a partir de los mínimos establecidos en la ley, elegir sus propias herramientas informáticas de gestión interna, etcétera. La Administración puede fijar el qué, pero debe dejar libertad real a los centros para fijar el cómo.

Tercer aspecto al que me quiero referir: los conciertos educativos. Los conciertos educativos son un instrumento para hacer posible la libertad de enseñanza y el derecho a la educación conforme a las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 4

convicciones de padres y tutores, ya que permite a todas las familias la elección de centro sin impedimentos económicos. Son un medio para hacer posible los grandes principios enunciados en el artículo 27 de nuestra Constitución. Pero, como cualquier instrumento, es mejorable y urge una actualización de las condiciones de los conciertos. Debo aquí manifestar rotundamente que, en contra de lo que suelen decir algunos, la Lomce no es la ley de la concertada, es un proyecto de ley que no acaba de abordar las cuestiones pendientes y resolver los graves defectos que presenta el actual modelo de concertación. Me gustaría saber en qué artículos o en qué parte del proyecto de ley se basan algunos para afirmar que es la ley de la concertada. En concreto, la Lomce tendría que servir para mejorar aspectos como los siguientes: el reconocimiento de una correcta programación de la enseñanza con participación de todos los sectores, incluidos los titulares, y la inclusión de la demanda social como factor a tener en cuenta en dicha programación, junto con el reconocimiento expreso del derecho al concierto si se acredita dicha demanda social. El texto del proyecto de ley no conecta realmente la necesidad de escolarización con la demanda y no garantiza la complementariedad de las redes, sino que perpetúa la subsidiariedad de la concertada dejándola al albur de las interpretaciones de los Gobiernos autonómicos de turno.

En segundo lugar, la ley debería mejorar la garantía de la renovación automática de los conciertos si se siguen cumpliendo las condiciones que dieron lugar a su concesión y no estar a expensas de decisiones administrativas que dependen del signo político o del talante de cada gobernante autonómico. La ley no introduce de manera concreta y real ninguna novedad que garantice que un centro con demanda mantenga la concertación. La ley debería también garantizar o mejorar la determinación de una duración mínima igual en todo el Estado, seis años, para todas las enseñanzas objeto de concierto y el reconocimiento de un sistema de transformación de los actuales niveles concertados en otros equivalentes que evite su desaparición. También debería mejorar la ley la armonización de las normas del pago delegado con la legislación laboral general para evitar las contradicciones actuales y la flexibilización de los criterios de justificación de los gastos de funcionamiento, permitiendo imputar gastos ligados a la mejora de la calidad educativa y al funcionamiento ordinario del centro. También debería mejorar y garantizar la ley la admisión de los alumnos y, en concreto, los criterios para la misma, la presentación de la solicitud en el propio centro y las potestades del titular, que no pueden subrogarse a favor de las competencias de las comisiones de escolarización a expensas de lo que determine cada comunidad autónoma. También debería mejorar la adecuación del módulo económico al coste real de la enseñanza. Por el momento, el proyecto de ley no corrige el déficit endémico del módulo económico de los conciertos. La memoria económica no destina ni un solo euro a dar cumplimiento a la legislación vigente en lo que se refiere a cubrir el coste real del puesto escolar. En este sentido, nos parece que esta ley debería llevar aparejada una memoria económica realista y creíble. Es evidente que los recursos por sí solos no garantizan los buenos resultados y también que, en ocasiones, con menos recursos, se consiguen mejores resultados. Somos conscientes desde nuestra organización de la situación económica de España y podemos entender las políticas de recortes, pero la enseñanza, toda la enseñanza, y también la concertada, lleva años sufriendo estos recortes. La nueva ley educativa no se puede implantar sin los recursos personales y materiales necesarios. Los titulares de los centros concertados llevan muchos años sufriendo una economía de subsistencia y las reservas se van agotando. La educación en general es un sector prioritario para el futuro de un país, para el nuestro también, por supuesto, y no podemos seguir recortando recursos porque todo tiene un límite.

Finalmente, con respecto a los conciertos, esta nueva ley debería garantizar el futuro del modelo de los conciertos educativos frente a decisiones arbitrarias de la Administración, como las de algunas comunidades autónomas de variado signo político que suprimen unidades concertadas con mucha demanda porque en la enseñanza pública hay plazas vacantes, supresiones que están siendo ya rebatidas por el propio Tribunal Superior de Justicia de la comunidad autónoma correspondiente. O comunidades que deciden suprimir los conciertos de formación profesional de grado superior y sustituirlos por un sistema inédito de becas al alumnado que, saltándose toda la normativa básica, supondrá la eliminación de numerosos grupos, el encarecimiento de las tasas, el despido de cientos de profesores y el enriquecimiento de algunas empresas privadas educativas que no son precisamente a las que yo represento.

En conclusión, podemos decir que la Lomce es un proyecto de ley con vocación de mejorar el sistema educativo pero con muchas lagunas. Confiamos en que el debate parlamentario sirva para subsanarlas con la participación de todos. Escuelas Católicas, a quien represento, se ofrece una vez más a colaborar en la mejora del proyecto para que responda fielmente a los objetivos compartidos.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 5

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Catalán (Convergència i Unió), tiene la palabra el señor Barberà.

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Muchas gracias, don José María Alvira, por estar hoy con nosotros en esta Comisión. Ayer tuvimos alguna comparecencia que iba en la misma línea. Ha expuesto usted muy bien los intereses que preocupan a su asociación. Creemos que hubiese sido posible un consenso de base estructural, que se ha conseguido en otras partes de España, en Cataluña, por ejemplo, con diferentes ideologías políticas. Usted sabe que hay centros parecidos a los suyos en Cataluña, aunque tienen dificultades en el módulo, en la financiación, etcétera, sin duda debidas a la situación económica en la que nos encontramos, pero los dos sistemas coexisten, se complementa. Sin duda, el sistema público es necesario porque llega a todas partes y el sistema de concierto complementa y ayuda muchas veces a que todos los alumnos puedan escoger su centro.

Solo quiero decirle que por parte de Convergència i Unió sí ha habido voluntad de negociación, de llegar a un consenso, precisamente poniendo como ejemplo lo que hemos conseguido en Cataluña. Pero le tengo que decir que Convergència i Unió está radicalmente en contra de esta ley, no por motivos y aspectos minoritarios o que afectan muy poco al horario general del alumnado, sino que está en contra por las invasiones competenciales que supone. Creemos que esos cambios no están justificados por el objetivo —en el que todos estamos de acuerdo— de la mejora de la calidad educativa. Hemos conseguido una equidad, una universalización de la educación, pero hay que mejorar la calidad de nuestras enseñanzas y de nuestros alumnos para que sean más competitivos, para que encuentren empleo, para que estén formados. Entendemos que basándonos en esos objetivos podemos llegar a considerar que la LOE es mejor que la actual reforma. No cambiemos por cambiar, porque los ejes a los que esta reforma modifica o ataca —lo digo no con un lenguaje agresivo, pero sí significativo— no solo son los de la mejora sino que hay algún aspecto ideológico a través de cual se recentraliza, se elimina toda aquella diversidad territorial. Recordemos que cuando alguien habla de homogeneización —ayer lo hicimos— el 55% del currículum lo pone el Estado. Hay una base homogeneizadora para todos los alumnos pero la diversidad territorial de nuestro Estado debe tener esa riqueza.

Entenderá nuestra oposición, y lo digo porque no es normal que Convergència i Unió se oponga directamente a una ley que intenta mejorar la educación, que es nuestro objetivo y que hemos conseguido en Cataluña, y si lo hacemos es porque hay una invasión competencial que hasta ahora nadie ha sabido justificarnos que tenga un objetivo didáctico. En ese sentido, sabe que la federación correspondiente en Cataluña está en contacto y está integrada, dentro de la Llei d'Educació de Catalunya, en la red de escuelas que se preocupan por mejorar la formación de nuestros alumnos.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Socialista, tiene la palabra la señora Ros.

La señora **ROS MARTÍNEZ**: Señor Alvira, en nombre del Grupo Parlamentario Socialista le doy la bienvenida a esta Comisión de Educación y Deporte. Le agradecemos su exposición que, es evidente, difiere del concepto que el Partido Socialista tiene sobre lo que debe ser la educación pública. Usted ha comenzado su intervención, en el apartado de consideraciones, haciendo un llamamiento —permítame que se lo diga— justo y necesario al diálogo y al acuerdo, porque es evidente que esta es una reforma que nace sin el consenso de nadie; nadie está de acuerdo. Es por lo que le formulo la primera pregunta: ¿Cree que esta nueva ley educativa que nace sin ese consenso de la sociedad educativa, de los profesores, de los alumnos y de todos los grupos parlamentarios de la oposición va a tener futuro?

Es evidente que es una ley que elimina refuerzos y gasta en reválidas. Por eso también le pregunto si cree que la realización de reválidas al final de cada etapa educativa que contempla la Lomce contribuye a la mejora de la calidad de la enseñanza. También ha hecho referencia a la evaluación de los alumnos. Me gustaría saber su opinión sobre los ránkines públicos.

Esta ley es una reforma segregadora y también conculca claramente las competencias educativas y lingüísticas de las comunidades autónomas. Por eso, en ese ámbito segregador, me gustaría preguntarle si cree que la segregación por sexos mejora el sistema educativo.

Se elimina la asignatura de Educación para la Ciudadanía haciendo desaparecer cuestiones como la referencia a los afectos, el rechazo a los prejuicios racistas, sexistas u homófonos, las relaciones entre mujeres y hombres, la pobreza y la discriminación provocada por desigualdades sociales o económicas. A cambio, Religión se refuerza en las aulas y contará para nota. Por eso me gustaría preguntarle cómo considera usted que debería adoptarse la enseñanza en la educación en valores. Para el Grupo Parlamentario Socialista la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 6

alternativa de religión supone un ataque al principio constitucional de aconfesionalidad del Estado, lo hemos dicho públicamente, no escondemos nada; las creencias de cada individuo deben practicarse fuera de las aulas y abogamos por un sistema educativo público y laico. Por eso también me gustaría formularle la siguiente pregunta: ¿cuál es el valor pedagógico que añade la religión como materia evaluable? Es evidente que el informe del Consejo de Estado, que ha pedido que haya una materia obligatoria de ciudadanía, se ha desoído completamente. Para el Grupo Parlamentario Socialista hablar de modelo educativo supone siempre la garantía de una educación pública de calidad que llegue a todos los ciudadanos con las mismas oportunidades. Por ello también me gustaría formularle las siguientes preguntas. ¿Cree que esta ley garantiza la equidad de nuestro sistema educativo público? Otra pregunta se refiere —usted no ha hecho referencia a ello en su exposición, pero estoy segura de que nos contestará amablemente— a los consejos escolares, donde limitan la participación educativa al vaciar los mismos de competencias. ¿Considera oportuno este vacío de competencias? Hay un aspecto que no he visto reflejado en su exposición, pero que seguro nos contestará. Le pedimos su valoración sobre la referencia que esta ley hace a la educación infantil, a la que considera como asistencial. ¿Qué opinión tiene usted de este concepto asistencial en la educación infantil? La última pregunta es sobre algo a lo que sí ha hecho referencia en su exposición, sobre la financiación de la ley. ¿Cómo califica usted la memoria económica de esta ley? ¿Cree que es creíble?

Para finalizar, señorías, los países con mejores sistemas educativos son los que han optado por una gran inversión en la escuela pública desde las edades más tempranas con una fuerte defensa de los principios laicos, clases de Religión fuera del tiempo lectivo y un fuerte impulso a la educación en valores de pensamiento crítico y de ciudadanía, todo lo contrario a lo que contiene esta nueva ley.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra la señora Moneo.

La señora **MONEO Díez**: En primer lugar quería en nombre del Grupo Parlamentario Popular, que ha solicitado su comparecencia en esta Cámara, agradecer a José María Alvira, secretario general de FERE, su intervención y por supuesto su presencia en esta Cámara. He seguido atentamente sus palabras, como también hemos seguido desde mi grupo a lo largo de estos años su importante aportación a la mejora de la calidad de la educación, con propuestas a las que hemos tenido acceso no solo este grupo sino el resto del arco parlamentario.

Ayer echaba la vista atrás y miraba la intervención de su organización en el año 2005, cuando precisamente en esta Cámara se tramitaba la Ley Orgánica de Educación, y ustedes planteaban una serie de problemas que después de su intervención en el día de hoy veo que pueden reeditarse. Hablaban de la situación de la libertad de enseñanza, de una ley que se estaba tramitando y que no garantizaba dicha libertad; ponían encima de la mesa la necesaria autonomía de los centros. Para nosotros la autonomía, señor Alvira, y eso lo compartimos con ustedes, es un factor de calidad, lo dicen todos los informes internacionales, lo pone encima de la mesa el informe McKinsey especialmente, y para nosotros hay un factor de calidad insustituible, que es la libertad. Por ello tomamos muy en cuenta una serie de reflexiones que usted ha hecho en relación con el actual proyecto de ley, la ley orgánica de mejora de la calidad educativa, porque le puedo asegurar que este grupo parlamentario tiene como principio fundamental la defensa del artículo 27 de la Constitución española, la libertad de los padres y de las familias a elegir la educación y el modelo educativo que quieren para sus hijos. Además, consideramos que no debe existir ningún tipo de ambigüedad en esta cuestión y que ninguna planificación administrativa puede sustituir al derecho de esas familias a elegir la educación y el centro educativo, a ejercer la libertad en toda su amplitud.

Nosotros deseamos de verdad que esta sea una ley de todos y dedicaremos nuestro máximo esfuerzo a que ahora —estamos en el trámite parlamentario— podamos lograr el mayor de los acuerdos, no solo de los grupos, sino de ustedes, que representan a la comunidad educativa y que vienen a esta Cámara. Del desarrollo posterior de la ley dependerá lo cómodo que esa comunidad educativa se encuentre con la misma. Creemos sinceramente que no es el mejor punto de acuerdo decir que al día siguiente, como ya ocurrió con la Ley orgánica de calidad de la educación, se va a derogar esta ley, porque nosotros confiamos plenamente en que esta ley va a mejorar la calidad educativa.

Le querría hacer una serie de preguntas a raíz de su intervención y de las que me gustaría que quedase constancia. La primera es si a su juicio hay algún factor que, después de los años de implantación de la LOE —una LOE que por cierto fue modificada después por la Ley de Economía Sostenible y que introdujo los itinerarios, esos que los socialistas llaman ahora segregadores, que son segregadores si los introduce el Partido Popular, orientadores si lo hace el Partido Socialista, pero dejemos la terminología aparte—, justifique que la ley actual pueda perdurar en el tiempo. También quería saber si usted considera

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 7

que hemos mejorado a lo largo de estos años en calidad del sistema, en libertad, si son más libres los padres de hoy a la hora de elegir que lo eran en el año 2005, y si hay una mayor vertebración entre las comunidades autónomas en relación con la garantía de las libertades educativas.

Usted ha hecho una reflexión inicial y una referencia al pacto por la educación. Efectivamente, sería deseable que el mayor número de grupos políticos, especialmente los dos grandes partidos, nos pusiéramos de acuerdo en cuestiones fundamentales, pero en esta Cámara se está dudando por parte del principal partido de la oposición de un derecho fundamental, que es la libertad de enseñanza recogido en el artículo 27 de la Constitución. Y aquí, por parte de este grupo, defendemos la libertad, pero la libertad sin enfrentamientos, la libertad para los padres que quieran elegir la escuela pública, la libertad de aquellos padres que quieran elegir la escuela concertada y la libertad de aquellos padres que quieran elegir los centros privados, porque es un principio fundamental constitucional y es un principio, como le decía antes, de calidad. Nos sorprende, de verdad, que el Partido Socialista de hoy no eche una mirada al pasado y vea que fue precisamente un Gobierno socialista el que en la Ley orgánica del derecho a la educación, la LODE, materializó la pervivencia de ambas redes. Otra cosa es que, a futuro, diferentes decisiones del principal partido de la oposición hayan limitado la libertad de enseñanza, pero no se puede hablar en España de calidad de la educación sin hablar de libertad y no se puede hablar de mejora de la calidad de la educación sin tener en cuenta una ley que influya decididamente en las dos redes, en la escuela pública, en la concertada y por supuesto en la privada. Ese es nuestro planteamiento, junto con algo fundamental, la transparencia. Los padres tienen derecho a conocer la calidad del centro al que envían a sus hijos. Eso no es un ranquin, eso es transparencia, eso es información y eso también es calidad.

Le agradezco nuevamente su intervención y, como hemos hecho con el resto de los grupos parlamentarios, tomamos muy en cuenta su consideración y las aportaciones, porque nuestra labor fundamental y nuestro compromiso esencial con los ciudadanos es la mejora de la calidad del sistema educativo. **(Aplausos).**

El señor **PRESIDENTE**: Para cerrar esta presentación tiene la palabra el señor Alvira.

El señor **SECRETARIO GENERAL DE LA FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE RELIGIOSOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ENSEÑANZA-CENTRO CATÓLICOS, FERE-CECA** (Alvira Duplá): Muchas gracias por sus intervenciones y por las numerosas preguntas que me han hecho. No sé si me dará tiempo a responder a todas, pero las agradezco.

Respecto a lo manifestado por el señor Barberà, creo que estamos muy de acuerdo en cuestiones de fondo sobre la educación y la manera de entender el derecho a la educación, la libertad de enseñanza, etcétera. No he querido entrar en ese asunto que él ha planteado como fundamental para su grupo de la invasión o no de competencias de las comunidades autónomas, porque me parece que no nos compete, pero me gustaría que pudiéramos avanzar y llegar a consensos y colaboraciones en otros temas en los que me parece que sí estamos de acuerdo, y se lo agradezco.

La señora Ros, del Grupo Socialista, me ha hecho muchas preguntas a las que trataré de responder. Empiezo por una cuestión que ha planteado casi al final, aunque lo ha señalado en varias ocasiones, y es la referencia a la escuela pública. No he mencionado para nada a la escuela pública. Tengo que decir para que quede claro que desde Escuelas Católicas, y yo personalmente, somos favorables, somos partidarios de que nuestro país cuente con una escuela pública de calidad, con los recursos personales y materiales necesarios y que ojalá funcionara muy bien. Nuestra postura no es en contra de. Lo que nosotros pedimos es que esa red de escuela pública, necesaria para el país y que, como digo, ojalá funcionara bien, sea complementada al mismo nivel con otra red, la red de la escuela concertada, que —como he tratado de expresar y como nosotros siempre repetimos— permita hacer real el derecho a la libertad de enseñanza, la elección de los padres y en condiciones de igualdad económica, de manera que la economía no condicione la elección, o sea que estamos a favor de la escuela pública, pero a favor también de la complementariedad de las redes. Nuestro planteamiento no es en contra de, ni mucho menos.

En cuanto a la pregunta de si tendrá futuro esta ley sin consenso, la verdad es que no lo sé. Sospecho que va a depender en parte de los resultados de las próximas elecciones —y entro aquí en un tema que quizá no me corresponde—. Lo que sí puedo decir es que es una pena que tanto esta como otras leyes de educación no sean fruto de un consenso. Ojalá fueran fruto de un consenso básico que fuera ese pacto escolar, cuyas bases a mí me parece que están establecidas en el artículo 27 de la Constitución. Fue claramente un artículo de consenso cuando se elaboró la Constitución y ojalá pudiera desarrollarse y establecer esas bases que permitieran que esta o cualquier otra ley de educación fueran más estables. No lo sé, pero ojalá pudieran ser todas mucho más estables.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 8

¿Las reválidas contribuirán a la mejora? Respecto a que haya evaluaciones externas de los resultados, ya he dicho que cualquier organización —no solamente las educativas, sino hoy en día cualquier tipo de organización— se somete con gusto a evaluaciones externas que la ayuden a mejorar. No solamente se trata de ver los resultados para hacer clasificaciones, sino para ayudar a mejorar. En ese sentido, no estamos en contra, pero ya he señalado varias condiciones —tienen que estar bien hechas— y varios requisitos que deben tener esos exámenes o esas pruebas para que a nosotros nos parezcan bien. Por principio, no estamos en contra. Añadiría, sobre todo para quien viene del mundo escolar y de las aulas, que el hecho de tener una prueba final siempre es un elemento motivador para los alumnos. Sé que quizá no es el único ni debe serlo, pero lo es. Este aspecto positivo no hay que olvidarlo tampoco en cuanto a la mejora de resultados.

Ránquines públicos. Creo que las evaluaciones externas no deben servir fundamentalmente para hacer una competencia pública de a ver quién es el mejor y quién es el peor. También he dicho que una de las condiciones para que nosotros podamos aceptar y nos parezcan bien las pruebas externas es que los resultados se contextualicen adecuadamente, es decir, que se tenga en cuenta de dónde se parte. Lo ideal sería tratar de ver cuál es el valor añadido que aporta cada centro y tener en cuenta que el punto de partida de los alumnos y de sus familias no es igual en un sitio que en otro y por tanto, si hay exposición de resultados, deben ser debidamente contextualizados y nunca para crear diferencias artificiales o que no tengan resultados educativos.

La segregación por sexos. Tengo que aclarar que en nuestros centros, los que yo represento, de Escuelas Católicas, únicamente el 0,4% de nuestros alumnos asisten a centros de educación diferenciada. No es nuestro problema. Quiero insistir, no es nuestro problema. Lo digo porque me lo preguntan muchas veces, la prensa, etcétera, y no es para nosotros la cuestión fundamental de esta ley ni muchísimo menos. Quiero dejarlo claro. Prácticamente todos nuestros centros tienen el régimen de coeducación, lo cual manifiesta claramente cuáles son nuestras preferencias, de manera que yo no me voy a convertir en defensor de un asunto que me parece que es absolutamente secundario. Lo único que puedo decir es que, como respeto a la libertad de elección de los padres, yo no tengo ningún inconveniente en que haya centros que por motivos pedagógicos elijan esa opción. No es la que yo elegiría, pero me parece que hay que respetar también la libertad de los padres. Pero, insisto, no es nuestro problema.

La Religión, la educación en valores, etcétera. Ya he dicho qué aspectos tiene la asignatura de Religión, qué aporta. Lo he dicho de manera muy rápida, pero, en primer lugar, es una asignatura voluntaria, optativa, de manera que no se obliga a nadie. En mi opinión, desde el punto de vista cultural, quien en nuestro país no conozca un poco a fondo y con seriedad el hecho religioso —y en particular el hecho cristiano, por nuestra historia— difícilmente va a conocer nuestra cultura; solamente por motivos culturales, para conocer nuestro arte, nuestra historia, nuestra manera de pensar, los valores, lo que hay detrás incluso de las legislaciones y de nuestras tradiciones, porque es imposible conocer eso si uno no conoce un poco en serio, iba a decir que desapasionadamente y sin prejuicios, el hecho religioso. Esto no tiene nada que ver con las opciones personales, insisto. Otra cuestión es la opción personal de vida que uno pueda tomar y creo que esa no es la finalidad de la asignatura de Religión, que se ofrece voluntariamente.

Entiendo que muchos de los valores de cualquier sociedad democrática y que podríamos enunciar: sentido de la justicia, solidaridad, libertad, respeto, etcétera, los compartimos todos, los católicos también, por supuesto, de manera que entiendo que los alumnos que hagan la asignatura de Religión también sean educados en esos valores, qué menos. No hay que suponer que los alumnos que se eduquen en Religión no van a recibir educación en valores, pero además la educación en valores se hace a lo largo de toda la trayectoria escolar, no solamente en una clase de Religión o de Ciudadanía. Se educa en esos valores a través de todo el entramado escolar. Por tanto, nosotros estamos de acuerdo en que se eduque a los alumnos para ser buenos ciudadanos, que conozcan el entramado legal, político y social de su país y que se creen en ellos actitudes de participación, justicia, etcétera. Eso se puede hacer a través de una asignatura, sí. Se puede hacer transversalmente a través de diversas asignaturas, también, de manera que para nosotros es secundario el hecho de que esa educación se haga a través de una asignatura específica o transversalmente a través de todo el entramado escolar. Creo que todos estaremos de acuerdo en que la educación en valores no se hace solo a través de una asignatura, sea esta o la que sea.

Ya me he referido antes a la educación pública, qué pienso y qué pensamos desde Escuelas Católicas, cuando me hablaba del modelo del sistema público. Como digo, nosotros estamos por supuesto a favor de que exista una educación pública de calidad; con lo que no estamos de acuerdo es con que eso se convierta

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 9

en opción única, en una opción única de quienes, como usted, no creen en la libertad de enseñanza. El miedo que me da es que no crean en otras libertades. Es una libertad que está reconocida expresamente en nuestra Constitución. Lo que me da miedo es cuando se pide que la escuela pública y laica sea única. Que exista escuela pública me parece muy bien; que sea laica, bueno, pero que sea única es lo que me da miedo. Desde luego eso no respeta los principios de nuestra Constitución, me parece claro.

En cuanto a si la educación infantil es asistencial, la educación infantil tiene dos ciclos, de 0 a 3 años y de 3 a 6 años. Todos estaremos de acuerdo en que al menos tiene una parte de asistencial, sobre todo en la edad de 0 a 3 años. Tiene también una parte educativa, por eso está en el sistema educativo, no voy a negarlo. De hecho en muchos de nuestros colegios existe esta etapa, pero no cabe duda de que también tiene una parte de asistencial. Simplemente es una observación de la realidad.

¿La financiación de la ley es creíble? Creo que a esta memoria económica le falta algo o mucho para que llegue a ser completa y creíble, ya lo he dicho antes, y en ese sentido no sé si realmente la memoria económica prevista y la financiación consecuencia de dicha memoria va a ser suficiente o capaz de mantener esta ley. Lo que es evidente es que en cualquier reforma educativa se puede ahorrar todo lo que se pueda, pero yo creo que necesita medios económicos. Insisto, los medios son necesarios, pero desde luego no son la condición única para que la educación sea de calidad. Ya decía antes que a veces con menos recursos, como nosotros en nuestros centros tenemos la posibilidad de demostrar, se consiguen también buenos resultados.

Finalmente, ha hecho una referencia al laicismo en algunos países. A veces me limito simplemente a poner algunos ejemplos, Francia, que la tenemos bien cerca. Si hay un país laico es Francia, que defiende la laicidad como un principio republicano fundamental a defender, y sin embargo es un país que subvenciona generosamente la escuela privada, también la católica y otras, y no tiene ningún complejo en que exista enseñanza concertada, *sous contrat* —se dice allí, no se dice concierto—, pero existe el mismo sistema o parecido al de España. Es un país laico y nadie duda de su laicidad, al contrario. Precisamente por esa laicidad, es posible tratar los temas de índole religiosa con mayor tranquilidad y serenidad de lo que se hace en nuestro país. Tienen esa suerte de que, precisamente porque la laicidad es un valor que todos entienden y defienden, se puede hablar, dialogar y formar también en aspectos religiosos a quien lo desea y recibir esa formación, no hay ningún problema. El problema es cuando en nuestro país —y no lo digo solo por su intervención, sino por lo que sucede en ámbitos educativos y en otros más amplios— sale a colación sobre la palestra el tema religioso y lo manejamos siempre desde visceralidad y sin serenidad, no tratando la laicidad como debería tratarse, dándole el valor cultural y el valor formativo que tiene, sobre todo para aquel que quiera hacer las opciones correspondientes. No sé si le he respondido a todas las preguntas, a lo mejor me he dejado alguna.

Finalmente, quiero dar las gracias a la señora Moneo por lo que ha dicho. En mi intervención ya he señalado lagunas y he criticado aspectos, a veces de manera dura, que veo en esta ley. Desde nuestra institución queremos siempre mantenernos independientes de los grupos políticos, de tal manera que seamos capaces de dialogar y de alabar las cosas que nos parecen bien de unas propuestas y criticar también con la misma libertad las que no nos parecen bien, vengan del partido que vengan. En ese sentido, coincidimos con muchos de los planteamientos, sobre todo con este gran principio que ha subrayado y destacado de la libertad de enseñanza, que es respeto a nuestra Constitución. También he señalado otros aspectos más técnicos o de fondo que nos parecen mejorables. Agradezco la disposición a poder seguir dialogando para mejorar de común acuerdo estos aspectos.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Alvira, por su tiempo y por su ponencia. Agradecemos que haya tenido el detalle de estar en esta Comisión.

Son menos cinco, a las once en punto reiniciamos.

El señor **SECRETARIO GENERAL DE LA FEDERACIÓN ESPAÑOLA DE RELIGIOSOS DE LA ENSEÑANZA DE LA ENSEÑANZA-CENTRO CATÓLICOS, FERE-CECA** (Alvira Duplá): Muchas gracias a todos. **(Pausa)**.

— **DEL SEÑOR PRESIDENTE DE LA UNIÓN ESPAÑOLA DE COOPERATIVAS DE ENSEÑANZA, UECOE (SIERRA SOSA)**. (Número de expediente 219/000382).

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, retomamos la sesión con la intervención de don Carlos Sierra Sosa, a quien damos la bienvenida, que es el presidente de la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza. Don Carlos, tiene usted la palabra.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 10

El señor **PRESIDENTE DE LA UNIÓN ESPAÑOLA DE COOPERATIVAS DE ENSEÑANZA, UECoe** (Sierra Sosa): En primer lugar, quiero dar las gracias, en nombre de las cooperativas de enseñanza de todo el Estado, por la oportunidad de tener esta intervención para apuntar algunas breves líneas y fijar posición en aquellas cosas en que podamos aportar algo.

Como consideración de tipo general, creemos que esta es una ley que no parece oportuna ni necesaria. La LOE tiene evidentes espacios de mejora y solo parece necesario actuar sobre dichos espacios de mejora. El sistema educativo no resiste este proceso incesante de leyes orgánicas educativas cada vez que cambie el color político del Gobierno. No parece que nos encontremos ante un amplio apoyo de las fuerzas políticas, la falta de consenso hace vislumbrar en el futuro otro nuevo cambio legislativo en la educación. Debemos dejar al sistema educativo, de una vez, al margen del debate político. Las cooperativas de enseñanza, los docentes y la sociedad en general demandan una normativa educativa consensuada, por lo que cualquier modificación en estos momentos —y siempre— deben ir encaminada a ello, haciéndose necesaria una política de Estado que, lejos de posicionamientos partidistas, dé estabilidad a la estructura del sistema educativo.

Es necesario un amplio consenso social y político que facilite a todos los agentes educativos sentirse involucrados con los cambios necesarios en el sistema educativo y buscando, de esta forma, una adecuada solución a los problemas existentes. El modelo escogido para la modificación de la ley anterior y su tramitación esconde una verdadera contrarreforma tan precipitada como poco ajustada a las necesidades reales del sistema. No ha existido una participación efectiva en el diagnóstico de la situación, ni existe consenso en la comunidad educativa. Podemos concluir, por tanto, como decía antes, que no existe ese acuerdo social y político tan necesario en la reforma educativa. No existe un diagnóstico claro sobre esa realidad, parece que se buscan pretextos que justifiquen la imposición de un modelo educativo, un modelo segregador e injusto con los más desfavorecidos. Se rompe la igualdad en el derecho a la educación, aumentando el riesgo de exclusión social y poniendo en peligro el sistema más importante que existe en la compensación de las desigualdades: la educación. Si queremos un sistema educativo que mejore e innove de forma continúa, es imprescindible la participación y el consenso de todos los partidos y de todos los agentes educativos. Queremos manifestar nuestra discrepancia con el modelo educativo segregador que promueve esta ley. Por el contrario, defendemos una escuela inclusiva, compensadora e integradora, es decir, una educación basada en la igualdad de oportunidades para todo el alumnado, la equidad y la calidad educativa. Se pone de relieve la enorme distancia entre la exposición de motivos, que en buena parte es bastante razonable, y su articulado, ya que en su mayoría atenta contra la participación de la comunidad educativa, segrega, adoctrina y pone trabas constantes al avance del alumno ordinario y más todavía al menos agraciado.

En las propuestas no encontramos ninguna referida a las primeras etapas de escolarización. Las mejoras deben comenzar por los primeros años de escolarización con acciones preventivas y compensadoras. Las dificultades en el aprendizaje deben detectarse en primaria y hay que aplicar el máximo esfuerzo en su tratamiento. Faltan referencias a la educación infantil. Fundamenta la mejora de la calidad sobre una elección de vías de formación a edades tempranas, a edades donde la experiencia nos dice que los alumnos pocas veces tienen claro su futuro y se hace depender de unos resultados que a veces son consecuencia de una situación coyuntural, familiar, personal o social.

Esta ley plantea un concepto de calidad educativa que no compartimos, ya que en nuestra opinión la calidad consiste en garantizar el éxito escolar a todo el alumnado, asegurando para ello los recursos, procesos, organización e intercambio de experiencias necesarias para construir de esta manera un sistema educativo para todos y todas, basado en la excelencia y en la equidad. La necesidad de disminuir la tasa de abandono escolar y de mejorar la graduación en secundaria no debe centrarse solo en el sistema educativo, tiene que tener un tratamiento global teniendo en cuenta factores como los socioeconómicos o el mercado laboral. Los valores sin conocimiento resultan penosos, pero los conocimientos sin valores pueden resultar muy peligrosos.

Anticipación de la elección de itinerarios en la ESO. Rechazamos el adelanto de la aplicación de los programas de mejora de aprendizaje y rendimiento. Cuando el alumnado se encuentra en pleno proceso de desarrollo, no es de recibo anticipar la separación en itinerarios rígidos con distinto valor formativo. La segregación prematura del alumnado no favorece la prevención del abandono escolar, puede convertirse en una clasificación del alumnado discriminándolos en diferentes opciones. Hasta el final de la educación obligatoria hay que atender la diversidad del alumnado, hay que invertir en disminución de ratios, desdoble, programas de diversificación y demás medidas compensatorias. Creemos que el sistema educativo, la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 11

Administración y el profesorado deben ocuparse de sacar el mayor provecho de cada estudiante, en vez de clasificarlo tempranamente. En el aprendizaje se ha de compaginar la equidad y la excelencia, se debe huir de intentar hacerlo por la vía de la discriminación y la selección y buscarlas por las vías de la inclusión y la personalización de la enseñanza.

La diversificación de los itinerarios en la enseñanza obligatoria no puede ser segregadora. La elección de distintas trayectorias, aunque conduce a un título de graduado en la ESO, en la práctica tiene distinto valor académico. Rehusamos que sea así, que el título de graduado en la ESO tenga distinto valor académico según la opción cursada en secundaria. La enseñanza obligatoria debe conducir a un único título, lo contrario puede resultar un nuevo elemento favorecedor de la exclusión social. Se establecen criterios excluyentes con dos tipos de graduados, el que conduce al bachillerato y el que lleva a la FP, y prevé dirigir a la formación profesional a los alumnos de nivel más flojo en cuanto a calificación y evaluación. Domina la visión excluyente de los alumnos. Insisto, a modo de resumen, la Lomce no posibilita la política y planes de mejora para el progreso y el éxito de resultados escolares de todos los alumnos. De este modo difícilmente obtendrán las competencias del siglo XXI: autonomía, desenvolverse en entornos complicados o tener iniciativas.

Flexibilización de trayectoria. Aunque se establezcan programas de mejora de aprendizaje y rendimiento, pretender que una persona a los 13 o 14 años sea capaz de estar satisfecho y seguro con su decisión de futuro sin verse sometido a las lógicas presiones ambientales, sociales o de cualquier otro tipo es muy difícil. Convertir 4.º de la ESO, con dos trayectorias diferenciadas y excluyentes, resulta segregador al tener dos tipos de enseñanzas, una estrictamente académica y otras orientadas a la FP, otorgándoles titulaciones diferentes de graduado en ESO. Si bien el alumnado podrá presentarse por ambas pruebas, haya cursado los estudios que haya cursado de las dos opciones, es claro que sus posibilidades reales son muy distintas en función de la formación recibida.

Manifestamos una gran preocupación en torno al nuevo curso de la ESO previsto en el proyecto de la Lomce, en nuestro sector fundamentalmente. Deberían valorarse las dificultades físicas de algunos tipos de centros, fundamentalmente los de una línea, que pueden tener problemas para desdoblarse a los alumnos según la opción que hayan elegido en 4.º de la ESO. Asimismo, nos preocupa que puedan existir limitaciones numéricas de alumnos que ocasionen la pérdida de conciertos en dichos cursos, causando progresivamente la desaparición de otras unidades e incluso la totalidad del sector. Es necesario no abrir opciones que puedan ocasionar la pérdida de puestos de trabajo. Por ello, deben existir medidas correctoras que beneficien la calidad educativa para aquellos alumnos que estudien en centros de una línea y favorezcan la igualdad de oportunidades para toda la comunidad educativa.

Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, y la cualificación profesional. Parece prematuro el adelanto de la diversificación curricular, a la que se le cambia de nombre, que ha incidido positivamente en el alumnado. La formación profesional básica en sustitución de los PCPI es de un encaje ambiguo en la ESO; pese a su integración en las enseñanzas básicas, solo permite la obtención de un título profesional. No es realista presentar la FP básica como una vía para el empleo, pues dota al alumnado con niveles profesionales insuficientes.

La formación profesional. Existe un verdadero peligro de que la especialización temprana conduzca al sistema educativo a una división entre buenos y malos. ¿Quién nutrirá el itinerario profesional? La formación profesional no debe ser una alternativa, sino una opción de quien opte por ella, en virtud de sus expectativas, de sus capacidades y de sus oportunidades. La pretendida reforma de la FP solo pervierte el sistema para volver a denostarla poniéndola al borde del abismo. Rechazamos la modificación de los requisitos de acceso a los ciclos formativos, tanto de grado medio como de grado superior, pues significa una desvalorización de la FP, convertida de nuevo en una vía subsidiaria destinada al alumnado con dificultades académicas que se vio obligado a cursar el itinerario de enseñanzas aplicadas, o bien que no superó la evaluación final del bachillerato y, por siguiente, no obtuvo el título de bachiller.

En cuanto a la FP básica, solo debería ser aplicable una vez agotadas todas las vías de atención a la diversidad. Esta formación profesional básica acabará siendo finalista, perpetuando importantes contingentes de población infraformada, que será incapaz de progresar más allá de la precariedad en los trabajos. Queremos promover una concienciación real de que la formación profesional es vital para conseguir un Estado fuerte económicamente; países económicamente muy superiores a España tienen una fuerte formación profesional muy bien dotada económicamente.

Valorando que la FP esté unida en la práctica al mundo laboral, observamos las siguientes cuestiones. La pretendida dualidad del sistema es solo un deseo de que las cosas fuesen de otro modo más que una

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 12

realidad, que no lo son. Es indudable el valor y el éxito que este modelo tiene en algunos países, pero debemos tener en cuenta las dificultades para encontrar empresas adecuadas. En España casi el 90% de las empresas son pymes y en ellas deberá haber responsables de formación. El coste de la formación deberá ser asumido en parte por esas empresas. Este modelo de FP significará un contrato previo del alumnado por parte de las empresas con calendario laboral y no escolar. La implantación inadecuada de la FP profesional —la de formación profesional dual— sin adecuarse a nuestro alumnado ni a nuestras empresas, puede producir un efecto negativo, podrían generarse expectativas irrealizables.

En cuanto a la mejora del nivel de conocimientos en materias prioritarias —una propuesta loable—, falta concreción. ¿Qué materias disminuyen carga lectiva? ¿Se suprimirían algunas? ¿Peligraría la formación integral del alumnado? Parece razonable una concentración y simplificación del número de asignaturas siempre que el resultado final desarrolle al máximo las competencias esenciales, que no solo las básicas. Habrá que esperar a la concreción en los currículos. No obstante, en nuestra opinión, la educación infantil, y especialmente la primaria, deben ser objeto de una atención especial, con una detección temprana de las necesidades de apoyo educativo. Es necesario realizar una reordenación de las enseñanzas y de los currículos para primar lo fundamental sobre lo accesorio. Es necesaria la dotación a los centros de recursos para atender las dificultades de aprendizaje y necesidades específicas de apoyo educativo; las medidas de apoyo deben aplicarse antes de que sea preciso recurrir a una medida extraordinaria como puede ser la repetición de curso.

La reválida. Evaluaciones de final de etapa. La organización curricular favorece la uniformidad y el control ideológico y social del sistema educativo, fomentando un modelo de educación y de alumnado a través de mecanismos que establecen objetivos rígidos en la parte curricular mediante las materias denominadas troncales. Se evaluarán y medirán mediante criterios establecidos y aplicados por el ministerio. Introduce reválidas al acabar la ESO y el bachillerato, e hitos intermedios en la formación profesional. Con los datos obtenidos efectuarán un ranking, una clasificación de las escuelas, y esa clasificación la hará pública; involucra a los profesionales del sector y a las escuelas en dicho esfuerzo y establece medidas indeterminadas sobre las escuelas que no lleguen a unos determinados estándares. Conclusión: dirige las escuelas hacia el logro de unos resultados determinados, pone en cuestión la autonomía de las escuelas y las convierte en un tipo de academias. Las evaluaciones externas, las denostadas y trasnochadas antiguas reválidas, derogadas por la Ley General de Educación de 1970, servirán para implantar una segregación temprana del alumnado y utilizada como requisito para el paso de etapa, puede introducir un factor profundamente perverso en el sistema educativo. Deja sin contenido la evaluación continua y procesal, quiebra la autonomía de los centros, resultando una absoluta desconfianza en la profesionalidad del profesorado.

Las pruebas y reválidas que se plantean elevan los obstáculos que el alumnado debe superar para ir creciendo con el sistema, a la vez que rompe la validez de la evaluación continua y minusvalora la capacidad del cuerpo docente ordinario para ajustar su propia actividad. Una prueba final cuestionará el esfuerzo, no de todo un curso, sino de toda una etapa educativa; devalúa, o puede devaluar, el trabajo y el esfuerzo constante; dando por supuesto que en una prueba puntual se demuestra el conocimiento del alumnado, puede suponer la segregación de buena parte de la población estudiantil. Podría premiar al alumnado memorístico, academicista, en contra de aquellos aplicados en el desarrollo de competencias, contradiciendo el informe PISA. Valoración mayor de la aptitud que de la actitud, y en edades de etapas obligatorias la aptitud se ve distorsionada muy a menudo por factores biológicos y estructurales.

La realización de esta prueba tiene el riesgo de condicionar el verdadero aprendizaje, que podría estar conducido no a la educación integral del alumno, sino a la superación de esa prueba. Toda prueba pretendidamente objetiva ha de aceptar la diversidad del alumnado para que no signifique un definitivo portazo a la formación de la persona. Rechazamos el establecimiento de pruebas de evaluación final en la ESO y en el bachillerato; crearía un obstáculo más que el alumnado deberá superar al final de esas etapas educativas, dificultando la obtención de los títulos y la permanencia de los mismos en el sistema educativo. Al finalizar la educación secundaria obligatoria impediría continuar los estudios, tanto hacia el bachillerato como hacia la FP, y dejaría sin la titulación mínima de nuestro sistema educativo a un mayor número de alumnos. La realidad es que aquellos que no superen estas pruebas no conseguirán el título de graduado en ESO, no pudiendo continuar sus estudios, salvo que vuelvan a presentarse a las mismas. ¿Qué pasará entonces con los alumnos y las alumnas que hayan superado todas las materias de la ESO y no hayan obtenido el título? ¿Dónde y cuándo prepararán las materias ya superadas para volver a presentarse a la reválida?

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 13

Es de destacar que la realización de una única prueba parece ser contraria a la realidad de nuestro Estado autonómico. Será el ministerio el que diseñe estas pruebas, estableciendo los criterios y contenidos de sus convocatorias, a lo que habría que añadir el intento de recentralización del currículum, recortando de hecho las competencias educativas que ejercen actualmente las comunidades autónomas. La ley debe ser clara en las competencias que corresponden a la Administración General del Estado y a las comunidades autónomas, que evite distintas interpretaciones, lo que podría abrir un nuevo frente jurídico de las mismas con el Gobierno central. Al finalizar el bachillerato limitaría el acceso a la universidad, además de dejar sin título de bachiller a aquellos alumnos que hayan superado todas las materias del currículo de bachillerato. Si no se aprueba esta prueba al final de bachillerato, no se obtendrá el título de bachiller, lo que supondrá un nuevo obstáculo para el alumnado, que no podría acceder a una carrera académica si no consigue superarla. Suprime la prueba unificada de acceso a la universidad, dejando abierto a que cada universidad pueda incluir una prueba propia para poder acceder a la misma, es decir, una vez superada la reválida de bachillerato y eliminada la PAU como sistema de acceso igualitario, las universidades podrán establecer procesos de admisión, lo que sería una nueva reválida, estableciendo categorías entre las distintas universidades. Defendemos que exista en todo el territorio del Estado una única prueba homologada con igual validez. A la postre, la implantación de estas reválidas va a obtener como logro un incremento en el número de repeticiones de curso. Por consiguiente, rechazamos de plano la implantación de las mismas. Los problemas de aprendizaje del alumnado solo pueden acometerse desde la atención a la diversidad de los mismos.

Autonomía de los centros. Esta ley reduce la autonomía de los mismos, decidiéndose casi todo desde fuera. Sin embargo, las experiencias educativas más innovadoras nos señalan que profundizar en la autonomía de los centros, propiciar la participación y tomar decisiones la comunidad escolar, adaptar los planteamientos curriculares y de aprendizaje de las lenguas a las necesidades del alumnado e implementar modelos flexibles de evaluación de todas las competencias son imprescindibles para promover la mejora educativa. La autonomía de los centros puede ser una herramienta para la mejora de la calidad educativa, pero se corre el peligro de que una especialización curricular nos lleve a una educación segregada. ¿Cómo compaginar la autonomía con una legislación que regule todo? Por tanto, se necesita definir los ámbitos de autonomía, de gestión, curricular, organizativa, económica, etcétera, definir márgenes y tipos de control. La autonomía del centro ha de ser también a nivel de aspectos curriculares. El centro está en el entorno, el centro sabe qué aspecto curricular está más próximo al alumnado, pero sin convertirla en un instrumento capaz de modificar una especialización curricular en una selección del alumnado por el currículum, con el riesgo de exclusión del alumnado con dificultades de aprendizaje, sociales, etcétera. La propuesta de autonomía de los centros tiene un difícil encaje con la reválida que invalida la evaluación docente. Parece estar vinculada a una posible especialización de los mismos que podría fortalecer la segregación. La deseable cooperación entre centros será limitada a través de las pruebas censales y los ránquines públicos de rendimiento.

En cuanto a la figura del director, apostamos por un liderazgo pedagógico apoyado en equipos directivos, no como una dirección unipersonal. La figura del director supone un retroceso evidente en el entendimiento de la tarea colectiva y en el necesario control social de las instituciones. En cuanto a las TIC, opinamos que hay que mantener y mejorar lo existente en infraestructura, que algo se ha avanzado al respecto, sobre todo en algunos sitios; aumentar la formación del profesorado y la disponibilidad de *software*. Es difícil encajar estas necesidades con los recortes económicos y la incertidumbre futura como la eliminación del programa Educa 2.0; mejorar el uso de las TIC con estos recortes parece totalmente inviable. No parece difícil imaginar que se producirá un importante retroceso en su utilización en la práctica docente.

Aprendizaje de lenguas extranjeras. Es un reto pendiente en nuestro sistema educativo. Hay que mejorar la formación del profesorado, tanto en el inicial como en la permanente. Se debe favorecer una enseñanza funcional y práctica de las lenguas, lo que resulta inaplicable en grupos numerosos. Habría que propiciar ratios que posibiliten cambios metodológicos. El apoyo al aprendizaje de una primera lengua extranjera se considera vital y más en el mundo globalizado en el que vivimos hoy en día, no solo con leyes educativas sino con las prácticas generales, como se produce en la mayoría de los países europeos. Intentar promover este aspecto y, al mismo tiempo, mantener los elevados ratios que se proponen representa una auténtica falacia. Manifestamos nuestro respeto absoluto al aprendizaje de todas las lenguas oficiales de las comunidades autónomas bilingües. Nunca puede irse en detrimento de una de ellas. Debe tenerse en cuenta el plurilingüismo, especialmente en las comunidades autónomas bilingües.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 14

En este proyecto de ley hay una evidente devaluación de la lengua cooficial. Debe ser un objetivo, al finalizar el proceso de escolarización obligatoria el bilingüismo y el multilingüismo real, siempre considerando lo que propone el marco de referencia europeo para ser competente y adaptándose a la realidad escolar. La Lomce pone en cuestión dicho planteamiento pues no garantiza ni refuerza el idioma más débil en los ámbitos de los idiomas cooficiales. Asimismo, al no ser materia troncal, los convierte en idiomas de segundo nivel. La posibilidad de que el propio gobierno autonómico sea forzado a sufragar gastos de escolarización en un centro privado para asegurar la enseñanza vehiculada a través del castellano resulta absurda, más teniendo en cuenta que en esta cuestión no hay una gran controversia real. Supone, como en la propuesta de diseño de las asignaturas, una intromisión regresiva del Estado central en el desarrollo de la autonomía alcanzada por cada territorio.

Educación inclusiva. Estamos a favor de la escuela inclusiva en todo lo que significa, y totalmente en contra de la escuela segregacionista por significar un retroceso al pasado más luctuoso de la educación. Que las administraciones educativas promuevan la especialización curricular de los centros educativos va a suponer en la práctica la creación de centros que tengan la posibilidad de seleccionar a su alumnado. Manifestamos nuestra oposición a cualquier forma de diferenciación. La diferenciación por sexo no hace sino atentar contra décadas de coeducación activa en pro de una sociedad igualitaria. Defendemos la efectiva igualdad entre hombres y mujeres. Hombres y mujeres compartimos nuestra vida en todas las esferas. La educación, por tanto, es fundamental para la no discriminación, para la igualdad de oportunidades. Únicamente parece entenderse este modelo ante un planteamiento que en el futuro cada sexo pueda tener una función diferente. Nos oponemos, por tanto, a la financiación pública de la escuela diferenciada por sexos pues supone una forma de discriminación que no debe legitimarse ni siquiera justificarse. No entendemos cómo, en pleno siglo XXI, se pueden proponer medidas regresivas de este tipo y más darles apoyo económico con fondos públicos. Establecer la defensa de escuelas diferenciadas en convenciones de mitad del siglo pasado nos parece un despropósito en pleno siglo XXI.

Por último, en cuanto a la asignatura de Religión, en el proyecto de ley vuelve a ser una asignatura opcional. Tiene la misma consideración académica y su nota volverá a contar para la media para obtener beca. Con la reimplantación de esta asignatura va ligada la desaparición de la Educación para la ciudadanía y los derechos humanos, de una asignatura para la formación cívica para todos los alumnos y alumnas marcada por los objetivos y contenidos del programa mundial de Naciones Unidas para la educación en derechos humanos y por las directrices y recomendaciones del Consejo de Europa. Por otro lado, no parece de recibo concebir la educación en valores con un carácter transversal cuando la experiencia nos indica que ha fracasado y resulta esencial disponer de una materia específica como una materia común para todo el alumnado. Con esta propuesta se produce un retroceso en la educación en valores democráticos como la tolerancia, la cooperación, la solidaridad. Una vez más, castigaremos al alumnado que decida no cursar la religión adscribiéndolo a una nueva asignatura; una vez más, confundimos los escenarios para tratar lo privado desde lo público, dejando al albedrío de lo privado algo tan público como la ciudadanía. Creemos que la educación religiosa debe quedar fuera del currículo escolar y dejarlo en el ámbito familiar o como actividad voluntaria fuera del horario escolar.

El señor **PRESIDENTE**: A continuación, por el Grupo de La Izquierda Plural, tiene la palabra la señora García Álvarez.

La señora **GARCÍA ÁLVAREZ**: Muchas gracias por estar con nosotros en esta Comisión de Educación y compartir sus opiniones respecto a la futura ley de Educación. Comparto muchas de las opiniones que usted ha manifestado, pero ha habido una cosa que me ha llamado poderosamente la atención —porque también la comparto, no porque esté en contra— y que no se dice de manera habitual. Usted ha dicho que el abandono escolar requiere de un tratamiento global. Estoy absolutamente de acuerdo con usted, porque nadie lo dice. Cuando estamos hablando de temas educativos, nadie dice que el abandono escolar tiene una serie de condicionantes también anexos de los que no hablamos y, como no hablamos, no le ponemos los recursos o no le damos el tratamiento que debería ser menester precisamente para evitar ese porcentaje de abandono escolar. Permítame, por lo tanto, que le agradezca que nos haya introducido este tema para que los demás lo recojamos, incluida esta diputada y el grupo que representa.

En estos debates hemos tenido la oportunidad de escuchar variadas opiniones al respecto; es además lógico y normal que se tengan varias opiniones. Pero, de vez en cuando, se dicen algunas cosas que a mí sinceramente me provocan casi urticaria. Cuando se habla de libertad, se confunde libertad con el deseo o la propuesta política o la ideología política de entender el adelgazamiento del Estado para que sean los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 15

propios ciudadanos los que, con sus recursos, accedan a diversos otros recursos —valga la redundancia—. Puede ser, en este caso, el ámbito educativo; en otros puede ser el ámbito sanitario o en otros, cualesquiera otras necesidades que tenga el ciudadano. Otros creemos que desde la libertad conseguida a lo largo de los tiempos y a lo largo de muchas luchas el Estado debe hacerse responsable de darle a aquellos ciudadanos con menos recursos económicos aquellos otros —valga de nuevo la redundancia— recursos a los que les es mucho más difícil acceder. Son dos formas de entender la cuestión, una palabra, de manera absolutamente diferente.

A veces, cuando oigo cosas, siento que a alguien le da miedo que solamente haya un sistema educativo público; a nosotros no nos da miedo. Compartimos otras opiniones o no las compartimos, pero desde luego no nos da miedo absolutamente nada de lo que se pueda hacer al respecto, como no nos ha dado miedo nunca luchar por la libertad.

Termino mi exposición haciéndole un par de preguntas, única y exclusivamente. Si es usted tan amable, ¿nos pueda abundar en su segunda intervención sobre qué le parece la financiación con la que va a contar esta futura ley? También usted ha comentado algo referente a la educación en valores y a la religión. Que seamos un Estado aconfesional tampoco nos da miedo, es más, somos laicos y habla esta diputada en nombre del grupo que representa. ¿Qué le parece a usted que en un Estado, que se recoge también en la Constitución que es aconfesional, se siga manteniendo impartir, además evaluar, se dé religión, una sola religión, en los centros académicos? En nuestra opinión mejor ninguna y, desde luego, tengo mucho interés en escuchar su opinión.

Una tercera pregunta y ya acabo. ¿Qué le parece a usted el papel en que queda el consejo escolar dentro de la ley en lo que es participación de la ciudadanía en los centros académicos?

El señor **PRESIDENTE**: Señor Barberà, por el Grupo de Convergència i Unió.

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Buenos días, don Carlos Sierra. Gracias por estar aquí.

No voy a extenderme en aquello que a mí me interesaba mucho que dijese, que era el tema competencial de las comunidades autónomas y el trato de las lenguas cooficiales. En eso le agradezco que haya expresado su posición y en eso estamos muy de acuerdo. Sobre algunos aspectos pequeñitos en los que tal vez no estemos tan de acuerdo ya no le preguntaré, pero sí me gustaría desde su experiencia que me dijese algo, ya que en algunos momentos el ministro ha hablado de que había muchas diferencias en los resultados entre comunidades autónomas y que era necesario corregirlo. ¿Y cómo lo corrige? Homogeneizando y recentralizando. Usted ha utilizado alguna de estas palabras. ¿Tiene algunos argumentos para rebatir esa posición del Gobierno de que la diferencia entre comunidades autónomas es la excusa para que la distribución compartida de los contenidos y del currículum pase de ser compartida a ser repartida, lo más grande para mí, lo más pequeño para ti?

Segunda cosa. En alguna exposición, en comentario con la secretaria de Estado, le hemos dicho desde Convergència i Unió que eso de copiar modelos puede estar bien y usted ha hecho una pequeña referencia a que tenemos experiencias innovadoras en el ámbito educativo pedagógico y didáctico. Usted ha hablado de centros concretamente. ¿Usted cree que tenemos capacidad, observando lo que pasa fuera y viendo la experiencia exterior con nuestras propias iniciativas de investigación de mejora, para mejorar la educación? ¿Las estructuras educativas estarían preparadas para poder incentivar esta mejora desde dentro teniendo en cuenta las observaciones exteriores, etcétera? ¿Cree necesario en este sentido también aquello que no se ha hecho desde hace años que es el estatuto del docente? ¿El hecho de que el profesorado se pueda incentivar, la formación, la mejora, la investigación en todos los aspectos ayudaría a mejorar la educación? ¿Cree usted que es necesario este estatuto del docente? ¿Cree usted que el Partido Popular lo va a trabajar para luego aprobarlo?

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra la señora Vázquez.

La señora **VÁZQUEZ MORILLO**: Señor Sierra, es un placer que le veamos en esta Comisión. Estoy de acuerdo con las grandes líneas que usted ha desgranado en su intervención, pero yo querría ahondar un poco para que me dé otras opiniones.

A todos los comparecientes les hemos escuchado que una ley de educación tiene que gozar de un gran consenso para que perdure y, diré más, muchas leyes de educación. Bien, he de decir que la Logse fue la que realmente hizo la gran transformación del sistema educativo y contó con un acuerdo bastante generalizado porque tuvo mucho debate previo, solo se abstuvieron PP y Coalición Canaria dentro de los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 16

grupos políticos. Se produjo una modificación dieciséis años después en el mismo sentido, en continuación del sentido de la Logse en la LOE, a la que solo votaron en contra PP y Coalición Canaria. Esto quiere decir que en estas leyes ha habido grandes acuerdos y que tiene espacio de mejora, como usted ha reconocido. Sin embargo, esta ley nace con un desacuerdo absoluto. Para empezar, por ejemplo, si nos referimos a los partidos políticos, todos los grupos políticos de la Cámara, excepto UPN y Foro de Asturias, han presentado enmiendas a la totalidad. Por lo tanto, en vez de pedirnos, por ejemplo, como el compareciente anterior, que no derogemos la ley si volvemos a gobernar, está firmado por todos los agentes sociales y grupos políticos el compromiso de derogar esta ley cuando otro grupo gobierne. ¿No sería más razonable que retirara el Partido Popular su ley, que tiene tantísimo rechazo, que la paralice, que empecemos un debate o que procedamos a reformar la LOE en esos espacios que puede tener de mejora? Es como el chiste de: ¡Atención!, un coche en dirección contraria en la autopista, y el que va en dirección contraria dice: no uno, miles. No se quieren enterar de que esta ley tiene un rechazo brutal.

Yo quería preguntarle sobre todo por la reválida. ¿Usted cree que cuando un alumno suspenda la reválida le incentivará a seguir estudiando? ¿O le desmotivará porque ha sido un fracaso después de cuatro años estudiando? Uno puede tener un mal día o dos malos días. ¿No aumentará eso el fracaso? Y, lo que es más importante, ¿si unimos las reválidas a los ránquines de los centros, no supondrá que vamos a cambiar la formación integral de las personas por el entrenamiento para sacar una buena nota en la reválida y que en el ranquin quedemos bien? Ese es un peligro importante en la reválida.

En cuanto a la segregación, estoy de acuerdo con lo que usted ha dicho, pero lo uniré además a la formación profesional, sobre la que me ha gustado su postura. A los 14 años un alumno tiene que decidir si va a las académicas o va las aplicadas, o le orientan hacia una o hacia otra. Si después madura y desea cambiar —porque, claro, las aplicadas están orientadas a la FP y las académicas al bachillerato—, no le dejan. El Partido Popular en su ley, a la que pone un título bonito y muchos objetivos, pero no medios para cumplirlos, dice que va a prestigiar y a potenciar la formación profesional. Pero, fíjese, esto ofende a los profesionales de la formación profesional. En 3.º o, excepcionalmente en 2.º de la ESO, a aquellos a los que vemos que no van a poder tirar hacia delante los remitimos a formación profesional básica. Los alumnos que no aprueban la reválida de 4.º a formación profesional básica, no les queda otra, y después al grado medio. Pero, fíjese, a un alumno que ha sacado muy buenas notas en la ESO y al que, por lo tanto, se le ha dirigido a las enseñanzas académicas y aprueba su reválida y desea hacer un ciclo de grado medio, no se lo permitimos. ¿Qué quiere decir esto? Pues, parece que quiere indicar que sería una pena que un alumno con muy buenas notas fuera a la formación profesional, cuando el éxito de la formación profesional —y usted lo sabe porque ha sabido hablar de formación profesional— es una buena formación de base. ¿Por qué un alumno que aprueba la ESO con buenas notas en la formación académica no puede acceder a la formación profesional y después pasar del grado medio al grado superior? Los alumnos que no aprueben la reválida de bachillerato a la FP, y del grado medio al grado superior directamente. Esto solo puede plantearlo alguien que no conoce qué competencias se desarrollan en cada grado y qué formación de base requiere cada grado. Y esto, como he dicho, ofende a los profesionales de formación profesional.

Por último, querría hablarle de religión y quiero preguntarle qué aporta el reconocimiento académico a la calidad de la enseñanza. ¿Alguien puede decir que esta asignatura no es adoctrinadora con ese problema que tenía el ministro Wert con la Educación para la ciudadanía? ¿Esta no es adoctrinadora? ¿No será que le hemos dado valor académico para que la Iglesia, como es generosa en las notas normalmente, recupere a tantos alumnos que la han abandonado? El representante de FERE, que le ha precedido, ha dicho que le gusta el sistema de Francia. Espero que tome nota el Partido Popular y le acepte la propuesta al representante de FERE porque a nosotros también nos gusta el sistema de Francia: la religión, fuera de los colegios.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra el señor Cabrera.

El señor **CABRERA GARCÍA**: Don Carlos Sierra, presidente de la Unión Española de Cooperativas de Enseñanza, en primer lugar y en nombre del Grupo Parlamentario Popular, permítame que le dé la bienvenida y le agradezca su comparecencia ante esta Comisión de Educación y Deporte. Estoy convencido de que su colaboración, sus aportaciones y sus análisis enriquecen el debate y contribuyen también al propósito de mejora de la calidad educativa, un compromiso de toda la comunidad y de toda la sociedad española. Somos conocedores de su contribución a la mejora de la calidad educativa. También somos nosotros defensores de la libertad de enseñanza, de la autonomía de centros, además como factor

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 17

de calidad. Y sobre todo somos muy partidarios de la libertad, y creemos y defendemos el derecho de los padres a elegir su centro como una acción y un factor también de transparencia.

Por eso nos sorprende muchas veces que se hagan planteamientos de enmiendas a la totalidad sin incluir propuestas, y que se hacen muchas veces desde el inmovilismo y sobre todo con una falta de rigor y de seriedad. Porque hay una realidad que tenemos que afrontar. Los distintos informes internacionales han puesto al descubierto las debilidades de nuestro sistema educativo, reiteramos lo que decíamos ayer: el 25% de abandono temprano, un 65% de nuestros jóvenes entre 25 y 34 años sin titular en secundaria; un 55% de paro juvenil; baja graduación en formación profesional, apenas titulan un 40%; ausencia de evaluaciones externas y finales, cosa que no sucede en la mayoría de los países de la OCDE, y somos uno de los países de la OCDE con mayor dispersión y disparidad de resultados por comunidades autónomas. El verdadero ataque a la educación sin lugar a dudas ha sido ese hasta 32% que hemos tenido en el año 2006 de alumnos que son expulsados de nuestro sistema, uno de cada cuatro alumnos. Esa es la verdadera segregación que padece nuestro sistema educativo.

Ayer en esta Comisión se habló de libertad, del derecho a la educación y se reclamó abordar y profundizar en la libertad de la enseñanza: dos columnas básicas de nuestro sistema educativo y que recoge el artículo 27 de nuestra Constitución. Se pusieron datos concretos sobre la aportación de la enseñanza concertada a nuestro sistema educativo en cuanto a resultados académicos positivos, sobre todo allí donde está bien arraigada esa oferta educativa. Se habló de la convivencia con la enseñanza pública, la convivencia de estas dos redes, una característica de nuestro sistema educativo y que está garantizada constitucionalmente. Y se planteó además que, alcanzado el objetivo de las últimas décadas de escolarización de los 3 a los 16 años, no deberíamos de perder esta oportunidad de profundizar en la libertad de enseñanza y se insistía mucho en que es el momento de atender precisamente a algo que recoge el artículo 27.

Un estudio de la OCDE concluye que los centros concertados reducen hasta en un 45% la diferencia socioeconómica entre la escuela pública y la concertada. Es decir que la financiación pública de centros educativos concertados reduce la diferencia del nivel socioeconómico entre los alumnos de la pública y de la privada. Por tanto que la mayor o menor presencia de la educación privada no conduce a una mayor diferencia socioeconómica entre los alumnos de las dos redes. En aquellos países donde los centros de gestión privada reciben mayor proporción de financiación pública, existe una mayor cohesión social entre los centros de gestión pública y los centros de gestión privada. En nuestro país las comunidades autónomas de Madrid y del País Vasco son las que tienen mayor porcentaje de alumnos en la educación concertada y son, junto con Murcia, las que menor diferencia socioeconómica presentan entre la escuela pública y la privada, incluso por debajo de la OCDE. Asimismo los informes PISA señalan que los países con niveles bajos de estratificación socioeconómica tienden a obtener mejor rendimiento académico global. Es decir que la excelencia y la igualdad de oportunidades no son incompatibles, al contrario, se complementan.

Por ello, y entrando ya en las preguntas, después de escuchar atentamente su intervención me gustaría saber si cree que en los últimos años o a lo largo de ellos se han incrementado las libertades educativas con el actual sistema educativo. Me gustaría también saber cuál es su opinión, como presidente de las cooperativas de enseñanza, en qué medida puede afectar o a qué aspectos afectaría la ley orgánica de mejora de la calidad educativa. ¿Cuál es desde la cooperativa de la enseñanza la propuesta o estrategia que debemos abordar a la hora de enfrentarnos a los indicadores de abandono escolar temprano? Me gustaría también saber cuál es su valoración sobre qué se puede hacer en la situación actual de la enseñanza concertada. ¿Qué puede aportar la enseñanza concertada para reducir esos indicadores de abandono escolar? ¿Cómo valora la convivencia de las dos redes? ¿En qué aspectos cree que se podrían mejorar o qué deberíamos recoger en este trámite parlamentario?

Quiero reiterarle una vez más mi agradecimiento por su presencia en esta Comisión. **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Para tratar de dar respuesta y comentar estas intervenciones, tiene la palabra el señor Sierra.

El señor **PRESIDENTE DE LA UNIÓN ESPAÑOLA DE COOPERATIVAS DE ENSEÑANZA, UECe** (Sierra Sosa): Vamos a ver si lo consigo, porque la falta de experiencia en esto ha hecho que vaya tomando nota de varias preguntas al mismo tiempo.

Comienzo con las primeras intervenciones. Quiero agradecer a la señora portavoz de La Izquierda Plural sus palabras. Seguramente coincidimos en muchas más cosas de las que hemos dicho. Se ha reiterado en muchos momentos el tema del sistema público y el sistema concertado. Nosotros defendemos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 18

el modelo del sistema educativo sostenido con fondos públicos, que la titularidad pueda ser de una Administración o de un titular privado quizás es lo menos importante. Creo que esa reactivación del enfrentamiento entre la pública y la privada perjudica a todo el mundo. Los conciertos vienen de la LODE, que fue una ley socialista, y a veces parece que los socialistas se avergüenzan de la escuela concertada. Yo siempre echaré en cara una cosa, y es que nunca ha estado sufragado totalmente el costo real de la plaza del centro concertado. Voy a comentar algo que llevo diciendo muchos años y que a veces me ha costado que el Partido Socialista me castigara, no me convocara a reuniones y cosas de esas; lo decía ya desde la época en que Joaquín Almunia era secretario general: páguese el costo real de la plaza para que se pueda actuar y controlar a los centros concertados. Ninguna Administración en ningún territorio, de ningún color político, ha tenido la fuerza moral para actuar contra los centros concertados que han bordeado la legislación cobrando cuotas; miran hacia otro lado porque saben que tienen que hacerlo porque no les están pagando el costo real de la plaza. ¿Qué pasa con esto? Que algunos cobran realmente lo que necesitan para cubrir el déficit y otros cobran verdaderas salvajadas. Páguese el costo real, contrólense ese dinero público, contrólense a esos centros sostenidos con fondos públicos y actúese contra ellos cuando sean unos golfos, aunque sean cooperativas de enseñanza, que puede haberlas también. Eso sirve también para el señor Cabrera, mi querido paisano, y me he llevado la alegría de encontrarme en esta Comisión a dos paisanos.

La financiación. En mi intervención ya he hablado de financiación. Cuando he hablado de lenguas extranjeras, he hablado de las TIC, he hablado de que no hay recursos. Eso ya lo sabemos todos; el «BOE» o los boletines de las comunidades autónomas lo pueden aguantar todo. Si eso no se traduce en la ley más importante que se aprueba cada año, la Ley de Presupuestos, todo lo demás son cantos de sirena. Pueden hacerse las leyes que sean, pero si no las dotamos no servirán para nada.

Por supuesto que compartimos la educación en valores. Nosotros defendemos el pluralismo de centros. Aceptamos la pluralidad de centros, pero para nosotros es mucho más importante que los centros sean plurales no que haya una pluralidad de centros; que dentro de un mismo centro puedan convivir personas de cualquier idea, tanto alumnos, como profesores y personal de administración y servicio, porque la sociedad es plural y el primer sitio donde el niño o la niña aprende a vivir en sociedad es la escuela, así que lo mejor es que esa escuela sea reflejo de la sociedad y sea igual de plural.

Los consejos escolares. Los consejos escolares a nivel de centro, lamentablemente, no han funcionado, no nos engañemos. En los consejos escolares no hay participación de las familias, salvo cuando en un centro hay un problema puntual, el que sea; cuando hay un problema con un profesor o con un titular de un centro, entonces las familias se mueven por ese problema puntual pero, desgraciadamente, en los centros concertados por lo menos, nos cuesta conseguir padres que se presenten para ser miembros del consejo escolar. Esa es la realidad. Posiblemente no solo sea un problema de la escuela, es un problema de la sociedad, no tenemos cultura de participación. Pero, por supuesto, sí, porque es un mandato constitucional y el control del dinero público tiene que ser mediante el sistema de participación de todos los estamentos de la comunidad educativa.

Respecto a la diferencia de resultados entre comunidades autónomas, creo que si nos quedamos en el análisis cuantitativo simplemente nos equivocaremos. Si una misma ley funciona en unas comunidades y en otras no y tiene distintos resultados, está claro que el problema no está en la ley; serán otros los problemas: problemas culturales, problemas históricos, problemas de financiación o de aplicación de esa financiación. Pero si la ley sirve en una comunidad autónoma, está claro que también puede servir en aquellas en las que los resultados son peores.

Sobre copiar el modelo, yo creo que sí, que hay experiencias. Eso pasa como con los métodos educativos o los métodos de lectoescritura, ninguno es fantástico porque si no todos los utilizaríamos en todos los colegios. El profesorado está formado en las mismas universidades, trabajen en la pública o en la privada. Por tanto, cada modelo está diseñado para una época determinada, en un lugar determinado y para una sociedad determinada. Copiar está bien, pero lo más importante es adaptarnos al territorio, al entorno. Cuando he hablado de la autonomía curricular del centro he dicho también lo importante que es el entorno en el que te mueves. Yo lo puedo decir por mi experiencia profesional. Mi cooperativa tiene tres centros educativos y yo he sido el director de los tres. Los que conocen la isla de Tenerife saben que son tres centros muy distintos y dos de ellos están a cinco kilómetros de distancia: uno está en un municipio eminentemente turístico, que es el municipio de una diputada del Grupo Popular, el municipio de Arona —aunque estamos en zonas de medianía, muy cerca de inversiones de su familia— y los otros dos están en Santa Cruz y La Laguna, que parece que es el mismo territorio pero en La Laguna estamos en el barrio

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 19

de Geneto, que es un barrio totalmente rural, a dos kilómetros de la Universidad de La Laguna pero con entidad rural. O sea, no podemos trabajar con la misma metodología con aquellos alumnos cuyos padres trabajan en la agricultura que con aquellos otros cuyos padres, al estar en medio de dos hospitales, trabajan en las distintas funciones que pueden tener en un hospital; o el barrio de Ofra, que también es un barrio muy popular. Por tanto, copiar modelo, sí, pero adaptado a nuestra realidad. Y en España hay experiencias pedagógicas muy importantes, no de ahora, las hemos tenido desde siempre, desde la época de la república y los que defendemos algún modelo educativo hemos mamado mucho de la Institución Libre de Enseñanza, por ejemplo.

Respecto al estatuto docente, es de la escuela pública, pero me atrevo a opinar porque en la escuela pública trabajan muchos compañeros de estudios y hay muchas familias. Posiblemente no se ha acometido porque sea caro, pero hay que acometerlo y es imprescindible. Uno de los grandes problemas que, en mi opinión, tiene la escuela pública es el estatuto de funcionario que tienen sus profesores; a lo largo de la escolarización de un alumno, desde que empieza a los 3 años posiblemente hasta cuando termine la escolarización, un 50% de su profesorado habrá cambiado por el derecho que tiene el funcionario a participar en los concursos de traslados, con lo cual los proyectos pedagógicos estables son mucho más difíciles de realizar con el modelo actual de estabilidad o no del profesorado en un centro.

La exposición de motivos de las preguntas de la señora Vázquez habrá que trasladársela al Grupo Popular, que es el responsable del proyecto de ley. Yo creo que la primera frase que yo dije fue que era inoportuna y que la LOE tenía todavía mucha capacidad de mejora. No me corresponde a mí decir eso. Ya oí esta mañana en *Los desayunos* al ministro criticar que ninguna de las enmiendas de devolución que han presentado los grupos parlamentarios sea con texto alternativo. Yo no soy quien tengo que defender esas enmiendas, pero por lo que he leído y lo que he oído hoy está claro que, si no hay texto alternativo, lo que se piensa es que la actual ley es mejorable y no hay necesidad de sustituirla.

En cuanto a la reválida, lo mismo que dije. El que apruebe la secundaria y suspenda un par de veces la reválida, a ver no solo con qué motivación preparará la reválida, sino dónde y en qué centro va a ir a prepararla.

Acerca de la religión, reitero lo que dije. Por personalizarlo en mí, yo tengo once años de estudios con La Salle y tres años con salesianos, o sea, que no soy sospechoso de no tener formación religiosa, que la tengo. Precisamente por esa formación religiosa definiendo que la decisión de si mis hijas —que ya son mayores— tenían que tener o no formación religiosa la teníamos que tomar su madre y yo y se la teníamos que dar en la familia o en la iglesia que creyéramos conveniente. Por supuesto que yo entiendo que la oferta religiosa en los centros tendrá que ser de todas las religiones que sean legales en este país, no solo de la religión católica.

En cuanto al porcentaje de tasas de abandono escolar, lo dije entre líneas en la intervención. El abandono escolar no se ha producido en los años pasados, en época de bonanza económica, solo por el sistema educativo, sino porque a los 16 años les era muy fácil trabajar en la construcción o en los hoteles. Aunque parezca anecdótico, en el colegio que tenemos nosotros en zona turística no logramos mantener equipos de deporte a ciertas edades porque los chicos a los 14 años lo que quieren es ir a coger hora a la playa por la tarde. Y si además luego tienen posibilidad de empezar los fines de semana a hacer unas horas en los hoteles, a los 16 o 18 años ya no quieren seguir estudiando porque quieren tener dinero en el bolsillo. En la construcción se ganaba mucho dinero en Canarias y me imagino que en otros sitios también. El análisis del abandono escolar tiene que ser globalizado, no solo desde el sistema educativo, que posiblemente sea la pata más importante, pero hay que trabajar conjuntamente con el Ministerio de Empleo y tiene que tener un tratamiento interdisciplinar. Yo creo que en eso coincidimos todos, no creo que haya nadie que no lo piense.

Pasando a la enseñanza concertada, señor Cabrera, yo creo que al principio de esta segunda intervención lo he dicho. La enseñanza privada históricamente en este país ha jugado un papel y no procede ahora discutir si tiene que haber o no enseñanza concertada. Eso es una decisión trasnochada. Si existe, que se la trate adecuadamente y se le exija adecuadamente. No voy a reiterar lo que ya dije antes.

Yo creo que globalmente está todo respondido. No sé si se me ha escapado algo.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Sierra, por compartir su tiempo y sus puntos de vista con esta Comisión. Le agradecemos su presencia hoy aquí. **(Pausa)**.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 20

— DEL SEÑOR PRESIDENTE DEL CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU (MATEO ANDRÉS). (Número de expediente 212/001021).

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, vamos a retomar esta sesión matutina con la presencia de don Joan Mateu Andreu, presidente del Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu, a quien agradecemos su presencia entre nosotros. Don Juan, suya es la palabra.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU** (Mateo Andrés): En primer lugar quiero agradecer su invitación a comparecer aquí, ante los parlamentarios, y especialmente que me hayan dado el privilegio, la posibilidad de reflexionar mínimamente durante diez minutos o un cuarto de hora sobre algunos elementos de la ley que, por razón de oficio, me son próximos y sobre los cuales creo que tengo formada opinión y les puedo trasladar mi pensamiento y mi experiencia, que ustedes pueden aprovechar posteriormente para mejorar la normativa. Me centraré fundamentalmente en los dos grandes aspectos que me competen: lo que hace referencia al currículo y lo que hace referencia a la evaluación. Actualmente currículo y evaluación van perfectamente entrelazados, no se puede entender una cosa sin la otra. Por eso es lógico que estén dentro del mismo ámbito y es lógico que cualquier tratamiento que hagamos sobre ellos se haga conjuntamente, ya que sería muy difícil entenderlos por separado.

¿Qué es lo que aparece en el marco del currículo que nos preocupa y que comparto con ustedes para el uso que crean conveniente hacer? En el currículo nos preocupa por ejemplo el criterio de clasificación que se ha hecho de las diferentes disciplinas. Se nos antoja que una clasificación debería ser mutuamente excluyente, debería ser exclusiva en sí misma y no permitir en las categorías que genera que pueda haber superposiciones entre ellas que dificulten entenderlas. La división en troncales, específicas y de libre configuración o de especialidad, porque se ha llamado de forma distinta según el momento, la consideramos extraña y artificial. No sé si ayuda demasiado a organizar el sistema y creo que deberíamos revisarla. ¿Por qué la geología es troncal y por qué la educación plástica o la tecnología son de carácter específico? Si ustedes revisan todo el movimiento europeo internacional sobre cómo se construyen los currículos, podrán comprobar que hoy en día se hacen a partir de analizar las competencias. Fíjense que entre las ocho grandes competencias que marca Europa como obligatorias a desarrollar por todos los miembros de la Unión Europea está, por ejemplo, la competencia tecnológica y digital, pero en cambio no aparece la competencia geológica, que está integrada en la científico-técnica. Es decir, que pensar que una es más troncal que la otra, como mínimo, llama la atención, y ya no hablemos de pensar que la lengua y la cooficial —el gallego, el catalán o el vasco— no tengan carácter de troncal, si es que por troncal entendemos aquello que es más nuclear y más importante. Diría que la clasificación debería revisarse, sobre todo para evitar desorientar a los técnicos, a los que nos va a tocar desarrollarlo y ver cómo lo enfocamos y llevamos adelante.

Me gustaría reflexionar también sobre la distribución de las competencias respecto de cómo hemos de desarrollar el currículo. Históricamente, desde el principio de la democracia, las comunidades autónomas habíamos compartido con el Estado cada una de las disciplinas. Creo que esta situación ha sido muy fructífera y muy interesante, porque cada uno exponía qué era aquello que consideraba nuclear desde la perspectiva diferenciada que podemos tener entre un Estado y una de las comunidades. El nuevo modelo ha pasado de compartir a repartir. En lugar de decir que cada uno de nosotros enriquece las competencias a partir del propio pensamiento, lo que se hace es repartir diciendo: esta me toca a mí y esta te toca a ti, como si por ejemplo el castellano no nos importara en Cataluña. ¿Es que acaso nosotros no podemos desarrollar parte del currículo del castellano pensando en cómo ese modelo de lengua lo tratamos o lo mimamos en Cataluña desde nuestra propia perspectiva? ¿Por qué no nos va interesar introducir en el currículo a Machado, no tan solo por lo florido de su poesía o su lenguaje sino también por elementos de carácter emocional? Machado está enterrado en Cataluña, en la Cataluña francesa pero en Cataluña. Siempre hay elementos que justifican una aproximación a las materias que no es simplemente técnica, también puede ser emocional. ¿Por qué se nos aparta de poder decidir en matemáticas o en ciertas materias y, por el contrario, por qué el Estado no va a cuidar del catalán y va a ser única y exclusiva responsabilidad de cada una de las autonomías? Entiendo que este modelo de distribución de competencias rompe pactos, modelos anteriores que habían dado buenos frutos, y nos sorprende que no pueda seguir.

También nos preocupa —y vamos ya profundizando más en elementos técnicos— la propia concepción del currículo, que está fundamentada en la distribución disciplinar y no en el desarrollo competencial, que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 21

es actualmente el modelo internacional que se sigue en todos los países occidentales. Piensen que las pruebas PISA con las que se evalúa cada uno de los sistemas educativos del mundo se hacen a partir de evaluar cómo están desarrollando los aprendizajes en competencia los alumnos. El modelo disciplinar ignora que hoy en día no podemos seguir pensando en el currículo bajo un modelo de agregación de conocimientos y no tanto, como habría de ser, en un modelo de interacción entre los conocimientos. Recuerden ustedes que cuando éramos niños íbamos a la escuela, en primaria, y llevábamos una enciclopedia, un librito pequeño en el que estaba todo. Hoy en día los niños padecen escoliosis por las mochilas llenas de montones de libros que les pesan horrores. El conocimiento se ha expandido, el movimiento de seguir agregando más conocimientos para los niños es un movimiento caduco y lo que se busca actualmente es trabajar en cómo interaccionan las diferentes materias, cómo es el conocimiento de carácter interdisciplinar y cómo este se aplica sobre contextos de realidad. Esa es la clave del movimiento actual y de futuro. Estructurar todo el currículum a partir de las disciplinas, perdóneme pero es un movimiento regresivo, que va hacia atrás, que nos sitúa en la mitad del siglo XX y estamos en el XXI. Piensen simplemente en la necesidad que hay de una concepción del currículo diferenciada. Eso hace que, por ejemplo, sea más evidente que separar el catalán del castellano es un error. Cuando un niño desarrolla la competencia lingüística a partir de uno de los dos idiomas, la está también desarrollando en el otro. La concepción del currículo tiene que ser interdisciplinar e integrada, no podemos seguir trabajando de la otra manera.

Voy rápido. Déjenme que entre brevemente en la evaluación. Les decía antes que hoy en día los programas de aprendizaje y la evaluación van unidos; la evaluación no es otra cosa que un aprendizaje de lujo, es la tercera dimensión del aprendizaje, la que nos permite profundizar en el conocimiento y la que nos permite llegar a un dominio pleno y autónomo no tan solo de lo que sabemos sino de cómo seguir construyendo lo que necesitamos saber. Esa es la gran necesidad que tenemos de introducir la evaluación en cualquier otro nivel; sin evaluación hoy en día no hay aprendizaje, y mucho menos aprendizaje de carácter competencial que es, insisto, el nuclear y el central sobre el que debería pivotar todo el currículo. Repito, no es un invento mío, es la metáfora en la que está instalada toda la sociedad moderna actual en todo el mundo, especialmente en la Unión Europea que ha sido la que ha preconizado esto frente a otros modelos como el americano.

¿Qué pasa con la evaluación? El planteamiento que se hace me preocupa por la lógica que hay detrás. La evaluación no es una actividad técnica, es una actividad estratégica; detrás del aparato técnico hay un pensamiento estratégico que la conduce. Si fallamos en el aparato estratégico, la evaluación puede convertirse en un instrumento que, en lugar de evaluar, puede llegar a devaluar, que pervierte lo que hace, y es peligrosísimo. Hemos de estar muy atentos a los modelos y a las formas porque los niños no aprenden tanto por lo que se les muestra para enseñar sino por la manera en la que se les está evaluando. La evaluación puede llegar a condicionar el sistema, por tanto démosle la importancia que tiene. Pensemos en convertirla en un aliado nuestro para mejorar el sistema, para entrar a fondo en el siglo XXI con unos modelos de aprendizaje que garanticen que nuestra juventud entre después al mundo laboral plenamente preparada, no tan solo para hacer lo que tiene que hacer, sino para seguir haciendo y seguir aprendiendo lo que va a tener que seguir haciendo después. La evaluación juega este papel importante y, tal como se está planteando en estos momentos la lógica de la evaluación, nos preocupa. La información evaluativa, si se sitúa en la lógica del sistema, trabaja con unas estrategias; si se sitúa en la lógica del centro, trabaja con otras estrategias, y si se sitúa la lógica de la evaluación en la estrategia de la evaluación del alumno, trabaja de otra forma. Pretender unir de forma directa la evaluación general del sistema con la evaluación del centro y con la evaluación del alumno, sin separar las estrategias es, como mínimo, terriblemente peligroso. Podemos desconsiderar el valor añadido de un centro si lo evaluamos solamente a partir de la información que produzca el sistema. Cogemos al profesor y le sacamos la capacidad reconocida mundialmente más importante que tiene, que es la de enseñar y evaluar, porque no son dos actividades distintas, son la misma; no podemos sustituirle. En todo caso, la evaluación del sistema puede aprovecharla el profesor si la introduce previamente en su propia estrategia personal cuando evalúe al alumno, no directamente y mandado desde fuera, porque entonces lo que hacemos no es ayudar al profesor y ayudar al aprendizaje, lo que hacemos es condicionarlo. Ya tenemos experiencia en ello. ¿Qué pasó en su momento con las reválidas? Acabaron abandonadas. ¿Qué está pasando con la selectividad? Que el último año del bachillerato queda tan condicionado que en lugar de desarrollar las actividades pensando en la propia formación del alumno todo el mundo lo orienta única y exclusivamente a la selectividad. ¿Queremos hacer eso mismo en 3.º, en 4.º y en 6.º? La cuestión no está en evaluar o no

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 22

evaluar, hay que evaluar y hay que evaluar de forma sistémica y sistemática a todo el conjunto de la población, pero en la lógica que le corresponde, no en otra lógica impostada que nos puede llevar a pequeñas perversiones. ¿Es que no sabemos lo rápidamente que profesores y alumnos orientan toda su actividad pensando en la evaluación? ¿Eso es lo que pretendemos? Hay sistemas de éxito como el coreano, que ha llegado a estar en el número 1 de PISA, y resulta que hablando con el alcalde de un pueblo fronterizo entre Corea del Norte y Corea del Sur me decía que los resultados son fantásticos, pero que el sistema es una porquería porque los resultados no han sido conseguidos a partir de la calidad del sistema, sino que han sido conseguidos a partir de la perversión del propio sistema, haciendo que los padres a las tres de la tarde, cuando los niños salen de la escuela, les hagan 14.000 entrenamientos de los modelos evaluativos por puro resultadismo, que es lo que les permite llegar y acceder allá donde el padre quiere. ¿Qué creen que va a pasar aquí? ¿Creen que somos seres especiales? ¿Que la evaluación utilizada en una lógica impostada va a actuar de la forma correcta? Evaluar externamente y de forma estandarizada de acuerdo, pero en la lógica que le corresponde. Este es un grave problema que creo que la ley no contempla. ¿Por qué creo que no lo contempla? Por muchísimas razones. La primera, ¿por qué tiene que ser única para todo el Estado? Si estamos defendiendo que hemos de participar todos en el currículo, que el currículo puede adoptar fórmulas distintas enriquecedoras para que sea identificable con los propios valores de cada una de las comunidades, si solamente evaluamos con una sola prueba y bajo una sola mirada, todos esos otros elementos ¿dónde cree que van a ir a parar? No van a ir a parar a ningún lugar, nadie los va a atender. Por eso la evaluación única y exclusiva se nos antoja como un elemento que no está dentro de lo que sería la cultura evaluativa moderna. Creemos que es un elemento a reconsiderar.

Nosotros somos partidarios de una cierta armonización de las diferentes pruebas, pero somos enemigos de la homogeneización. Armonizar quiere decir acordar entre todos estándares comunes, criterios semejantes, para que aunque estemos trabajando o analizando contenidos que puedan diferir en parte, el nivel de exigencia que podamos introducir sea parecido, sea cual sea la comunidad. En eso podríamos llegar a un acuerdo, pero en lo que no podemos llegar nunca a un acuerdo es en pensar en un modelo uniformado de evaluación donde un niño de un pueblecito pesquero de Galicia va a tener que hacer la misma evaluación y sobre los mismos elementos que un niño del centro de Madrid. Desde el punto de vista psicopedagógico me parece francamente muy discutible pensarlo y mirarlo de esta manera. La diversidad enriquece. La uniformidad lo único que hace es empobrecer los currículos, condicionarlos y orientarlos hacia los lugares a donde no debería ir por lógica de carácter puramente didáctico o pedagógico.

La gestión de la evaluación. ¿Gestionar centralizadamente toda la evaluación? ¿Alguien puede imaginarse lo que es evaluar a más de un millón de niños cada año? Para desarrollar una evaluación técnicamente, si queremos que sea estándar —si decimos que es estándar y es otra cosa, no hablemos—, hay unos protocolos de actuación que hay que respetar. Hay que crear su marco teórico, derivarla de ese marco teórico acordado por expertos y probarla empíricamente con un pilotaje. Después de estar pilotada, se tiene que analizar empíricamente para depurarla y, una vez depurada, se vuelve otra vez a pasar por los expertos para acordar que aquello es lo que pretendíamos y entonces pasarla, solamente si pensamos en 4.º y en bachillerato, a un millón de alumnos. Si pensamos en 6.º y en 3.º, nos vamos a dos millones de alumnos. Posteriormente hay que corregirla. No la puede corregir cualquiera, tiene que haber unos jueces que la corrijan de acuerdo a unos criterios establecidos y con unos controles muy precisos. ¿Qué vamos a hacer, dar lo de un colegio a otro colegio y a otro profesor sin control y sin nada? Lo que hacemos con ello es desacreditar la evaluación. Si nosotros actuáramos como una agencia de evaluación no pasaríamos ninguno de los controles de garantía de calidad a que se someten las agencias internacionales de evaluación porque los protocolos son tremendamente severos y necesarios de hacer. Aparte, la prueba hay que pasarla en junio y en septiembre. ¿Volveremos a pilotarla otra vez de junio a septiembre? ¿Volveremos a hacer lo mismo? ¿El Estado tiene experiencia en todo eso? ¿Se ha enfrentado alguna vez a esa situación? PISA tarda un año y medio en dar resultados. Si la prueba tiene que utilizarse para poder dar resultados después, para poder introducirlo en el expediente del alumno, no puede tardar más de cuatro o cinco semanas. ¿Pilotar en cuatro o cinco semanas? Pensemos técnicamente —ya no digo ideológicamente que es otra historia— todo lo que compete a las pruebas y seamos realistas.

No sé si me estoy ciñendo al tiempo pero con esto acabo. En todo caso, en las preguntas trataré humildemente de iluminar o ayudar a quien me pregunte. Dos elementos que también me preocupan. La diseminación de los resultados. Los resultados de la prueba que afectan a personas, que afectan a centros ¿a quién se los damos, en qué condiciones y para qué? Hay un principio básico: que quien puede intervenir

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 23

tiene que conocer los resultados del alumno, del centro y del sistema. Un profesor tutor tiene que conocer los resultados de sus alumnos porque es el que interviene educativamente en ellos. Un centro tiene que conocer los resultados de todo el centro porque tiene que intervenir allá. El consejo escolar de un centro tiene que conocer los resultados de su centro para poder intervenir allá. La inspección tiene que conocer los resultados de los centros que le corresponden en su sector de inspección porque tiene que intervenir allá, aparte de tener un conjunto de indicadores que nos ayuden a contextualizar las pruebas, tanto si trabajamos con niños, con centros o con el sistema. Esa es la manera natural de utilizar los resultados de la prueba. Nunca se dan los resultados de ese centro a otro o de este niño a otro porque si no tiene capacidad de intervenir allá, no tiene capacidad de mejorar lo que se tiene que hacer allá, eso solo conduce al puro chafardeo innecesario y absurdo. Hay países como Gran Bretaña que hacen los ránquines de centros. Los comenzó la señora Thatcher y han conducido a Gran Bretaña a un modelo educativo totalmente mediocre; es uno de los más mediocres que hay en Europa actualmente, cuando había sido una referencia. Australia, que no es mediocre, que tiene un buen sistema educativo, también hace pruebas y exámenes y obliga a los centros a que los publiquen, pero prohíbe por ley que aparezcan en la prensa listados los diferentes centros porque la primera vez que ocurrió tuvo que actuar y dictar una ley para evitar lo que eso puede suponer de perversión. Transparencia, toda. Diseminación de resultados, total pero parcializado: a cada uno toda la información que necesita en su campo propio de intervención y de actuación. Ahí, totalmente de acuerdo; donde alguien no tenga que intervenir, cuidado porque eso puede provocar más riesgos o más problemas que ayudas.

En cuanto a las consecuencias de las pruebas, primero hay que pensar que, aunque dicen que la prueba vale el 30% —y es así—, es un 30% muy cualificado. ¿Por qué? Porque si no lo apruebas, aunque tengas un 70% maravilloso no se va a poder promediar. Esto lo dice la propia ley. Imagínense hasta qué punto condiciona. Hay que ir con tiento. Decía antes que, en la lógica del profesor, si el quiere utilizar la información de las pruebas para evaluar a su alumno en su propio espacio estratégico, perfecto. Lo puede hacer, es su decisión y forma parte de eso que llamamos la evaluación continuada, que todo el mundo acepta que es la mejor, que nadie la discute en estos momentos. Ahora bien, si la evaluación del profesor y la otra van cada una por su lado y una condiciona la otra, no orienta al profesor ni al sistema, sino que lo condiciona, que es una cuestión totalmente distinta. Si condiciona al sistema, lo destruye; si lo orienta, lo enriquece. Esa es una clave pedagógica compartida por todo el mundo.

Ahora pensemos en la prueba de 4.º de ESO —y con ello acabo. Está diseñada en dos pruebas. Si la ESO es una enseñanza obligatoria, tiene que conducir a los alumnos, no al mismo lugar, no a la homogeneidad, pero sí al mismo nivel de derechos que se pueden adquirir con la prueba. La prueba tiene que ser única para todos, con modelos de modalidades diferenciadas. No estamos diciendo que todos los niños en 3.º y 4.º de ESO tengan que hacer exactamente las mismas materias; todo lo contrario, pensamos que el niño, de acuerdo con su propia orientación personal, con su propia carrera profesional puede escoger caminos diferenciados dentro de modalidades —no tanto de itinerarios que le condicionen, sino de modalidades—, para poder después elegir profesional, vocacionalmente de la manera más correcta. Crear dos pruebas cuando todos tienen que adquirir las mismas competencias... Es un mandato europeo que los niños en toda Europa tienen que llegar a un nivel básico de dominio de las competencias que no deje fuera del sistema a más del 15% de la población. Es uno de los elementos de 2020 marcado por Europa. La prueba tiene que ser común y tiene que ir a lo que tiene que saber de base cualquier niño, vaya donde vaya, para que pueda seguir creciendo. Esa es una necesidad que cuadra con el mandato actualmente, y ahí hay que ir. ¿Qué pasa? Que si pensamos en términos disciplinares no es posible hacerlo en un modelo diferenciado de modalidades de materias pero si pensamos en un modelo competencial, sí. Porque construir una competencia se puede hacer desde combinaciones diversas de diferentes materias y podemos hacer combinaciones con las materias que son obligatorias para todo el mundo. Lo importante de la competencia no es tanto la complejidad del contenido curricular sino del contexto de realidad donde se aplica aquel contenido, que es donde fallamos totalmente los españoles. ¿Dónde creen ustedes que está nuestra diferencia con los países del norte? No en las matemáticas que sabemos, sino en nuestra incapacidad de utilizarlas competentemente cuando nos sitúan delante de un contexto de realidad que no sabemos interpretar. Y esto es por el modelo metodológico que aplicamos en las escuelas. El modelo competencial se puede desentender de las modalidades que han trabajado los niños porque busca otra cosa. Esa es la metáfora del siglo XXI, es ahí donde debemos ir. Una prueba separada donde se diferencie a los alumnos ya no cumple con un requisito fundamental. Y, la última cosa, debemos pensar si hemos de seguir otra vez y nuevamente enviando a la formación profesional a los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 24

alumnos residuales del sistema. ¿Esa es la manera que tenemos de prestigiar allá donde todos los indicadores internacionales nos señalan que tenemos el más grave problema? ¿Han analizado ustedes nuestra pirámide de construcción de nuestros alumnos en los diferentes ámbitos? Somos los primeros en toda Europa en lo que hace referencia a preescolar y a la enseñanza obligatoria. Estamos al cien por cien, por encima de los países nórdicos, pero por razones distintas, porque allí hay otros programas según los cuales preescolar no es tanto un modelo de conciliación familiar sino que es tratado desde otras perspectivas, pero estamos por encima de ellos. En la universidad también, tenemos más de un 30% de gente de 18 a 40 años que tiene estudios universitarios, porcentaje superior al de Alemania y similar al de todos los países de Europa. ¿Y dónde estamos fatal? En los grados medios, en la formación profesional, donde en otros países es una alternativa digna y de éxito que los alumnos escogen no porque son el detrito del sistema o la opción residual del sistema, sino que la escogen porque es un gran contexto de oportunidades para ellos, porque es vista de esta manera. Por tanto, situar una prueba que diferencia a los alumnos y que está diseñada y pensada para que quien no llega vaya residualmente a la formación profesional va en detrimento de la idea de que de una vez por todas pongamos el acento de la cualidad del sistema allá donde más falta nos hace, que es en la dignificación y en la potenciación de la formación profesional que tan necesaria es para que podamos salir de la crisis actual, porque tenemos gente preparada de sobra en ciertas cosas donde no hay mercado laboral o por debajo de ciertas cosas donde desde la crisis del ladrillo tampoco hay mercado laboral. Entonces, hace falta que vayan buenos cerebros, gente que lo escoja vocacionalmente, no niños impelidos a entrar de forma residual.

Perdóneme si me he alargado más de la cuenta. Estoy a su disposición para lo que me quieran preguntar.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Convergència i Unió, señor Barberà.

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Gràcies, Joan Mateu, per acceptar la nostra invitació. Gracias, señor Mateo, por aceptar nuestra invitación.

Iba a hacerle unas preguntas, pero antes diré que están llegando teletipos del desayuno que el ministro ha celebrado esta mañana y, por lo que veo, tengo que agradecer no haber asistido y estar escuchado a los ponentes que hoy desde las diez están pasando por aquí, porque el ministro ha terminado su discurso diciendo que la oposición argumenta su oposición a la Lomce muy pobremente y desde luego eso va en contra de lo que estamos viviendo estos días aquí, y hoy, después de oírle a usted, aún más. Si la oposición política no sabe argumentar, al menos que oiga a los que entienden y dominan los sistemas educativos. Creo que el ministro ha vuelto a ponerse a la altura que está, negando que hayamos intentado hacer diálogos constructivos, cuando han sido él y su ministerio.

El señor **PRESIDENTE**: Señor Barberà, no comentemos la actuación del señor ministro y analicemos la Lomce, que creo que es lo que queremos todos.

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Es de lo que hablaba también el ministro en el desayuno.

El Gobierno del Partido Popular presentó hace unos días un proyecto de simplificación y para evitar duplicidades en las administraciones autonómicas y en el objetivo volveremos a estar todos de acuerdo, pero seguramente no en los sistemas. ¿Cree usted, como catedrático en este apartado, que este nuevo planteamiento de sistema de evaluaciones sigue ese objetivo de simplificar y de evitar duplicidades entre las administraciones públicas? ¿Usted cree que el Gobierno del Estado dispone de los medios necesarios humanos, materiales, de formación y experiencia para poder ejecutar ese sistema que la Lomce nos propone? ¿Qué costes cree que puede tener aplicar este nuevo sistema sobre los costes que ya tenemos en las comunidades autónomas para los sistemas de evaluación que se están experimentando? ¿Tiene el Estado experiencia en realizar este tipo de pruebas generales, uniformes y externalizadas?

Un segundo apartado al que usted se ha referido es el de asignaturas y distribución. Este cambio de compartir a repartir, como usted ha dicho, ¿cabe dentro del marco de las leyes, es legalmente adecuado? ¿Es posible que el Gobierno lo aplique porque tiene una jurisprudencia detrás, o cree que está en contra del Estado plurinacional que la Constitución española defiende?

Otra cuestión sería la relativa a la disposición transitoria trigésimo octava, que usted no ha citado porque no es de evaluación, sino de sistema de inmersión lingüística. Usted conoce los resultados del dominio de la lengua catalana y castellana en Cataluña, por ello, con respecto a esta propuesta que el ministro siempre hace de que desde Cataluña ofrezcamos una solución al problema que él ha creado,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 25

¿cree usted que están justificado con datos empíricos objetivos los resultados del dominio que en Cataluña tienen los alumnos del catalán y del castellano? Asimismo, como es su especialidad, si el Estado quiere preocuparse —que creo que es su obligación— para mejorar la calidad del modelo educativo con pruebas muestrales, ¿qué diferencia hay entre pruebas muestrales y censales? Con pruebas muestrales —caso de PISA, al que supongo que estamos pagando tanto el Estado como las comunidades autónomas para que nos evalúe—, ¿tendría suficiente información válida para, como usted ha dicho, poder intervenir en el sistema educativo para mejorarlo?

Le agradezco su exposición porque creo que ha sido clara. Quien quiera entender que entienda, pero la cuestión que usted ha planteado es importante y básica en esta reforma.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Socialista, tiene la palabra el señor Rodríguez.

El señor **RODRÍGUEZ SÁNCHEZ**: En primer lugar, quiero agradecer la presencia del señor Mateo ante esta Comisión para informarnos de los aspectos que atañen a la Lomce, específicamente el apartado del currículum y la evaluación. Querría hacer un doble agradecimiento porque creo que ha sido una exposición muy clara, muy precisa y muy clarificadora con respecto a los apartados que usted ha abordado, especialmente el aspecto del currículum y la evaluación. En argot parlamentario diríamos que lo que ha venido a hacer es una enmienda a la totalidad al modelo del currículum y de la evaluación que plantea la Lomce, un análisis que nosotros compartimos en gran medida, porque, ya lo venimos diciendo, creemos que la Lomce no solo no soluciona ninguno de los problemas que tiene nuestro sistema educativo, sino que crea problemas nuevos y donde no los hay, en aspectos que están funcionando y que en todo caso son susceptibles de mejora, pero en los términos que plantea el proyecto de ley del Gobierno.

Según me ha parecido entender en su intervención, valoramos como usted que la Lomce nos lleva hacia un modelo de evaluación injusto, segregador y uniformizador, que mi grupo no comparte en absoluto. Pero es que es más, a lo largo del proceso de elaboración de la ley y los distintos borradores, así como de las intervenciones del Grupo Popular del día de ayer y de hoy, detectamos una cierta tendencia hacia una estrategia de confusión con respecto a la evaluación. Hablamos indistintamente de evaluación como factor determinante de la calidad educativa, con las evaluaciones externas, las evaluaciones de diagnóstico, es decir, en alguna medida se quieren apropiarse del aspecto de la evaluación pero con una clara estrategia de engaño detrás. No estamos hablando de lo mismo: una cuestión son las evaluaciones diagnósticas para poder intervenir donde se detectan déficits y mejorar la formación de los alumnos y su desarrollo, y otra cuestión son las reválidas que plantea la ley, que para nosotros simplemente son nuevos obstáculos en el desarrollo de estos alumnos y que van a ser especialmente perjudiciales para aquellos alumnos con mayores dificultades. En ese sentido quería preguntarle su opinión sobre qué puede ocurrir con esas reválidas. Varios expertos en el día de ayer señalaron que esto va a conducir a un mayor fracaso escolar, como avalan diversos informes, pero, sobre todo, muestran su preocupación sobre lo que vamos a hacer con estos alumnos que, después de transitar satisfactoriamente por su etapa formativa, no consiguen superar la reválida. A mi grupo le preocupa y me gustaría saber cuál es su opinión.

Asimismo, sabemos que la ley —y usted lo ha abordado ampliamente en el aspecto del currículum— es claramente recentralizadora, que pretende negar la diversidad. De hecho, no lo decimos nosotros, lo dijo el propio ministro en el Pleno del Congreso cuando dijo aquello de que su objetivo era españolizar a los niños catalanes. Lo podría haber aplicado a otras comunidades, pero se refirió al caso concreto de Cataluña. Nos parece un claro ejemplo de ataque, de negación de la diversidad, que no se corresponde con la realidad que vivimos en nuestro Estado.

De la misma forma, aunque usted no lo ha tratado, nosotros creemos que se produce también una seria ofensiva contra el modelo de inmersión lingüística, contra el modelo pedagógico en su conjunto de Cataluña. Le agradeceríamos que hiciera alguna aportación al respecto, específicamente en el apartado que corresponde al rendimiento de los alumnos catalanes. Es decir, ¿realmente el modelo de inmersión supone un perjuicio para los alumnos catalanes, supone alguna desventaja, a la luz de los datos, de los estudios y de las evaluaciones que ustedes tienen, o supone una desventaja para los alumnos castellanohablantes en Cataluña? Me gustaría que usted se refiriera a esto.

Por último, en relación con la evaluación, se ha dejado caer explícitamente por parte del ministro, después de estos reiterados ataques a la diversidad y de decir que en Cataluña se excluía el castellano en las aulas —cosa que no es cierta y que los datos demuestran que es totalmente falsa—, que Cataluña presentaba unos datos académicos bajos en relación con la renta per cápita o la riqueza de la comunidad. Nos parece que es una afirmación gratuita pero nos gustaría que usted, en la medida en que pueda con

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 26

los datos de que dispone, lo pudiera avalar, negando además una realidad y es el esfuerzo que ha hecho Cataluña en el tratamiento a la diversidad, a la inclusión de todas las personas de distinta procedencia que han llegado a nuestra comunidad. Nos parece que esto es negar una realidad evidente y querer comparar cosas que no son comparables. En todo caso, si usted nos puede aportar algún criterio al respecto, se lo agradeceré.

Acabará con una alusión. Como sabe el señor Mateo, en la Cámara ha habido un consenso generalizado, yo creo que la mayoría de grupos han manifestado su oposición a la Lomce, de hecho eso se ha traducido en un buen número de enmiendas a la totalidad. Y, como sabe, ha habido otro aspecto que a mí me parece destacable y es el consenso que hemos alcanzado la mayoría de los grupos catalanes en la Cámara en defensa del modelo educativo catalán, no solo en lo que se refiere a las competencias, en lo que se refiere también al modelo de inmersión, sino también a los aspectos que nos parecen cruciales que refleja la ley de Cataluña, el modelo de universalidad, de respeto a la equidad, a la igualdad de oportunidades, que nos parece que forma parte de un conjunto. En ese sentido me parece importante destacar el consenso que hemos alcanzado en los dos párrafos que hemos compartido todos estos grupos en nuestra enmienda a la totalidad.

Hay un aspecto que también nos preocupa y que le formulo en su doble condición, porque usted, además de ser el presidente del Consell Superior d'Avaluació de Catalunya, es el secretario de Polítiques Educatives de la Generalitat. Hay un apartado de la LEC que se refiere a la agencia de evaluación y prospectiva y, como usted sabe, el último Gobierno anterior al de Convergència i Unió ya elaboró la orden para su creación. Nos parece que es un órgano importantísimo, un órgano independiente que contribuiría a la mejora de la evaluación no solo de los centros y de los alumnos, sino también de la propia Administración educativa. Y debo decirle en este sentido que el primer Gobierno de Convergència i Unió derogó esta orden y esta agencia está todavía pendiente de creación. Me gustaría que nos pudiera añadir alguna consideración sobre las previsiones que tienen para su puesta en marcha y si lo considera oportuno.

Acabo. Señor Mateo, comparto muchas de las cosas que usted ha dicho. Tengo que decir, también cordialmente, que discrepamos en algunas de las políticas educativas que ustedes están desarrollando en Cataluña —ya sé que no es ninguna novedad lo que le apor—, en materia de los recortes que se están produciendo, en coherencia con lo que decimos aquí, porque lo que decimos aquí también lo decimos allá. No nos parece que el recorte en educación sea positivo para el conjunto de la sociedad, para la mejora de la calidad educativa, se lo tengo que decir. Y nos parece también que ustedes deberían replantearse algunos puntos de la aplicación de la LEC, por ejemplo, el que se refiere a los conciertos de las escuelas que segregan por sexo. En este punto nosotros también discrepamos enormemente de la Lomce, que lo que pretende es legalizar de nuevo esta situación, tras las sentencias del Tribunal Supremo y diversos tribunales de Justicia autonómicos. A nosotros nos parece que no debe ser así —acatamos las sentencias—, que se debería retirar este punto de la Lomce y también revisar este apartado de la LEC, que, por cierto, en su redacción actual ya permitiría la revisión de estos conciertos. Por tanto, se trata de una cuestión legal pero también de voluntad política, y nosotros desde aquí le hacemos un llamamiento para que en una situación de dificultades económicas hagamos un esfuerzo por mejorar la educación de los que realmente lo necesitan y que estos conciertos con escuelas que segregan no se renueven.

El señor **PRESIDENTE**: A continuación, por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra la señora Moro.

La señora **MORO ALMARAZ**: Como el resto de los grupos, no me cabe sino darle la bienvenida en nombre del Grupo Parlamentario Popular, al que represento en este momento, y agradecerle muy sinceramente su comparecencia. Creo que usted tiene una larga trayectoria investigadora y una larga trayectoria profesional, que además se pone de manifiesto en los últimos años en el ámbito de la gestión educativa en las instancias de la Generalitat, como aquí se ha dicho, y en particular en el ámbito de la evaluación. Por tanto, es una satisfacción poder escuchar, aunque no siempre compartir. No compartimos en el ámbito científico muchas cuestiones, como usted sabe, pero eso es lo que enriquece el debate. Por tanto, reitero que para todos nosotros es una satisfacción poder escucharle y creo que hemos aprendido mucho.

Como una consideración general en este breve tiempo que nos hemos fijado los grupos para intervenir, me gustaría decir —aunque más que a usted, va más dirigido a mis compañeros— que, a fuerza de repetir las cosas, uno tiene la impresión de que esta es una ley dedicada a Cataluña, y de verdad que no lo es. Vamos a ver si nos quitamos de la cabeza a nuestra amada Cataluña (**El señor Barberà i Montserrat**:

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 27

No podemos), contra la que nada tenemos, como nada tenemos contra los catalanes, y hacemos lo que ha hecho el compareciente, que es hablar del currículum y de la evaluación, además, desde la autoridad que da presidir un consell sobre la evaluación del sistema educativo en Cataluña y ser secretario de políticas educativas; me parece fenomenal. Yo me voy a permitir una licencia —lo hago alguna vez, pero procuro no hacerlo demasiado— y es que yo siempre explicaba a mis alumnos cómo determinados aspectos de la legislación catalana suponían un modelo para el resto del Estado a la hora de afrontar determinados temas en mi materia, en Derecho Civil. Creo que podemos aprender mucho de Cataluña y creo que una ley estatal podrá tener o no deficiencias a corregir, pero no va contra Cataluña, no va contra el País Vasco, no está destinada a Cataluña, sino que se enclava perfectamente dentro de las competencias estatales; además, no tiene por qué ir reñido con un buen modelo educativo en Cataluña, en el País Vasco o en Castilla y León. Por tanto, en ese planteamiento coordinador y de legislación básica, se puede extender, por ejemplo, la cultura de la evaluación a todo el Estado español con independencia de que en el ámbito de sus competencias las comunidades autónomas —y no está reñido en la ley— puedan seguir manteniendo sus propias políticas. A ver si vamos centrando esto, porque esta es una cuestión en la que podemos discrepar, una cuestión que puede ser mejorable y sobre la que podemos debatir propuestas o no —creo que esto lo ha seguido diciendo también el ministro—, pero no es el centro de la ley.

Me ha llamado mucho la atención el planteamiento que ha hecho sobre las competencias, también por toda la discusión que hemos tenido en el ámbito universitario. Nos cuesta mucho trabajo —y no solo a los españoles; aquí estamos hablando de los propios científicos, de los propios responsables educativos, de los investigadores— adaptar el sistema de las competencias a todo el sistema educativo, y lo estamos viendo en el desarrollo del Plan Bolonia dentro de la universidad. Por tanto, ya que ha hecho esta referencia sobre el tema de la disciplina y las competencias, me gustaría que ampliara un poco más, que nos hiciera una propuesta básica —no se trata de desarrollarla aquí— de cómo mejoraría usted un planteamiento competencial que pueda ser compatible en una ley estatal para poder adaptar mejor después el desarrollo de las etapas.

Por otra parte, me gustaría que nos diera su opinión sobre en qué benefician o en qué pueden ser negativas las evaluaciones externas, porque muchas veces el miedo a la idea de la evaluación externa ha hecho que se diga aquí y en otros ámbitos que se está discutiendo la autoridad del profesor. Creo que usted lo ha enmarcado bien; el profesor, junto con su tarea de pura transmisión de conocimiento o de enseñanza en las destrezas del aprendizaje, también tiene que evaluar, y usted sabe tan bien como yo que los profesores decimos que lo que más odiamos es evaluar, y separarlo es complicado. Pero es que no se está evaluando lo mismo; usted lo ha dicho, no se está evaluando lo mismo. Yo creo que es compatible, pero lo es desde la perspectiva de la búsqueda de unos objetivos —usted también se ha referido a ello— en la evaluación externa. ¿Por qué va a ser malo que el Estado, en el ámbito de sus competencias, con una estrategia bien diseñada, pueda valorar unos índices y unos mínimos sobre contenidos o sobre el desarrollo de competencias? Quiero que desarrolle ese punto porque me parece que no es incompatible.

Me ha parecido —y voy terminando, señor presidente— que en algún punto iba más allá de su propio desarrollo técnico, de su propio planteamiento técnico profesional, cuando decía que el Estado —ya adelantaba algunas de las preguntas que después ha hecho el portavoz de Convergència i Unió— no tenía capacidad para recursos, que no tenía experiencia. Creo que tiene que haber un desarrollo reglamentario y que la ley no indica tanto como se ha podido prejuzgar aquí. ¿Por qué el Estado no va a tener recursos si tiene todos los recursos humanos que puede encontrar en las comunidades autónomas? Se puede establecer perfectamente un sistema de gestión y el Estado ya lo ha hecho. Por tanto, por supuesto que se puede hacer desde la perspectiva de compartir experiencias y de integrar a todo el mundo. Creo que esto no está todavía cerrado ni prejuzgado en la ley.

¿Vería usted bien que algunas de las evaluaciones que se plantean en la ley orgánica las hicieran las comunidades autónomas pero no lo ve bien si lo hace el Estado? Quizá no lo he entendido bien, pero me ha parecido que ha dicho eso.

Por último, me gustaría que nos pusiera de manifiesto dónde cree usted que hay una cierta impostación en las propuestas. Hablaba de una lógica impostada en las propuestas de evaluación en todo el texto. No lo percibimos, pero si usted pudiera desarrollar esta cuestión sería bueno, porque evidentemente nos ayuda a comprender mejor lo que de verdad dice la ley —no lo que dicen otros que dice— si clarificamos algunos de estos aspectos que son esenciales para no tener temor a la evaluación. He dicho en este Congreso en distintas ocasiones que a finales de los años ochenta teníamos la cultura de la calidad

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 28

basada en la evaluación y en la acreditación y que poco a poco hemos ido viendo la parte positiva, el romper el temor a la evaluación y a la acreditación, y nos da un poco de miedo que utilizar demagógica y políticamente algunas críticas pueda romper algo en lo que usted ha trabajado muy bien, en lo que puede enseñar mucho y para que no haya confusiones. Creo que podemos hacer una buena estrategia con pruebas de evaluación bien gestionadas, sin ir contra nadie y siendo compatibles con las de los demás. **(Aplausos).**

El señor **PRESIDENTE**: Para contestar a estas preguntas tiene la palabra el señor Mateo por un tiempo de diez minutos.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSELL SUPERIOR D'AVALUACIÓ DEL SISTEMA EDUCATIU** (Mateo Andrés): En primer lugar, agradezco a todos una cosa que los que provenimos de los campos técnicos profesionales y no del campo político agradecemos siempre muchísimo y es el trato respetuoso con que se han tratado todas las cuestiones y con que se ha juzgado mi propia intervención. Que vaya de antemano mi agradecimiento.

Voy a tratar en algún caso hasta de unir preguntas para no repetirme porque diez minutos dan muy poco de sí. Me preguntaba el señor Barberà si podían evitarse duplicidades. Fíjese en pequeñas cuestiones que están apareciendo. Usted me decía: ¿es que dudamos de que el Estado no tenga capacidad y dinero y recursos y posibilidades para crear un sistema de evaluación que atienda a los dos millones de niños, o los que sean, que tengan que evaluarse continuamente? Naturalmente que los tiene, pero ¿por qué vamos a duplicarlo si ya lo estamos haciendo las comunidades autónomas? El País Vasco tiene su propio sistema. Todos han desarrollado consejos superiores de evaluación o agencias de evaluación para tratar de resolver ese tema y lo hacían justo en el campo donde tienen que hacerlo, que es donde tienen sus competencias fijadas. Ese era un principio establecido, no duplicar las cosas. El Estado en estos momentos no tiene el sistema desarrollado. Usted sabe perfectamente que su único campo de actuación en cuanto a intervención directa en centros y sistema es Ceuta y Melilla. En el resto, durante años, las diferentes comunidades hemos tenido que ir generando nuestro propio sistema. Sabiendo el coste que tiene y aprovechando la experiencia que hay en cada una de las comunidades, ¿ahora vamos a crear un macrocomplejo de evaluación con un coste alto y vamos a duplicar? Creo que ese es un principio aceptado actualmente por todo el Estado, evitar duplicidades. Además cumplimos un principio de subsidiariedad. ¿Por qué un profesor evalúa a unos alumnos y no viene el profesor de al lado? Porque es él quien interviene y actúa ahí. Si las comunidades tenemos trasladadas una serie de competencias, entre las cuales está cuidar de la calidad de nuestros centros y de nuestro propio sistema en el ámbito de la comunidad, es lógico que, por un principio básico de subsidiariedad, seamos los primeros en intervenir.

Lo digo porque yo creo que el Estado sí tiene capacidad para evaluar y yo se lo pediría porque lo necesitamos. El Estado tiene que hacer evaluaciones de todo el sistema español para hacer exactamente lo que hace PISA con las diferentes nacionalidades y regiones, y el Estado lo puede hacer con respecto a las diferentes comunidades. Nos ha ayudado a todos cuando el Estado de forma muestral y no censal ha hecho pruebas de evaluación en todo el conjunto de España porque nos resitúa, comparamos con los demás y nos ayuda a situarnos y a mejorar nuestro propio sistema. Yo no le estoy negando al Estado la capacidad que tiene, pero le pido que actúe donde tiene capacidad de intervención y no duplique donde los otros están interviniendo, por una simple razón de simplicidad y de no duplicación, y además por necesidad.

Yo he participado, a través del Instituto Nacional de Evaluación Educativa, en las evaluaciones diagnósticas de todo el Estado. Recibíamos información fidedigna de cómo lo estaba haciendo cada comunidad, podíamos analizar qué pasaba y nos ayudaba a tomar decisiones. Por ejemplo, la última ocasión que se hizo ya hace años nuestra comunidad no salió bien parada en matemáticas y lo primero que hicimos fue analizar cómo estaba nuestro currículum respecto de España, vimos que estábamos haciendo una o dos horas menos y lo modificamos buscando la mejora. Eso lo agradecemos. Ningún miedo a eso, todo lo contrario, pero apliquemos principios básicos técnicos y de subsidiariedad y que cada uno atienda donde va a intervenir después. ¿Alguien piensa que desde Madrid van a poder intervenir en lo que ocurre en un centro en tal o cual lugar? No, quien tiene que intervenir allá es el propio subsistema y ese es el que tiene que evaluar allí. En cambio, ¿quién nos va a ayudar a entender, en el conjunto de las diferentes comunidades, dónde estamos situados cada uno? Si no lo hace el Estado, ¿quién lo hará? No lo haremos nosotros, no lo hará Aragón. Actúen aquí, y háganlo como hace el PISA, muestralmente. Usted, por lo que he visto, también tiene perfil universitario y sabrá perfectamente cómo funcionan las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 29

leyes de la estadística. Los resultados de una muestra bien cogida, bien diseñada y bien representativa por su tamaño garantizan con pequeñas oscilaciones de error muestral lo que está ocurriendo en cualquier lugar. Háganlo. Encontrarán, como siempre, nuestra colaboración. Nosotros lo deseamos. Hablaba de evitar duplicidades. Aquí hay un ejemplo para evitarlas.

Me preguntaba por el coste que puede tener. Cada prueba, calculando por lo bajo, viene a salir de 25 a 30 euros. Multiplique por un millón de niños. Capitalizando los recursos internos que tenemos —se podría decir que no nos cuesta, pero sí nos cuesta—, si estrictamente la prueba ya son 10 euros, imagínese si hay que crear equipos que corrijan y demás. En Ceuta y Melilla el Estado evaluó, pero tuvo que externalizar la evaluación, que no está mal, es una posibilidad. Seguro que tienen claro el coste que tuvo en Ceuta y Melilla. Multiplíquelo por todo lo que costaría en España. ¿Estamos para eso? ¿Podemos dedicarlo a esto, cuando ya se está haciendo en la mayoría de las comunidades? Ustedes mismos. Estoy muy de acuerdo con el Grupo Popular en que la evaluación es importante y no hay que temerla —ahí iríamos a la mano, estamos de acuerdo— y que la evaluación externa es necesaria —totalmente de acuerdo— porque da otra mirada sobre el sistema y es necesaria para poderlo objetivar. Eso está claro. Donde diferimos no es en el principio. Donde diferimos es que una cosa es una evaluación externa estandarizada y otra una evaluación externa de examen, para examinar, para sacar consecuencias sobre el propio expediente del alumno. Ahí es donde, por no invadir competencias, diferiríamos. En lo otro estaríamos de acuerdo. Si lo estamos haciendo desde hace cinco años en 6.º y llevamos ya dos años en 4.º de la ESO, ¿cómo no vamos a estar de acuerdo? Totalmente. Iríamos de la mano, segurísimo.

Dice: ¿compartir o repartir? La idea es clarísima. Si cada una de las comunidades tenemos conferidas las competencias educativas, es lógico que en el diseño del currículum no podamos estar ajenos a las materias. Por lo tanto, nosotros somos totalmente partidarios de compartir con el Estado esa competencia y, como hemos hecho históricamente, atribuirnos cada uno la parte que nos corresponde: uno la parte que nos armoniza con el resto de las comunidades y otro la que nos enriquece en la diversidad. Todos han hablado de que tenemos puntos de vista divergentes. Esto no es malo; todo lo contrario, nos enriquece. La diversidad enriquece siempre. Entonces, en el currículum, desde los planteamientos actuales de las competencias, no entiendo la necesidad de uniformar. Lo veo innecesario. No lo voy a tocar porque no quiero entender ni que sea ideológica ni nada de todo esto. Mi discurso es técnico, pero lo veo totalmente innecesario.

¿Qué pasa con los resultados de Cataluña? Algunos me lo han preguntado y puedo decirlo por mi propia experiencia en ellos. En Cataluña tenemos resultados propios, resultados del PISA y resultados de la última evaluación de diagnóstico que hizo el Estado en el año 2009, porque la última que hizo el Estado fue en ese año. Los resultados son varios. La última que se hizo del PISA fue de comprensión lectora y estábamos por encima del Estado español; dentro de las comunidades estábamos situados en un lugar yo diría lógico —después diré por qué— y con respecto a Europa estábamos al lado de Estados Unidos, de Alemania o de Francia. No nos engañemos, somos lo que somos. Cataluña no es Hollywood, es lo que es. ¿Vamos a estar por encima de Alemania, Francia o Estados Unidos? ¿Vamos a estar como Finlandia? No nos engañemos. España no es nada del otro mundo y Cataluña tampoco en lo que hace referencia al conjunto de países y estamos donde debemos estar por lo que dedicamos del PIB a lo que estamos haciendo. Así pues, no nos sentimos mal en lo que hicimos; más bien hicimos un buen papel.

En las evaluaciones del Estado, en la última, en la competencia que hace referencia al dominio del castellano y de las matemáticas, nos quedamos en la parte central. Lo que pasa es que siempre que tenemos el resultado, para evitar el «resultadismo» siempre entramos en un análisis interno de lo que hay. Por favor, espero que ustedes lo entiendan en el marco de la opinión de un técnico que analiza los datos sin ninguna clase de emoción extraña. Analizamos la muestra —porque lo que se hizo en el Estado era muestral, como lo del PISA— y en nuestra muestra aparecía la presencia de un 20% de inmigración. Todos sabemos que los niños inmigrantes, tenemos resultados, porque acaban de llegar, porque vienen con otra cultura, con otra lengua, tienen de 20 a 40 puntos menos que los niños que son del país, y eso no es un problema, es una necesidad que tenemos de solucionar y hay que aceptarlo así. Pero cuando vamos a las pruebas de carácter nacional o internacional, ¿qué hacemos? ¿Escondemos a esos niños? Tienen que estar allí. Fue la comunidad que más inmigrantes tenía. Madrid estaba al 14% y había comunidades que estaban en el número uno que tenían el 4, el 5, el 6 o el 7%. ¿Por eso nos vamos a rasgar las vestiduras? Es lo que hay, es nuestro sistema, lo tenemos así y hay que afrontarlo. Eso nos ayuda a derivar medidas para atender mejor a esos niños y para que todo el sistema en su conjunto vaya mejor. No es para que nadie se rasgue las vestiduras, eso es así. Aun así, nuestros niños no provienen de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 30

una inmigración latinoamericana, como ocurre en muchas partes de España, sino que es de origen magrebí, subsahariana, paquistaní o china. Se hablan más de 200 lenguas en Cataluña y muchas de ellas alejadísimas de la estructura de una lengua latina. Nuestros niños estuvieron a la altura de la media de España. Esa es la realidad. ¿Nos vamos a sentir mal por ello? Todo lo contrario. Estoy muy orgulloso de que un país que, con una muestra de un 20% de niños inmigrantes, haya sido capaz de quedar a la altura de la media del Estado español. Quizá hubiéramos podido hacer otras cosas, porque las muestras son aleatorias y no en todas se reproducía la realidad de la composición que había en cada una de las comunidades autónomas. Esto no es porque alguien hiciera trampa, sino que se trata de un proceso de carácter aleatorio que todos hemos de aceptar porque eso es así. Si me dejó alguna pregunta sin contestar me lo dice al final, porque si no el presidente me va a quitar el uso de la palabra y no voy a poder acabar.

En cuanto a españolizar a los niños catalanes cuando hablaba de la inmersión podríamos estar de acuerdo en españolizar a los niños catalanes, pero tendríamos que ponernos de acuerdo en qué concepto de España tenemos todos, y entonces a lo mejor podríamos acordarlo. Lo que no puede ser es una españolización por uniformidad. En eso no estaríamos de acuerdo. ¿Qué quiero decir con ello? Lo que quiero decir es que la inmersión no es una cuestión ideológica. Es simplemente una opción metodológica, ténganlo en cuenta. No hacemos una inmersión en la escuela pensando en clave ideológica, no lo hacemos. Es una opción metodológica. Para reconsiderarla y situarla ahí estamos colocando con un cuidado exhaustivo sensores cuando pasamos nuestras pruebas a todos los niños para ir continuamente comprobando si realmente se desequilibra el conocimiento que tienen de las dos lenguas. Ahí, por favor, entiendan que durante los años en que he estado haciendo esas pruebas —que no son demasiados, son dos cursos— siempre me han salido terriblemente igualadas. En la última, en la media, el conocimiento del castellano por parte de los niños salió por encima del conocimiento en catalán. ¿Me tengo que preocupar por ello? Todo lo contrario, me alegro muchísimo. Ahora tengo que preocuparme para que suba el catalán, es el problema que tengo.

El sensor es necesario para garantizar un principio de los propios pronunciamientos judiciales que se han hecho hasta ahora. Nos han dicho que sí a la inmersión, siempre que se trabaje desde proporciones razonables en el uso de las diferentes lenguas. El sensor nos ayuda a establecer cuáles son estas proporciones razonables. En la medida que el sensor nos va garantizando que todo camina bien, entendemos que la proporción que hacemos del trato de las diferentes lenguas es el correcto. Si el sensor nos señalara que baja el catalán, lo incrementaríamos, y si fuera el castellano, también. No vamos a tolerar que lleguemos al final de nuestra formación y que un niño no sepa catalán, pero tampoco vamos a tolerar que no sepa castellano. Ha de haber un nivel de complicidad con todas las fuerzas del Estado para que todo el mundo entienda que es también nuestro discurso y que no es un discurso impostado, que es ese. Ustedes encontrarán en Cataluña posiblemente algún niño que no sepa catalán, pero difícilmente encontrarán uno que no sepa castellano, se lo aseguro. Estamos en ello y somos conscientes de ello, de ahí la meticulosidad con que trabajamos en el tema de los sensores situados en el sistema para que no fallen.

Me hablaba de la agencia y de la duplicidad de mi función en estos momentos. Vamos a ver, van ligadas las dos cosas. Yo estaba trabajando en el consejo y teníamos conciencia que el consejo tenía que ir derivando hacia una agencia. Estamos en ello porque tenemos que hacerlo antes de 2017. No se ha derogado. Simplemente lo tuvimos que paralizar como muchas otras cosas porque el coste era cuatro veces y media el del consejo. La razón fundamental por la que no tiramos adelante era por un coste faraónico que se había planteado en épocas de vacas gordas. ¿Cómo vamos a hacerlo ahora con los recortes que tenemos? Usted dice que vigile los recortes. ¡Madre de Dios! ¡Pero si eso es lo que nos angustia a todos! ¿Por qué cree que a veces la gente no puede dormir? Porque no sabemos dónde recortar sin tocar hueso, ese es el problema. ¿Cómo íbamos a gastar en la agencia cuatro veces y media más en la situación en la que estamos? Dijimos, vamos a hacer evolucionar el consejo poco a poco hasta que llegue la agencia. Y justamente porque estamos en ese proceso de evolución, me piden que aguante un poquito hasta que podamos nombrar un director o un presidente de la agencia, que va a ser otra estructura y otra cosa, aparte de que a nivel internacional no hay ningún lugar del mundo donde las agencias o los consejos no dependan de la propia Administración. Todos dependen de la Administración. Pueden depender de otra Administración: de Presidencia del Gobierno o de la consejería concreta. Por ello, cuando se quiere homologar una agencia nueva, no miran tanto de quién depende, eso se ha acabado ya, es historia de otro siglo, más concretamente de hace diez años.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 31

Hoy en día la preocupación está en que los protocolos que se aplican en las agencias estén perfectamente homologados con los que se hacen en otros lugares. Es decir, si ahora viene la agencia europea a homologar y a quitar mi agencia, no mirará si yo dependo de la consejera, del señor Mas o del señor Rajoy. No lo va a mirar. Lo que va a mirar es qué protocolos y qué procesos aplico en mi agencia para que tenga las características de publicidad y de todo aquello que garantice transparencia y ecuanimidad. En eso pongo la mano en el fuego —y si no que me echen— de que en el consejo se aplican estrictamente todos los protocolos internacionales para que todo lo que hagamos pueda ser perfectamente contrastable. El día que se hacen las pruebas se publican, con lo cual me las queman y no las puedo utilizar otra vez. Me obliga al pilotaje que decíamos antes, que es un exceso, pero lo hacemos por cumplir con esos protocolos. No sé si entienden lo que pretendo decir ni sé si he contestado a todo.

Me pedía que se amplíen las competencias. Encantado. No sé si este es el lugar. El problema del currículum actual es que la ley nos brindaba la ocasión única —que debería ser única, porque lo que no podemos hacer es cada dos años o cada cinco cambiar la ley— de entrar de una vez por todas en esa nueva dimensión, que es la de ligar los contenidos curriculares y la competencia. La clave es esa. La clave es metodológica y usted lo sabe. Es decir, la única fórmula de llegar a desarrollar las competencias —porque las competencias no se enseñan, se aprenden, nadie puede enseñar a ser competente a otro, lo tiene que aprender cada persona—, y es algo que hacemos metodológicamente, es brindar oportunidades de aprendizaje para que permitan desarrollar la competencia. Hay que mostrar los contenidos curriculares desde un marco metodológico que facilite todo esto. Eso, desde el punto de vista del desarrollo curricular, obliga a que en el desarrollo curricular liguemos las competencias con los diferentes contenidos curriculares para mostrar con qué contenido deberíamos trabajar para desarrollar cada competencia.

Si quiere le enviaré personalmente —y lo haré con mucho cariño porque sé que usted está francamente interesada, y no por razón ideológica, en este tema— lo que hemos hecho en nuestro desarrollo curricular. Ya lo hemos hecho con la competencia lingüística, las matemáticas y ahora estamos trabajando la digital y la de la lengua extranjera, en la cual lo que hemos hecho ha sido desarrollar las competencias en subcompetencias, cada una ligada a los contenidos curriculares, a los estándares, a los criterios de evaluación y al modelo y a ejemplificaciones de cómo se debe trabajar y evaluar. Esta es la última aportación, que se hizo apenas hace unos meses y en la que ahora están trabajando las escuelas en ese intento —diría valiente— de ver cómo funciona, porque depende mucho de cómo sea recibido por los profesores. Les invito a mirarlo porque es un intento —no sé si el mejor o el peor, es un intento— y por ahí tenemos que ir. Estaríamos encantados de que desde el Gobierno de la nación, con todos los recursos que sabemos que tiene el Estado y no tenemos nosotros, se le diera de esta manera un empuje a un desarrollo curricular que requiere del trabajo de muchísimos expertos muy avanzados y aparte un esfuerzo de formación y de trabajo con los propios profesores.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Mateo por su intervención y por su tiempo. **(Pausa)**.

— **DEL SEÑOR PORTAVOZ DE LA CONFEDERACIÓN SINDICAL DE TRABAJADORES DE ENSEÑANZA, STES (SERRANO OLMEDO)**. (Número de expediente 219/000381).

El señor **PRESIDENTE**: Si les parece a sus señorías, debido al leve retraso que hemos acumulado, retomamos la última intervención de la mañana con don Augusto Serrano Olmedo, que es el portavoz de la Confederación Sindical de Trabajadores de la Enseñanza. Don Augusto, tiene la palabra.

El señor **PORTAVOZ DE LA CONFEDERACIÓN SINDICAL DE TRABAJADORES DE ENSEÑANZA, STES** (Serrano Olmedo): Quiero agradecer en nombre de mi organización, los STES, la invitación a participar en esta Comisión y a venir a traer la opinión de mi organización. Como estamos en el lugar máximo de la representación de la ciudadanía, tengo que decir en primer lugar que los STES del conjunto del Estado somos las organizaciones sindicales del profesorado que más votos tuvimos en las últimas elecciones sindicales y que más representatividad obtuvimos en dichas elecciones. Lo digo porque como por estas comisiones pasan tantos comparecientes y todo el mundo se arroga la representación de mucha gente, la nuestra está medida en unas elecciones sindicales que tienen una validez semejante o parecida a la validez por la cual están ustedes representándonos al conjunto de la ciudadanía en el Congreso.

Entrando en el proyecto de Lomce, nosotros tenemos que decir que ha sido el anteproyecto menos debatido de los siete proyectos de ley, de las siete leyes educativas que ha habido desde la recuperación de la democracia. El señor ministro se empeña en decir una y otra vez que se ha negociado con la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 32

comunidad educativa. Desde nuestro punto de vista, creemos que no ha sido así, que con un texto articulado no se ha negociado, que se habló antes, el verano pasado, pero con el texto articulado no ha habido ese debate con las autoridades del ministerio. Eso es algo que hemos dicho los representantes de la comunidad educativa que estamos representados, valga la redundancia, en el Consejo Escolar del Estado. Lo hemos dicho y lo hemos reiterado en los dos plenos en los que se ha tratado esta ley, la Lomce.

En cuanto a esta ley y los antecedentes en los que se basa y los que viene a desarrollar, por ejemplo la LOE, si la Lomce se llegara a aprobar, la LOE ya no sería tal LOE, sino que sería una ley completamente diferente. Tiene también otro antecedente en el tema de la LODE. Cuando se aprobó la LODE en el año 1985 vino la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros —ahora en esta ley esto queda bastante mal, como después intentaré explicar— y vino también la implantación de los conciertos educativos, cosa que se ha desarrollado desde nuestro punto de vista demasiado en estos años y que con esta ley tenemos el peligro de que se siga desarrollando demasiado. El último es el real decreto del mes de abril del año pasado en el que se marcaron un poco las líneas por las que nosotros entendemos que el Gobierno plantea el cambio del sistema educativo tal y como lo conocemos hoy en día. Después de llevar un año y pico la aplicación de este real decreto, podemos decir que lo que ha provocado este decreto es que el alumnado reciba sus clases en peores condiciones en que las venía recibiendo con anterioridad y que el profesorado tenga peores condiciones de trabajo que las que tenía con anterioridad, al tiempo que ha disminuido, y mucho, el número del profesorado en la enseñanza pública.

Como no vamos a ir viendo punto por punto de la ley —podemos aclarar luego nuestra opinión sobre algún punto concreto en el que tengan interés—, vamos a hacer unas reflexiones generales. Para nosotros este proyecto empieza incumpliendo otra ley orgánica, la Ley orgánica 3/2007 para la igualdad efectiva de hombres y mujeres, que dice que las administraciones públicas tienen que mantener en sus publicaciones un lenguaje que no discrimine por razón de sexo. Si se lee este proyecto de ley, se verá que han desaparecido todas las profesoras, maestras, alumnas, cuidadoras, técnicas en educación. Cuando un gobierno hace esto no puede hacerlo por un desconocimiento del léxico. Pensamos que es intencionadamente, que se pretende ocultar la presencia, como digo, de todas las alumnas, maestras, profesoras y demás.

Aunque se diga en el preámbulo del proyecto que el sistema necesita una reforma que huya de los debates ideológicos, para nosotros es un proyecto que es una contrarreforma ideológica, con una gran carga ideológica neoliberal conservadora. En primer lugar, cuando hace la definición del sistema educativo, en el capítulo I, en el artículo nuevo que introduce, el 2 bis, hace un *totum revolutum* entre administraciones públicas y entidades privadas, como si todas tuvieran la misma responsabilidad en la regulación, en la financiación y en el desarrollo del sistema educativo. Este espíritu llega hasta el extremo de poner como un objetivo en primaria el emprendimiento empresarial, cosa que nosotros no entendemos. Elevan a rango de ley orgánica la financiación pública de los centros que discriminan por sexo y eliminan la Educación para la Ciudadanía, cuyos contenidos y objetivos eran simplemente mostrar la realidad y pluralidad de nuestra sociedad. Van más allá. Eliminan las Ciencias para el Mundo Contemporáneo, donde se impartía una cultura científica mínima para todos los alumnos y alumnas que cursaran el bachillerato. No nos vamos a detener en el tema de la Religión porque coincidimos plenamente con lo que va a decir otro compareciente, el presidente de Europa Laica, con cuya asociación estamos desarrollando una campaña que se llama: Por una escuela pública y laica, la religión fuera de la escuela. Entendemos que en un Estado aconfesional como el español la Religión no tiene que formar parte del curriculum escolar y desde luego los acuerdos con la Santa Sede deberían denunciarse y hacerse otro tipo de acuerdos con el Estado de El Vaticano.

Para nosotros es un proyecto que carece de diagnóstico previo y que viene a consolidar los recortes en educación. Carece de diagnóstico previo porque se basa en las cifras de los informes internacionales, que nosotros decimos que están incorrectamente interpretados, incorrectamente valorados e incorrectamente presentados al conjunto de la sociedad. Querer segregar al alumnado, querer ver la situación que tenemos actualmente, echando la culpa de que no haya trabajo, de que los jóvenes no trabajen, al sistema educativo no tiene fundamentación, porque lo que pasa en realidad es que las circunstancias, la crisis o como se le quiera llamar han llevado a que lo que ocurra es que no hay es trabajo.

Las escasas modificaciones que se quieren introducir en la educación primaria nos demuestran que el ministerio no se quiere dar por enterado de que muchos de los problemas que hay en el sistema

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 33

educativo, que muchos de los problemas que tiene el alumnado de secundaria precisamente se han incubado y se han desarrollado en la educación primaria, que es donde había que tratarlos. Para nosotros esta falta de diagnóstico y esta consolidación de los recortes se ven en la memoria económica, donde no se rectifica sino que, al contrario, entendemos que se puede profundizar aún más en la situación en la que decía que estábamos.

Para el alumnado esto va a ser una carrera de obstáculos. Las reválidas —ya tan conocidas, aunque al señor ministro parece que este nombre no le gusta— para nosotros suponen en primer lugar una carrera de obstáculos para los alumnos; en segundo lugar, una infravaloración del trabajo del profesorado —tienen que venir otros a decir si lo que tú has hecho está bien o está mal— y al mismo tiempo vienen a traer a la escuela, a la enseñanza una política de recentralización que va contra la autonomía, porque si al final las reválidas son de ámbito estatal y todo el mundo tiene que tener estas mismas reválidas, entendemos que es una recentralización. Asimismo estas reválidas suponen que la evaluación continua que se viene haciendo en los centros, que sirve para mejorar la práctica diaria en el trabajo docente, pasa simplemente a ser con la reválida una clasificación de los chicos y las chicas y una clasificación de los centros.

Para nosotros es un proyecto que afecta también muy negativamente al profesorado y a sus derechos como funcionarios. Dice el preámbulo del proyecto de ley que no se modifica ningún artículo entre el 91 y el 106, porque luego se va a hacer el estatuto de la función pública docente. Sin embargo, entendemos que hay diversos puntos dentro del artículo único del proyecto de ley que afectan, y de forma bastante significativa, al profesorado. Por lo peligroso que es, queremos señalar concretamente la propuesta número 66, que entendemos que viene a empeorar las condiciones de trabajo del profesorado y a hacer casi inviable el concurso general de traslados que hasta ahora era un asunto bastante asumido por el colectivo y bastante respetado por la forma en que se lleva a cabo por parte de las administraciones.

En definitiva, entendemos que en este punto lo que se pretende es que el director pueda conformar a su gusto el claustro, que pueda seleccionar de la lista de interinos al que, según le parezca a él, le viene mejor al perfil de lo que él quiere hacer en su centro. Incluso el profesorado que tiene destino en propiedad podrá ser desplazado o podrán ponerse determinadas cautelas en el concurso de traslados a la hora de ir a ese centro. Entendemos que el hecho de que el director participe directamente en lo que se pretende de evaluación del profesorado, que parece ser que tendría efectos académicos, dificultará esa libertad de cátedra y esa libertad de poder estar en el centro y poder actuar como quiere ese profesorado.

Con relación al profesorado no hay ni una sola mención en toda la ley tampoco a un problema —nosotros entendemos que es un problema grave que tiene este sistema—, que es la constante y permanente presencia de un colectivo, el profesorado interino, que no ve que sus problemas tengan solución ni que las administraciones parezca que quieran solucionarlo, sino al contrario. Parece que con los nuevos sistemas que se quieren implantar, tanto en las oposiciones como en las listas de interinos, lo que se pretende es la rotación y desprestigiar la experiencia asumida y adquirida a lo largo de tantos años.

Para nosotros es un proyecto que viene a empeorar también el currículum, la división que se plantea de las asignaturas de esta forma nueva, con la desaparición de algunas optativas. Quisiera hacerles llegar a ustedes, en nombre de diferentes organizaciones de enseñanza musical, el manifiesto conjunto de las enseñanzas musicales y de los profesionales de la música contra la Lomce. La Coaem y STES firmamos un manifiesto que les resumo: Las materias musicales, tanto la Educación Artística en primaria como la Música en secundaria, no pueden ser asignaturas que queden al albur de las comunidades autónomas. Entendemos que deberían ser asignaturas reguladas para todo el Estado, que sean cursadas obligatoriamente por todos los alumnos en condiciones de igualdad en todos los territorios del Estado, de la misma forma que se pedía por parte del dictamen que hizo el Consejo de Estado.

Para nosotros también es una contrarreforma que viene a acabar con la participación de la comunidad educativa en la gestión de los centros, no solo en la elección del director, que con la forma que se propone pasaría a ser prácticamente un representante exclusivo de la Administración en el centro, y la presencia y la aportación a la elección del director por parte del profesorado y del resto de la comunidad educativa no tendrían prácticamente ninguna importancia. También el director pasa a ser el máximo gestor del centro, es el que aprueba el proyecto del centro, la programación anual, va a ejercer también la coordinación pedagógica, va a decidir sobre la admisión de alumnos, la obtención de recursos complementarios y únicamente va a tener que informar de todo esto al Consejo Escolar. Nosotros entendemos que de esta manera se pierden unas funciones que el Consejo Escolar tenía y que son funciones que no le ha dado

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 34

ninguna ley, sino que son funciones que le vienen de un mandato constitucional donde se habla de la participación de los padres y del profesorado en la gestión y en el gobierno de los centros.

En definitiva, nosotros entendemos que este proyecto es una contrarreforma que quiere medirlo todo, que quiere establecer un ránquin de todo y que quiere potenciar la enseñanza privada. Para nosotros este es un objetivo que vemos en esta ley y, como tal, tenemos que denunciarlo aquí ante ustedes.

Actualmente, el alumnado de los centros privados ya se selecciona en muchos sitios con cuotas voluntarias —eso de voluntaria dicho entre comillas—, también en muchos sitios se desvía al alumnado con dificultades de cualquier índole hacia los centros públicos y la forma en que nosotros entendemos que pueden establecerse los ránquines es que primero serían los ránquines y después, con la publicación de los ránquines, la comunidad educativa podría comparar y sería una forma de desviar al alumnado hacia colegios privados. A esto se une la especialización curricular que van a tener los centros. Las administraciones públicas, según la medida 63 que se propone, serán las que tengan la obligación de poner centros con especialización curricular. Esta especialización curricular, según el punto 66, sería tendente a la excelencia, a la formación docente, a la mejora del rendimiento escolar, a la atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, etcétera. Por tanto, nosotros entendemos, leyendo este párrafo, que en cuanto a la especialización curricular puede que haya centros que sean de excelencia para alumnos muy buenos, otros para alumnos más normalitos y otros a la atención del alumnado con necesidad específica o a la mejora del rendimiento, es decir, para alumnos malos. No podemos decir quién iría a cada uno de estos centros, pero, desde luego, sí que podemos decir los planteamientos que se harían por parte de determinadas administraciones y por parte de determinadas organizaciones de padres y madres para potenciar unos centros o para potenciar otros y qué harían las familias en definitiva.

Por si esto no fuera poco, también se modifica el apartado de la LOE que dice que las administraciones públicas garantizarán la existencia de plazas públicas suficientes en todas las zonas de nueva creación. Ahora se pretende que se quite el término públicas y diga simplemente: las administraciones garantizarán la existencia de plazas suficientes. ¿Cómo va a garantizar la Administración que haya un centro concertado en una determinada zona? ¿Por qué tiene que garantizar eso el poder público? Nosotros entendemos que las administraciones tienen que garantizar la existencia de centros públicos, no de centros concertados.

En cuanto a la ampliación de los conciertos que se hace, entendemos que es otro punto en el que se está dando una serie de garantías o de tranquilidad a la enseñanza concertada cuando vemos que la disminución del alumnado y la ampliación de las ratios están haciendo que se supriman numerosas plazas en la enseñanza pública y, sin embargo, al garantizar los conciertos para seis años, entendemos que los conciertos, dado que incluyen el número de aulas en funcionamiento, dan esa tranquilidad y podremos ver —como de hecho ya se está viendo este verano, que se está haciendo esta reordenación—, cómo en algunos sitios se cierran plazas públicas y se mantienen las plazas en los centros concertados.

Por otro lado, es una reforma que va contra la pluralidad lingüística del Estado español. Para nosotros es necesario que la normativa educativa básica refleje la igualdad de derecho de todas las lenguas del Estado. Apoyamos la inmersión lingüística porque pensamos que ha sido un éxito. El mantenimiento de las lenguas propias como lenguas vehiculares de la enseñanza es una garantía del aprendizaje de las lenguas oficiales del Estado. Pensamos que las administraciones deben apoyar el mantenimiento en el sistema educativo de aquellas lenguas que sin ser cooficiales sí tienen reconocimiento e implantación curricular en sus territorios.

Para concluir, podemos decir que este anteproyecto no servirá para mejorar la calidad de la enseñanza. Pensamos que si se llegara a aplicar sería desastroso para la formación de los jóvenes, para su educación y para el conjunto de la sociedad. En estos momentos en los que estamos, en que se están replanteando tantas cosas y donde vemos que la comunidad educativa, y en general la sociedad, están en la calle defendiendo y manifestándose por lo público, entendemos que el Congreso debería repensar cómo y quién debe prestar el servicio público de la educación, cómo y quién debe ser el garante del derecho a la educación de la ciudadanía. Como STES, al igual que el conjunto de la sociedad, entendemos que deben ser los poderes públicos y que la enseñanza concertada debería ser una enseñanza subsidiaria de la enseñanza pública. Los STES defendemos, por lo tanto, un pacto por la enseñanza, pero un pacto por la enseñanza pública, un compromiso social del conjunto de la sociedad para potenciar la enseñanza pública. Pensamos que ese pacto debería empezar conociendo los problemas, qué hay que hacer para mejorar este sistema —que nosotros entendemos que funciona— y para superar dos de las cuestiones que nosotros entendemos que son dos graves problemas que dificultan mucho el entendimiento educativo en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 35

nuestro país. Uno es la presencia de la religión como asignatura dentro del sistema educativo y otro es la propia existencia de los centros concertados generalizados en el conjunto del Estado.

Creemos que este pacto por la escuela pública potenciaría una enseñanza pública que actualmente es el eje que vertebra nuestro sistema educativo, y a la que asiste cerca del 67% del alumnado del conjunto del Estado. Es la escuela que hace que la escolarización obligatoria sea una etapa de convivencia entre todos los escolares, una etapa de convivencia entre iguales y entre distintos, una etapa en la que se va a practicar esa convivencia que la sociedad tanto necesita para un mejor desarrollo democrático de la sociedad; una sociedad que cada vez es más múltiple, más plural y que en nada se beneficiaría si no es una escuela igualitaria y respetuosa con todas las diferencias. Por eso nos permitimos pedirles a ustedes, como representantes de la soberanía popular, que rechacen este proyecto de ley, este proyecto de Lomce, y que insten al Gobierno a realizar una verdadera negociación con la comunidad educativa para intentar conseguir lo que entendemos nosotros que demanda la sociedad: la potenciación y mejora de la enseñanza pública en nuestro país.

El señor **PRESIDENTE**: Por la Izquierda Plural tiene la palabra doña Caridad García Álvarez.

La señora **GARCÍA ÁLVAREZ**: Muchas gracias por su presencia aquí, señor Serrano. Es para mí un placer contar con su opinión aquí, en esta Comisión de Educación, puesto que compartimos muchísimas cosas respecto del ámbito del sistema educativo. En su intervención he considerado ese compartir que ya tenemos desde hace muchísimo tiempo.

Ha dicho usted algo sobre un tema que se repite mucho —no es que lo haya hecho usted, es que se repite mucho en las intervenciones que estamos teniendo hasta el momento— en cuanto a que este proyecto de ley es una iniciativa que ha sido la menos debatida de todas las que se han presentado —y han sido muchas— en el ámbito del Congreso. Eso se ha repetido muchísimo y quizás por eso ha llamado poderosamente la atención que hoy mismo se dijera por parte del ministro en *Los Desayunos* que no se ofrecía diálogo, que no se aportaba diálogo por parte de la oposición, que tampoco se aportaban propuestas por parte, parece ser, de nadie en el ámbito educativo. Lo cual, como ustedes saben y nosotros también, no es cierto. Una puede tener dudas de que algunas de las organizaciones no hayan presentado sus propuestas o cómo ven ellos el sistema educativo en nuestro país, pero ahora mismo sabemos, porque todos los grupos hemos recibido cantidad de documentación al respecto de diversas organizaciones e igualmente tenemos cantidad de manifestaciones de diversos grupos o colectivos de docentes, por qué recelan —lo voy a dejar solamente en recelan— del proyecto educativo cuyo trámite parlamentario estamos iniciando.

En estas comparecencias he de reconocer que se han dicho dos cuestiones que a mí me han parecido muy interesantes. Una la acaba de mencionar usted y la otra un compareciente anterior que hablaba del abandono escolar —se lo quiero contar— y que esto no era solamente una cuestión del propio sistema educativo, sino que tenía otros condicionantes relacionados con el entorno social y económico del alumno o la alumna que sufre esas consecuencias. Y ha dicho usted otra cosa que también me parece interesante y es que aquí no hemos mencionado —y yo la primera, lo reconozco— y que, sin embargo, es importante y es que una vez más en el lenguaje —que tiene una importancia tremenda, el lenguaje no es indiferente, no es una cosa que no se tenga que tener en cuenta— se oculta de nuevo a la mujer. Digo que yo la primera porque no lo he dicho en las intervenciones que he tenido y gracias a usted lo acabo de recordar y lo puedo mencionar de nuevo y tenerlo en cuenta para sucesivas comparecencias. Llama la atención poderosamente que en uno de los sitios donde más feminización hay se oculte precisamente el tema de la mujer. Pero ahí estoy convencida de que todos y todas lo vamos a intentar solucionar.

Comparto igualmente con usted el tema de un pacto general por la enseñanza pública y laica. Probablemente por la enseñanza pública encontraremos a muchos y muchas que estén en esa situación y seguramente con el tema de introducir el laicismo dentro de ella serán menos pese a que precisamente hoy, por un representante de escuelas católicas, se ha mencionado el laicismo como un ámbito donde se puede tratar y hablar de diferentes religiones sin que salga —perdónenme todos ustedes y todas ustedes la expresión— sarpullido alguno. Y se ha referido a Francia. Efectivamente. Aquí no estamos en la misma categoría quizá porque no hemos hecho nunca una revolución; pero sí tenemos una Constitución que habla de Estado aconfesional.

Pasaré a plantearle algunas preguntas sobre las cosas que creo que usted no ha mencionado. Una está relacionada con la educación infantil de 0 a 3 años. ¿Qué opina usted, es asistencial o es un proceso educativo más? Otra es ¿por qué desaparece de la ley? Otra está relacionada con la formación profesional,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 36

¿considera usted que el modelo de formación profesional que se quiere implantar a través de la Lomce empezando por la formación profesional básica solucionará el problema del abandono escolar, no hablo de la empleabilidad a futuro, sino el problema del abandono escolar? Finalmente, ¿cree usted que de esa manera lo que se está haciendo realmente es, como también han mencionado algunos comparecientes, devaluar la propia formación profesional?

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el señor Buyolo.

El señor **BUYOLO GARCÍA**: Mis primeras palabras van a ser para hacer referencia a las palabras del ministro esta mañana en *Los Desayunos*, porque, si no, seríamos como marcianos, que estamos aquí dentro del Congreso ajenos a lo que está pasando en la realidad después de lo que ha dicho el ministro. Es verdad que el ministro ha dicho que estaba el 60% de su tiempo dedicado al diálogo. También es verdad que las once organizaciones que han venido hasta ahora han dicho justamente lo contrario, que no se ha hablado, que no se ha consensuado y que no se ha dialogado, con lo cual está llamando mentirosos a esos once. Y he de decirle también al ministro que los que estamos aquí dedicamos el cien por cien de nuestro tiempo a escuchar y a debatir...

El señor **PRESIDENTE**: Señor Buyolo, le agradecería que se dedicase a la cuestión del día, que es analizar la Lomce, no las declaraciones del señor ministro. En tanto en cuanto estas tengan que ver con la Lomce directamente, sí (**La señora Costa Palacios: Tienen que ver**), pero si a lo que se dedica es a contrastar lo que ha dicho el señor ministro con lo que dicen los comparecientes, no. ¿De acuerdo? Gracias.

El señor **BUYOLO GARCÍA**: Continúo.

Es cierto que los que aquí estamos somos mortales y nos dedicamos a las cuestiones mundanas y, como bien ha dicho el ministro —que él está en esa soberbia intelectual—, los dioses se encargarán —como él— del resto de las cosas.

Hemos hablado de consensos en educación, hemos hablado de pactos de educación. Es significativo y gracioso que para el Grupo Popular todos los partidos políticos de la oposición de esta Cámara, junto con organizaciones como la de STES, que hoy está aquí, y otras que han venido, hemos firmado un pacto común que dice lo que dice y consensúa lo que consensúa, que estamos todos de acuerdo. Eso no es consenso, eso no es un pacto, eso es que somos unos sectarios. Por favor, un poco más de seriedad. El proyecto de ley de la Lomce tiene once enmiendas a la totalidad, la Logse tuvo cuatro, la LOCE nueve y la LOE dos. Entonces no sé si habrá gente —aquí está STES y agradecemos ese trabajo que están haciendo por defender el derecho de los trabajadores— que esté de acuerdo, pero si hay once enmiendas a la totalidad significará algo. Luego hablamos de diálogo, de que es importante el diálogo en la educación. La Logse, después de toda la tramitación de los libros blancos, estudios, etcétera, tardó seis meses en tramitarse; la LOCE —casualidad que fuera del Partido Popular— solo cuatro meses; la LOE nueve meses y esta me da la sensación de que quieren liquidarla en tres meses, y lo que al final pasa es que tenemos estas sesiones maratonianas que sirven para lo que sirven, porque el diálogo parece roto en una de las direcciones.

Con respecto a las cuestiones a las que se ha referido el interviniente, me gustaría saber su opinión y avanzar un poco en lo que ha comentado sobre el tema del profesorado. No entiendo cómo se puede decir que el profesorado es importante y luego se le recorta, se le ponen más alumnos por clase; cómo se les dice, por un lado, que es necesario contar con más profesores y de mejor relevancia y formación, etcétera, y por otro, se recorta todo lo que tiene que ver con el profesorado y además se les tira por el suelo. Hay una cuestión que me parece muy importante y es el tema de la música, de las enseñanzas artísticas — como usted ya ha comentado—, que va ligado a esta deriva a la que nos quiere llevar el Partido Popular y esta ley de vamos a dedicarnos a entrenar a los alumnos para ser fantásticos en PISA, pero no para una educación integral donde se incida por ejemplo en las enseñanzas artísticas —y se lo dice alguien que viene de una comunidad donde la enseñanza artística es bandera—; vemos que estamos rompiendo con esa educación más integral de los alumnos. También me gustaría saber su opinión sobre la educación de 0 a 3 años, que el Partido Popular ya se encargó de eliminarla porque la consideraba asistencial y para nada educativa.

Por último, en relación con las cuestiones que afectan a la Lomce, me gustaría saber su opinión sobre la FP básica, que por aquí los diálogos y el papel lo admiten todo. El Partido Popular dice que ponen de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 37

relieve la FP y, sin embargo, vemos que la FP va a ser ese desagüe; de hecho el anterior interviniente también se ha referido a ello. Es cierto que va a solucionar un problema estadístico, el tema del fracaso escolar, derivando a aquellos alumnos que tienen dificultades para terminar la ESO a esa FP básica, que va a equipararlos a una catalogación, igual que si tuvieran bachillerato.

Concluyo, señor presidente —gracias por el tiempo—, con una frase de Groucho Marx sobre la política. Él decía que la política es el arte de buscar problemas, encontrarlos, hacer un diagnóstico falso y aplicar después los remedios equivocados. Cambien la palabra política por Lomce y tendremos una evidencia.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra la señora Marcos.

La señora **MARCOS DOMÍNGUEZ**: Muchas gracias, señor representante del Sindicato de Trabajadores de Enseñanza. En primer lugar, quiero agradecerle su participación en estas jornadas maratonianas que vamos a dedicar este mes de julio a la Lomce que, como saben todos los señores diputados de otros grupos, son el mismo número de comparecientes que ha habido en ocasiones anteriores. Quiero agradecerle también lo explícito de su posición. Pero, con el permiso del señor presidente, ha habido unos comentarios muy directos por parte del representante socialista al Grupo Popular y querría, muy brevemente, contestarlos. **(El señor Meijón Couselo y el señor Buyolo García: Al ministro, al ministro.-El señor Buyolo García: Le advierto, señor presidente, que pediré la palabra).**

El señor **PRESIDENTE**: No entremos en debate. Siga, por favor.

La señora **MARCOS DOMÍNGUEZ**: Son dos cuestiones muy claras. Se ha comentado que a esta ley se han presentado once enmiendas a la totalidad y es muy sorprendente que de esas once enmiendas ninguna tenga texto alternativo. En la LOE, la enmienda a la totalidad que presentó el Grupo Parlamentario Popular tenía un texto alternativo que además yo les aconsejo leer —lo he leído hace poco y es magnífico—. **(El señor Buyolo García: Sí, sí).**

Sobre el asunto último de la educación de 0 a 3 años —y esta es una mención muy concreta, un detalle—, todos ustedes saben que eso es competencia de las comunidades autónomas y saben que el ratio de plazas a precios públicos que tenemos en España es muy superior a la media de la Unión Europea. Ojalá tuviéramos los ratios de PISA en esa misma situación, superiores a la Unión Europea.

Ahora, si me lo permiten, quería hacer algún comentario a la intervención del señor representante del sindicato, con algunas preguntas. Hay dos cosas que me llaman la atención, y perdone que se lo diga así. ¿Por qué hablan siempre de neoliberal? ¿Les parece que si se dice liberal es positivo y por eso dicen neoliberal? Es una cosa que me sorprende porque siempre lo hacen. Me gustaría saber en qué mejora la igualdad hablar de todos y todas. **(Rumores)**. Francamente, lo pienso y me pregunto en qué mejorará decir todos y todas porque yo, como mujer, no le veo ninguna mejora, aparte de llenar de palabras las intervenciones. Le quiero hacer unas preguntas ya concretas sobre su intervención. En primer lugar, quiero preguntarle por qué le tienen tanta alergia a la libertad. No soy capaz de comprenderlo. Generalmente todos queremos elegir todo: queremos elegir cómo nos vestimos, entiendo que ustedes quieran elegir si llevan corbata o no porque con el calor que hace llevarla es incómodo, pero ¿por qué no quieren que los padres elijan el tipo de educación que quieren para sus hijos? Incluso querrán saber si van a un club de fútbol o a otro, les interesará saber qué amigos tienen. ¿Por qué no quieren permitir que esos padres elijan? Es otra cosa que no soy capaz de entender, por qué tienen tanta alergia a la libertad.

También quiero saber si les parece importante o no que la formación que reciban los niños y adolescentes les ayude a encontrar un empleo. En España estamos en una situación verdaderamente grave en cuanto a la falta de empleo de los jóvenes. Esta mañana el señor ministro ha dicho que la tasa de empleo de los jóvenes que no tienen educación secundaria es del 61%, que es una barbaridad. Queremos hacer algo **(El señor Buyolo García: Una reforma laboral)** —y luego podemos discutir si lo que se va a hacer es bueno, malo o mejorable—, pero queremos hacer algo para intentar que los chicos tengan capacidad de encontrar empleo de mejor manera que ahora. Quiero preguntarle por qué no ha dedicado ni una sola palabra de su intervención a hablar de la formación profesional. ¿Le parece que en países como Alemania, donde no hay problema de desempleo juvenil, ayuda el hecho de que tengan una formación profesional de calidad? También me gustaría preguntarle por qué no ha dedicado tampoco ni una palabra a hablar de cómo podemos reforzar y respaldar la autoridad del profesor. Si usted dice que es un sindicato que representa a los profesores, los profesores querrán tener un respaldo a su autoridad,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 38

¿por qué no hablan de eso? Tampoco ha dicho ni una palabra sobre la falta de calidad de la enseñanza en España en comparación con otros países europeos. ¿Eso es importante para ustedes o no?

Sinceramente, creo que la ley sin duda es mejorable y seguro que se podría haber hablado con mucha más gente. Tengo una nota del número de reuniones que ha mantenido el ministerio y, entre otras, ha tenido bastantes reuniones con el Consejo Escolar del Estado. Usted dice que está en el Consejo Escolar del Estado, pues esas reuniones en las que ha estado usted con el ministerio también cuentan. ¿O solamente cuentan cuando va como sindicalista?

En definitiva, me gustaría que en este segundo turno intentara decirnos cosas concretas que puedan ayudar a mejorar esta ley. En todo caso, quiero darle las gracias por su participación. **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Para tratar de contestar a las cuestiones e inquietudes que han planteado los distintos grupos, tiene la palabra el señor Serrano.

El señor **PORTAVOZ DE LA CONFEDERACIÓN SINDICAL DE TRABAJADORES DE ENSEÑANZA, STES** (Serrano Olmedo): Si me lo permiten, voy a empezar por el final porque han sido preguntas muy directas y yo me considero una persona directa y creo que puedo tener las respuestas que en mi organización tenemos reflexionadas respecto a las diferentes cuestiones que se nos han ido planteando.

Nosotros entendemos que esto no es una ley, que es una ley que viene a mejorar la LOE. Pensamos que lo que hay que hacer es retirar este proyecto y ver qué es lo que se puede hacer con el otro. Vuelvo al Consejo Escolar del Estado. Este proyecto ha tenido el rechazo de casi el 70% de las personas que estamos en ese consejo por elección de nuestras respectivas organizaciones, que representamos a su vez a la comunidad educativa. Me refiero a padres, estudiantes y profesores, no a los representantes del Consejo Escolar que están puestos por el Ministerio de Educación o por las comunidades autónomas vía presidente del Consejo Escolar, sino los representantes de la comunidad educativa que estamos en el Consejo Escolar del Estado. En los dos plenos, cosa por otro lado muy inusual —que una misma ley tenga que recibir dos dictámenes, y se hizo de forma precipitada las dos veces—, los diálogos que ha habido en el Consejo Escolar no son diálogos de la Administración educativa, son diálogos entre las personas que formamos parte del Consejo Escolar, que somos las que hemos establecido un diálogo sobre la situación educativa y cómo se puede mejorar. Las propuestas que han llegado de la Administración en forma de anteproyecto de ley se han dictaminado con un apoyo y se han presentado diferentes votos particulares. ¿Cuántos votos particulares? Pues no los he contado, pero puedo asegurar sin temor a equivocarme que ha habido más votos particulares en contra de la tramitación de esta ley que a ninguna de las anteriores leyes orgánicas.

Cuando usted afirma con esa rotundidad la falta de calidad de la enseñanza, no podemos estar de acuerdo. Nosotros pensamos que nuestra juventud está preparada y que recibe una educación que es mejorable. Sabemos el abandono escolar que hay y los resultados del informe PISA, sabemos lo que es el informe PISA, lo que valora y lo que no. Sabemos todo eso. Todo el mundo no puede ser Finlandia. Me parece muy bien que sea el objetivo que tengamos todos. Ojalá el Gobierno español se planteara como objetivo ese y tomara las medidas para llegar a ello, pero mientras se llega al 10 están el 9, el 8, el 7, el 5. ¿O el 5, como dice el ministro, ya no vale para estudiar y tiene que ser un 6,5? No. Nosotros entendemos que el 5 vale, y en PISA estamos muy en la media de lo que es este informe.

Usted nos habla de la falta de calidad. Creo que no es así y que el conjunto de la sociedad española tampoco lo valora así. Cuando se pregunta por la labor del profesorado en las encuestas del CIS, sale con una aceptación cercana al 80%. Eso quiere decir que la sociedad está conforme con el sistema educativo.

Intentar derivar que hay paro juvenil porque la formación es mala es cuestionable. Hay paro juvenil y hay paro entre titulados ingenieros y arquitectos con sus másteres, muchísimo paro. ¿Eso es porque no tienen preparación o es porque la sociedad española está en un momento en el que no hay trabajo y con esa reforma laboral que se ha hecho se está despidiendo a gente constantemente para luego volver a contratar, en pocos casos, con unas condiciones bastante peores que las que tenían antes? Nosotros entendemos que las cosas van por ahí. La formación sirve para buscar trabajo, pero hay mucha gente con muy buena formación que está parada y que se tiene que ir a buscar el trabajo fuera de este país pese a que su formación se la hemos costado todos los españoles y españolas.

Ahora que he dicho españoles y españolas, le digo lo que afecta a la igualdad. Pues sí, a las mujeres no se las puede invisibilizar. Usted es mujer y lo dice, y me parece completamente respetable. Yo entiendo que en una legislación debe cumplirse la otra legislación, que dice que hay que utilizar un lenguaje en el que se visibilice al género femenino. Entiendo que debe hacerse así y que ustedes, como representantes

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 39

del pueblo, son los primeros que tienen que cumplir las leyes. La ley orgánica, que he citado anteriormente, la Ley Orgánica 3/2007, de igualdad efectiva de hombres y mujeres, ustedes —y el Gobierno antes— deben cumplirla cuando mandan un proyecto de ley al Parlamento. Entendemos que debe ser ejemplarizante lo que haga el Gobierno; no puede saltarse sus propias leyes. Este Gobierno y otros Gobiernos anteriores se han gastado mucho dinero en intentar enseñar a la sociedad a que tenga un lenguaje no sexista y, desde luego, no se puede intentar llevar al extremo de que haya que decir siempre todos y todas, porque yo que quiero tener un tipo de lenguaje no sexista no lo hago; pero yo no tengo por qué utilizar la palabra alumno cada vez que hablo, ni profesor, y esas dos palabras las utilizo muchísimas veces a lo largo del día, tanto en mi trabajo en el instituto como en mi trabajo en el sindicato. Procuró siempre utilizar términos que abarquen tanto a los niños como a las niñas, a los chicos como las chicas, que los hay y muchos; solo es cuestión de ponerle un poquito de buena voluntad.

Con referencia a lo de la alergia a la libertad, ¡hombre! yo no le tengo alergia la libertad; yo, por la edad que tengo, estuve en las luchas por la libertad en España hasta que llegó la democracia, pero no le tengo ninguna alergia a la libertad. Le pongo un ejemplo con referencia a la libertad. Usted se ha referido a la libertad de elegir y a la libertad de elección de centro. En un pueblo en el que estoy trabajando hay tres colegios y a mucha gente, a muchos padres y madres, les ha dado en los últimos años por ir a uno. ¿Qué tiene que hacer la Administración educativa, construir y construir allí para que todos los padres puedan hacer efectivo su derecho a la libertad de elección de centro? ¿Y los otros centros los cerramos? ¿Qué hacemos con eso? Creemos que la libertad de elección debe existir, pero que la planificación educativa es responsabilidad de las administraciones públicas. La libertad, en este caso, no puede ser infinita y que todo el mundo elija el centro que quiera. Ahora mismo se da el caso de que hay centros en ciudades de tamaño medio, como es la que yo vivo, donde se ofertan treinta plazas de educación infantil de 3 años en cada uno de ellos, pero hay colegios que tienen 40, 50 o 60 peticiones y otros que tienen 2 o 3. ¿Qué hacemos, duplicamos las aulas que tienen 60 peticiones? Sí, ¿Y si no hay espacio físico qué se hace? ¿Se construye una prefabricada o se hace un colegio con una prolongación a medio kilómetro en donde está el otro colegio al que no quiere el alumnado por la razón que sea?

Nosotros entendemos que la planificación educativa tiene que existir y tiene que determinar qué número de alumnos hay en cada centro. Le invito a usted a que vaya a un aula de 3 años cuando se empiece el curso que tenga treinta alumnos y a otra aula de un colegio a 500 metros en la que hay cinco o seis alumnos porque los padres no han querido que sus hijos vayan a ese colegio. Para mi organización, los STES la planificación educativa es que la Administración tiene que coger las plazas existentes, la demanda que hay dividirla entre el número de plazas y asignar a cada centro el número que corresponde. Y luego un baremo consensuado con la comunidad educativa —incluyendo a padres y madres— establecerá quiénes van a cada centro. Los colegios no son un chicle que se puede estirar. En los institutos cabe el alumnado que cabe, ¿porque muchos padres quieran, en una clase de prácticas de cualquier asignatura tiene que haber cincuenta chicos y chicas? Nosotros entendemos que es una barbaridad. ¿La libertad de elegir permite eso? Nosotros entendemos que no debe existir esa libertad de elegir. Debe haber un número acorde con las aulas de que la Administración pública disponga en cada uno de los colegios e institutos.

Cuando decimos lo de neoliberal lo hacemos porque nos gusta diferenciar a los que se llaman ahora liberales de los liberales de antes. Esos eran liberales, los de ahora son otra cosa que sería muy largo para hablarlo aquí y no creo que sea el momento. Estoy dispuesto a hablarlo con usted tomando un café cuando quiera. Simplemente, el término neoliberal es por esa distinción.

Con referencia a la formación profesional no he dicho nada porque como me dijeron que en la primera intervención tenía que ser muy breve quería ir a lo que queríamos destacar más, pero la FP lógicamente la queremos destacar. Tal y como se plantea la conversión de los PCPI que se quiere hacer no está mal, se le da una salida a los PCPI actuales y me parece muy bien pero rechazamos con rotundidad un 4.º curso destinado al alumnado que va a hacer formación profesional y un 4.º curso destinado al alumnado que quiera hacer bachillerato. A nosotros eso nos parece un retroceso, una vuelta al siglo pasado y creemos que no va a ser efectivo. Pensamos que si la libertad, de la que usted hablaba antes, llega a este extremo pocos padres van a hacer que sus hijos vayan a ese 4.º curso. Quienes estamos en contacto todos los días con padres en este tipo de centros donde hay que optar por unas cosas o por otras podemos decir que pocos van a optar por eso.

La formación profesional dual que se plantea está muy bien. Cuando ustedes prevean un sueldo para los chicos que vayan a hacer esa formación de 300 euros como se hace en Alemania, o más de 300 euros

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 40

en muchos casos, nos parecerá muy bien, pero no nos parece bien que vayan a ser mano de obra gratis para las empresas. La formación profesional dual no puede perder esa cantidad de formación que lleva no solamente la formación práctica sino la formación académica y generalista que debe tener toda formación profesional.

Nosotros siempre hemos defendido —también lo hicimos en la LOE— que la educación infantil de 0 a 3 años debe ser una educación reglada y con una normativa básica estatal también. Pensamos que la educación infantil de 0-3 años no es asistencial sino que es educativa y por eso a nosotros nos gusta hablar más del ciclo 0-6 y no del ciclo 0-3 y del ciclo 3-6. Creemos que es educativa y como tal tiene que tener una regulación básica.

El profesorado. En todas las reformas educativas el profesorado es lo más importante, siempre se dice lo mismo y se nos dice lo mismo. Ahora que llevamos dos añitos buenos. Las administraciones educativas nos han acusado, menos de maleantes, de todo. Nos han acusado de vagos y que nos quejamos por dar dos horas más; hemos sufrido ataques. ¿Por qué? Porque mucha parte del profesorado ha sido —espero que lo sigamos siendo— una punta de lanza en defensa de lo público, en defensa de la enseñanza pública y en defensa de todos los servicios públicos general. Las administraciones que están más por la privatización, y no por la potenciación de lo público, encuentran muy útil intentar desarbolar esos movimientos acusándonos. Nosotros hemos pasado de trabajar 18 horas con la tiza a trabajar 20 o 21 horas, sin incluir aquí las horas de preparación. Nosotros entendemos que cualquier Administración debe computar aquí las horas de preparación de clases, de corrección de ejercicios, de reuniones entre el profesorado; todo eso debe computarse. Lo que ha ocurrido con la aplicación del real decreto de febrero del año pasado es que se han aumentado las horas y las ratios en las aulas. Con todas esas medidas, al margen del mayor trabajo que podamos tener de preparación de clases y de tutorizar y evaluar alumnos, el que sale perjudicado es el alumnado en general. El alumnado en general es el que sale perjudicado con la aplicación de este real decreto y con esta ley eso no se soluciona, sino al contrario, nosotros pensamos que con esta ley se da un paso más en la legislación. Por eso nosotros hemos pedido al ministro cuando hemos tenido ocasión —y lo pedimos aquí ahora— que ese real decreto sea retirado porque ha perjudicado y mucho —así se verá cuando lleguen los estudios tras su aplicación— a la enseñanza que recibe el alumnado en nuestro país.

Hemos ido a las reformas menos debatidas. Yo he estado por la edad que tengo en muchas de estas reformas, siempre he estado en la defensa de lo público con mi sindicato, algunos ya nos conocemos desde hace muchos años, y puedo decirlo con conocimiento de causa. En el Consejo Escolar del Estado cuando se debatieron leyes anteriores, también la LOCE, tuvimos debates de horas, horas y horas, hasta las 2 y las 3 de la mañana. Sin embargo en este caso, pese a tener dos anteproyectos, nos íbamos a comer fuera todos los días prácticamente. ¿Por qué? No se ha propiciado un debate porque nosotros decimos que —es una frase hecha, que nos gusta utilizar— ni el Gobierno ni el partido que lo sustenta han querido que haya debate. El debate que se propició con la Logse fue incomparablemente mayor que el que se ha propiciado por parte de la Administración actual, fue mucho mayor que el que el propio Gobierno del PSOE planteó con la LOE. ¿Por qué? Porque aquello era un cambio global en la estructura del sistema educativo y esto no, son cambios parciales en la estructura del sistema educativo. Aquel debate fue muy grande y muy interesante. Yo soy defensor de la Logse, ¡cuidado!, no soy de esos que van por ahí atacándola, aunque sé que en determinados ambientes decir eso no queda nada bien pero yo no he venido aquí a quedar bien sino a traer la posición de mi sindicato. **(Risas)**. Con la Logse nosotros fuimos críticos en algunos temas, sobre todo en relación con el problema al que no se dio solución del colectivo interino, que en aquella época rondaba el 25% en España —¡una barbaridad!—, y no es porque fueran tontos sino porque la Administración no sacaba plazas. Si sacaba 10 plazas y había 100 vacantes, se ocupaban las 10 pero al día siguiente tenían que contratar a otros 90 para ocupar esas 90 plazas vacantes. Si la Logse se hubiera aplicado tal y como estaba diseñada, hubiera tenido un resultado mucho mejor del que ha tenido, muchísimo mejor. Lo que pasa que de eso a esto de segregar al alumnado, de separar a los que ya no valen, mandarles a la FP, etcétera, pensamos que hay caminos intermedios y que por lo tanto deberían buscarse esos caminos.

El señor **PRESIDENTE**: Lleva diecisiete minutos de más, pero no se preocupe, si usted tiene algo que decir, por favor que no quede.

El señor **PORTAVOZ DE LA CONFEDERACIÓN SINDICAL DE TRABAJADORES DE ENSEÑANZA, STES** (Serrano Olmedo): Me había preguntado el señor representante del Grupo Socialista sobre la música y no le había contestado. Dentro de toda la reforma que se hace en diferentes asignaturas, con la optatividad y con la oferta que pueda o no pueda haber en los institutos y en los colegios, quiero trasladarles

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 41

en nombre de la Confederación de Organizaciones Españolas de Música —diversas organizaciones del conjunto del territorio con tanto de primaria como secundaria— que están muy preocupados por cómo está y cómo puede quedar esta asignatura. Ellos nos han hecho llegar algo de lo que les he leído antes, este manifiesto conjunto de las enseñanzas musicales que imagino conocerán. En definitiva, lo que piden es que, siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea y del Consejo de 2006, esta ley debería garantizar que las materias musicales sean cursadas obligatoriamente por todo el alumnado en condiciones de igualdad en todos los territorios del Estado y que no se deje estas asignaturas como algo que las comunidades autónomas puedan o no incluir dentro del currículum en sus respectivos territorios. Nos hacemos eco de lo que dicen y como tal se lo traemos.

Para terminar quisiera volver a lo que decía al final de mi anterior intervención en relación con la defensa del pacto por la enseñanza pública y con lo que nosotros pensamos que la sociedad está actualmente demandando. La sociedad demanda que los poderes públicos sean los que se encarguen, los que hagan que se pueda cumplir el derecho a la educación que tienen los chicos y chicas; los que hagan que haya oferta de enseñanza pública en todos los territorios y en todos los barrios y ciudades, que sea una oferta pública de calidad, una oferta a la que pueda ir cualquier alumno, sea cual sea su religión y el credo político de los padres o de las madres, y que sea una escuela plural. Entendemos que actualmente las escuelas concertadas, las escuelas con un ideario de una determinada confesión religiosa están impidiendo la entrada a personas y a profesores y profesoras que no tengan esa religión, y que con dinero público eso no debe hacerse. Nosotros defendemos la libertad, cada uno puede ir al dentista que quiera, pero si la Seguridad Social tiene uno y a él le interesa ir a otro y se lo quiere pagar, se lo paga y se acabó. Con la enseñanza nosotros decimos lo mismo, pero aquí nos gusta ir más allá. Nosotros entendemos que los padres y madres son los que tienen la patria potestad sobre sus hijos, lógicamente, pero que esta patria potestad no es absoluta. Nosotros entendemos que los centros educativos deben ser un lugar de convivencia, un lugar de convivencia entre chicos y chicas de procedencia social diferente, de procedencia social diversa, sin ningún problema, porque ahí es donde se empieza y se consolida una sociedad democrática, una sociedad tan plural como la que actualmente tenemos en nuestro país. Si educamos en guetos (**Rumores**) esa sociedad democrática acabará teniendo problemas. En guetos, en guetos.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Serrano, espero que en esta casa se haya sentido escuchado. Con esta intervención del señor Serrano terminamos la sesión de la mañana. Siento tener que empazarles a las cuatro de la tarde para proseguir.

Eran las dos y veinte minutos de la tarde.

Se reanuda la sesión a las cuatro de la tarde.

— **DEL SEÑOR DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, DON JOSÉ LUIS GAVIRIA SOTO. (Número de expediente 219/000369).**

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, reanudamos la sesión vespertina de hoy. Con nosotros tenemos para hacer la primera comparecencia de la tarde a don José Luis Gaviria Soto, a quien damos la bienvenida, director del departamento de la Facultad de Educación-Centro de formación del profesorado de la Universidad Complutense de Madrid. Don José Luis, tiene usted la palabra.

El señor **DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID** (Gaviria Soto): Muchísimas gracias, señor presidente. Es para mí un placer y un honor expresar algunas opiniones al respecto de la ley. Debo decir que inicialmente estuve dando bastantes vueltas respecto a qué podía decir que a ustedes les resultara de algún interés. Siempre he pensado que a todos los que nos dedicamos a la educación si nos preguntan sobre educación —como si a la mayoría de los españoles les preguntaran en otros terrenos como el fútbol, cualquier español lleva una selección en el bolsillo— tenemos una ley de educación seguro en el bolsillo, pero creo que no es el caso. Se trata de hacer alguna aportación que pueda serles a ustedes de alguna utilidad en la tramitación de esta ley. En definitiva, he querido centrarme respecto a algunos aspectos que tienen que ver con lo que es más habitual en mi trabajo que es la evaluación de sistemas educativos. En este sentido, quiero hacer algunas aportaciones que tienen que ver con evidencias con las que he tenido la oportunidad de trabajar recientemente en el ámbito de la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 42

evaluación de rendimientos educativos. Me llamaron la atención un par de cosas que quiero resaltar en la ley respecto de las cuales he querido seleccionar algunas evidencias para presentar aquí. La primera es esta idea que es una idea bastante fuerte e importante, la idea de que los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos, y por ello el sistema educativo tiene que contar con la familia y confiar con sus decisiones. Está en la exposición de motivos de la ley y de alguna manera ha sido una idea que me ha servido para seleccionar algunas evidencias que quiero presentarles. Una segunda, que tiene que ver mucho con mi ámbito de trabajo —la evaluación de sistemas educativos—, se dice en la exposición de motivos que esta reforma pretende hacer frente a los principales problemas detectados basándose en evidencias obtenidas en las evaluaciones periódicas. Es justo el tipo de evidencia que voy a intentar presentarles a ustedes.

A partir de estas dos ideas quiero también hacer referencia, por tanto, a algunas evidencias fuertes que he podido recoger en muchos años trabajando en esto y que son apoyadas por los hechos. La primera es que los padres no solo por principio son responsables de la educación sino que además saben ejercer esta responsabilidad, y quiero presentarles alguna evidencia de que es así. Segundo, cada vez tiene más importancia la evaluación educativa, es decir, cada vez las evaluaciones internacionales como las que hace PISA o IEA tienen una repercusión enorme y cada vez la van a tener más, y esto es porque la evaluación en sí misma es un mecanismo de cambio. La evaluación, probablemente, es el mecanismo de cambio más importante, la palanca de cambio más importante del sistema educativo. Otra cosa relacionada con esto que quiero resaltar es esta idea de que basta con que exista la evaluación para que su propia existencia produzca cambios. Esto es algo que he tenido la oportunidad de observar y me gustaría comentarlo con ustedes en los próximos minutos. Como digo, hay evidencias de todo tipo, podía haber traído datos de PISA con los que he tenido oportunidad de trabajar o datos de algún otro país muy próximo emocionalmente a mí y a todos nosotros —estoy seguro—, como México, en el cual tengo la oportunidad de colaborar con bastante frecuencia con respecto a la evaluación. Precisamente la evaluación más reciente en la que he podido colaborar ha sido un estudio realizado por el INEE, el Instituto Nacional de Evaluación de la Educación, que es el Estudio Europeo de Competencia Lingüística. Quiero presentar esto como un ejemplo. Aquí está el link donde se puede encontrar toda esta información, en este ordenador estoy dejando la presentación, por tanto el link está a su disposición, y toda esta evidencia está tomada aquí. **(Muestra un documento en soporte informático)**. Pude participar en este estudio junto con otros investigadores y alguna de las evidencias recogidas son las que voy a presentar aquí. Esto tiene que ver con el inglés pero es perfectamente generalizable a cualquier otra materia; ocurre exactamente igual con matemáticas, con lengua española, pasa con cualquier materia que ustedes puedan seleccionar. En concreto, el inglés es muy importante y esta evidencia que voy a presentar ahora es muy ilustrativa.

Fíjense, tal y como está pasando en muchas materias, la posición de España, cuando se compara con otros países en el rendimiento, no es buena; en concreto, este estudio personalmente solo me ha dado una satisfacción, y es que España está por encima de Francia en el rendimiento en inglés, es la única satisfacción casi que podemos obtener porque España, como ven ustedes, no está bien situada en el rendimiento en inglés. En este gráfico también aparecen algunos otros datos, aparece Inglaterra pero se refiere a la lengua francesa, y naturalmente no tiene la misma importancia que tiene el inglés a nivel internacional en cuanto a vehículo de comunicación comercial y de otro tipo, aunque en el pasado pudo haberla tenido. Están incluidas algunas comunidades autónomas como Navarra por ejemplo —porque amplió muestra—, que aparece junto a Bulgaria, Portugal, etcétera, por encima de la media española, y otras como Canarias o Andalucía que están por debajo de la media. Navarra casi siempre obtiene resultados por encima de la media en casi todas las materias, y este no es un caso extraordinario. Quiero resaltar que cuando vemos cuál es el nivel de rendimiento de España, vemos que el 31% de los alumnos de 4.º de la ESO, que son los que han sido evaluados, está en el nivel Pre A1. Quiere decir que están por debajo del nivel mínimo que reconoce el marco europeo de competencia lingüística, es decir, está en una situación lamentable; solamente el 12% están en nivel B2 en España, solo el 12%. Fíjense en una cosa muy interesante: cuando lo comparamos con Suecia, que es el país que mejor sale en este gráfico, en esta evaluación, el 77% de los muchachos suecos tiene al menos el nivel B2. Naturalmente cuando uno va a Estocolmo o a cualquier otro sitio se da cuenta de que es así, porque a uno le entra la duda de si los suecos hablan sueco, porque todos hablan inglés; uno tiene la impresión de que hasta los taxistas hablan inglés con fluidez y en España no hemos llegado a ese nivel.

Cuando vemos estas diferencias nos podemos preguntar: ¿puede ser que tenga que ver con el nivel socioeconómico? Desgraciadamente cuando estudiamos la relación entre el nivel socioeconómico y el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 43

rendimiento en concreto en esta materia —igual que con esto, ocurre con todas las demás, repito que no es una cosa específica del inglés y pasa prácticamente con todas las materias en todas las evaluaciones—, España está por debajo del nivel medio esperado en función de su nivel socioeconómico. Pueden ver ustedes aquí la posición de España y esta es la línea sobre la que tendríamos que estar si nuestro rendimiento fuese el esperado por nivel socioeconómico, y vean que países como Portugal, que tiene un nivel socioeconómico bastante más bajo tiene, sin embargo, un rendimiento bastante mejor que el español; o países que no están muy lejos de España en nivel socioeconómico como Eslovenia, que está bastante más alto. Es decir, la posición de España no es buena en general, no es buena ni siquiera en función de nuestro nivel socioeconómico; ni siquiera Navarra —que es la comunidad autónoma a la que más me adhiero personalmente, soy navarro y es una cosa bastante normal— está donde debiera estar, al menos en la línea de su nivel socioeconómico. Esto no son buenas noticias, esto no es bueno para España.

Cuando nos fijamos en el número de horas, tampoco hay tanta diferencia, es cierto. Aparecen aquí en color más suave las horas anuales que se dan en primaria de media y las horas que están en azul son las anuales que se dan en secundaria, no hay tantas diferencias. Entonces, ¿dónde podemos encontrar diferencias que expliquen qué cosas distinguen a los países que se diferencian a su vez en rendimiento? Tuve la oportunidad, como digo, de analizar en profundidad estos datos de esta evaluación en un capítulo del volumen II del estudio que publicó el INEE, justamente con otros compañeros de trabajo de mi grupo de investigación, y estos resultados que voy a presentar ahora por tanto corresponden a este capítulo. A nosotros nos preocupó, entre las muchas cosas que se podían estudiar, de qué manera afecta el modo en que se evalúa al aprendizaje del inglés. Resultó que pudimos detectar que había dos modelos distintos de enfoque respecto a la evaluación, que eran lo que llamamos el modelo exhaustivo y el modelo orientado. Estos son nombres un poco técnicos pero, en definitiva, el modelo exhaustivo es el de profesores que tienen un nivel muy alto de exigencia de rendimiento en todas las dimensiones que se evalúan. Es decir, no dicen: no saben escribir bien, pero hablan bien; no, se exige en todas las dimensiones que han sido evaluadas. Sin embargo, el modelo orientado es el de aquellos profesores que eligen simplemente algunas de las dimensiones que han sido evaluadas como importantes. **(Muestra un gráfico en soporte informático)**. Lo interesante es que cuando vemos cómo se distribuyen los profesores en los distintos países, vemos que en Suecia el 60% de los profesores corresponden al modelo exhaustivo y solamente el 39% —por tanto, menos de la mitad— corresponden al modelo orientado. Sin embargo, en España solo el 15% corresponde al modelo exhaustivo, es decir, al nivel más exigente. Cuando conocemos esto, podemos empezar a ver que algunas de las diferencias se explican por esto. Después estudiamos si dentro de cada país también ocurría que estas diferencias en la orientación respecto a la evaluación explicaban diferencias en rendimiento. Encontramos que así era. Por ejemplo, dentro de España, no solo en España, sino en todos los países, aquellos profesores que tenían un modelo de evaluación más exigente tenían a su vez alumnos cuyo rendimiento en esta prueba internacional —me permito observar que es una prueba que no tiene nada que ver con la evaluación que hacen ellos, sino que es una evaluación independiente de la que ellos hacen en clase— era mayor que el de los otros profesores. Esto ocurre incluso cuando se controla el nivel socioeconómico.

Esta es una diferencia muy importante, por tanto, este predictor que llamamos modelo de evaluación por países demuestra que expresamente en comprensión lectora —ocurre en todas las demás dimensiones también— tiene una influencia significativa en esta competencia a favor del modelo exhaustivo. La magnitud de este coeficiente es incluso superior al del nivel socioeconómico, es decir, el modo en que los profesores abordan la evaluación incide más sobre las diferencias de rendimiento que el propio nivel socioeconómico. Repito que esto es en el mismo modelo, cuando se controlan estas dos variables simultáneamente; por tanto, aquí no hay confusión de estas variables. Este es un resultado muy importante y es un fuerte indicador de que el modelo evaluativo denominado exhaustivo —es decir, el de más exigencia— es especialmente conveniente en esta dimensión que estoy analizando ahora, que era la comprensión lectora en inglés. En el caso de España y en el de Bulgaria esto es muy interesante porque, como digo, ocurre que el coeficiente asociado a esta variable es mayor que el del nivel socioeconómico; es decir, tiene más incidencia que el propio nivel socioeconómico. Esto es muy importante. Es evidente que la consecuencia más lógica de esto es que conviene promocionar una actitud de mayor exigencia y de mayor rigor académico entre los profesores y el propio sistema. Seguramente esta actitud de mayor exigencia y de mayor rigor académico iría asociada a un aumento del rendimiento.

No obstante, quisiera resaltar que no es la única variable. Con respecto al nivel socioeconómico, es muy interesante que este enfoque de evaluación no sea la única variable que es capaz de superar el nivel

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 44

socioeconómico en la explicación de diferencias. (Muestra otro gráfico en soporte informático). Estos datos son de otra evaluación, pero los he querido traer porque me parecía que eran también muy interesantes. Corresponden a los datos de 2001 de pisa —el primer estudio de pisa del año 2000 que se publicó en 2001—. Son los datos de lectura. Estas tres líneas corresponden cada una de ellas a nivel socioeconómico bajo, que son los alumnos que están en la línea de más abajo; nivel socioeconómico medio; y nivel socioeconómico alto. Lo que se ve es que cuando combinamos esta variable con otra que es el nivel de compromiso con la lectura —bajo, medio y alto—, naturalmente los alumnos del nivel socioeconómico alto en cualquier nivel de compromiso siempre rinden más. Pero hay una cosa muy importante y es la siguiente: los alumnos de nivel socioeconómico bajo —los de esta línea de acá— cuando tienen alto nivel de compromiso con la lectura, su media —en este caso 540— es tan alta como la de los alumnos de nivel socioeconómico alto cuyo nivel de compromiso con la lectura es medio o bajo. Luego es posible superar las diferencias que establece el nivel socioeconómico cuando hay una variable de este tipo como en este caso, por ejemplo, de alto compromiso con la lectura. Cuando vemos la diferencia que hay dentro de los alumnos de nivel socioeconómico bajo entre los que tienen poco compromiso y alto compromiso, la diferencia es de 117 puntos en la escala de pisa, que es una barbaridad porque la desviación típica son 100 puntos, es un nivel muy alto. ¿A esto cómo reaccionan las familias? Primero, el nivel socioeconómico se puede superar. Cómo se plantea la evaluación determina en gran parte los objetivos que vamos a obtener. —En la segunda parte de mi intervención, espero no alargarme mucho más, quiero incidir en cómo reaccionan a esto las familias—. Las familias son perfectamente conscientes de esto, las familias no necesitan el informe Pisa, no necesitan ningún informe internacional para saber si el rendimiento de sus hijos es bueno, malo o regular. Esto lo apreciamos en lo siguiente: estos datos corresponden al año 1997, cuando se hizo una de las primeras evaluaciones a nivel nacional en España a nivel sistémico. Se hizo con los alumnos de 16 años. Tuve la oportunidad de participar en aquella evaluación y, entre otras cosas, obtuvimos lo siguiente: cuando se pregunta a las familias a qué actividades extraescolares se dedican sus hijos, si se dedican o no a alguna de ellas, en 1997 en el 77% de las familias, sus hijos, dedicaban al menos una hora a la semana a actividades extraescolares. Esto quiere decir que las familias saben que la educación que están recibiendo no satisface completamente sus demandas y buscan educación más allá de la que ofrece el sistema. Cuando vemos a qué dedican esto —son datos de Navarra que ya he dicho antes que tenía una preferencia especial por esta comunidad— en el año 2002 los alumnos de 16 años, son datos un poco más recientes —esto no suma cien por cien porque muchos de estos alumnos hacen más de una de estas actividades simultáneamente—, reciben clases particulares, tienen un profesor, tutor o tienen asistencia; un 36% de los hijos de 16 años tenían en aquel año clases particulares. En cuanto al idioma, el 36% ya dedicaban al idioma extraescolar alguna hora a la semana. También deportes y música.

Las familias saben detectar perfectamente cuáles son sus necesidades. Una cosa que nos ha parecido muy importante es que solo el 5,2% de las familias en el año 2002 dedicaban a la informática alguna hora extraescolar, seguramente porque a pesar de lo que pensamos los chicos no necesitan clases extraescolares ni formación complementaria en informática. Seguramente saben más de informática que nosotros mismos. Respecto a la última evaluación estos son los datos del Estudio Europeo de las Lenguas. **(Muestra otro gráfico en soporte informático)**. Diferencias entre Suecia y España; en Suecia el tiempo que dedican de media los chicos suecos al estudio antes del examen es: un 38% dedican dos horas o más para preparar el examen. En España solo el 22% dedica dos horas o más para preparar los exámenes. Y una diferencia que me parece muy importante también es que el 43% de las familias hacen que sus hijos reciban clases extraescolares de inglés. Quiere decir que están demandando una formación porque no la están recibiendo en la escuela.

En definitiva, las familias son conscientes de las deficiencias de la formación que reciben sus hijos y toman medidas para compensarlas. Segundo, la oferta educativa actual no se adapta completamente a las demandas de las familias. No quiere decir que no les satisfagan en absoluto, quiere decir que no les satisfacen al menos completamente ya que un porcentaje muy alto busca formación complementaria más allá del curriculum formal. Como conclusión, me permito decir algo que puede informar a la elaboración de una nueva ley. Tiene que haber una flexibilización que permita que la oferta de cada centro se acople a la demanda de las familias. En un porcentaje muy alto las familias están demandando una formación complementaria. Sería muy bueno que los centros tuviesen la flexibilidad de satisfacer completamente esa demanda en todos los ámbitos en los que sea posible. De esto se deduce que la evaluación es un determinante muy importante del rendimiento, por tanto, las expectativas respecto a lo que se espera de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 45

los alumnos afectan al rendimiento más que el propio nivel socioeconómico. Esta es una idea muy importante. Terminaría diciendo algo que he leído en algún párrafo de la ley, es algo que está en el *side rise* de la educación en todos los organismos internacionales, la dirección va en este sentido: tiene que haber más autonomía en todos los niveles para que el sistema pueda adaptarse mejor a la demanda de los ciudadanos. Y segundo, rendición de cuentas. Estas dos cosas tienen que complementarse. Esto es todo por el momento.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Catalán (Convergència i Unió) tiene la palabra el señor Barberà.

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Su reflexión es muy buena porque centra un poco uno de los graves problemas que tenemos en el sistema educativo. Lo ha expresado diciendo que el profesor escoge un modelo exhaustivo o un modelo orientado a la hora de evaluar. ¿Cree que el escoger ese modelo —a ver si lo sé explicar bien— significa que el profesor está más implicado en la acción educativa con los alumnos y tiene relación con el interés y la capacidad del profesor en aquella asignatura, en su compromiso, en escoger uno de los dos modelos? Porque si eso fuese, necesitamos incentivar la formación continua de los profesores; necesitamos mejorar a todas aquellas personas que están directamente en el acto educativo entre profesores y alumnos en las aulas. Porque usted lo ha dicho, las horas más o menos son las mismas. La intensidad y la formación de los profesores tal vez sería una de las claves a las que atender para mejorar la calidad educativa. En este caso no sé si se tendría que empezar por otros aspectos antes de empezar a modificar una ley de educación. No se cuál tendría que ser el primero o el segundo pero en este caso hemos ido haciendo leyes educativas pero no hemos entrado en el ámbito del profesorado, en la formación del profesorado, en la exigencia en la formación inicial o en el acceso a la carrera profesional. Me gustaría conocer su opinión en este aspecto.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra el señor Meijón.

El señor **MEIJÓN COUSELO**: No creo.

El señor **PRESIDENTE**: ¿Por qué?

El señor **MEIJÓN COUSELO**: Porque no soy del Grupo Parlamentario Popular.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene usted razón. **(Risas)**.

Ninguno de los presentes en la sala —quizá el compareciente— podía tener duda. Le garantizo que no teníamos ninguna duda, señor Meijón. Lo teníamos muy claro. Discúlpeme.

Por el Grupo Socialista tiene la palabra el señor Meijón.

El señor **MEIJÓN COUSELO**: Señor Gaviria, por supuesto le agradezco su presencia en esta Comisión para exponernos sus reflexiones sobre la Lomce, sobre la ley Wert. Nosotros estamos muy de acuerdo con usted en que es preciso contar y confiar en la familia. Tanto es así que han sido muchos los que han intervenido en estas sesiones de comparecencias extrañándose de que precisamente se rebaje la participación de la familia a través de los consejos escolares, se limite su capacidad de participación y, por tanto, de alguna forma se minimice el papel de las familias con la nueva ley que perpetra este Gobierno. Nada más hay que decir, salvo que nos parece bien que haya que contar, confiar y por lo tanto permitirles participar, pero no rebajándoles las condiciones que actualmente tienen de participación.

Por otro lado, nos ha presentado usted un estudio europeo sobre la cuestión lingüística y el aprendizaje del inglés. Usted sabe que tendríamos que ver un poco más ese estudio para contrastar las opiniones porque no sabemos qué variables están contempladas: el currículum propio de cada país; los profesores de apoyo; la ratio; las tradiciones de ese país; si como en Portugal, por ejemplo, los chavales ven la televisión subtitulada en inglés, es decir, que puede haber elementos extraescolares que estén influyendo en las capacidades lingüísticas de esos alumnos y que habría que medir también para ver si esto es así. De todas formas estamos de acuerdo con usted en que existen dos elementos importantes que usted ha mencionado que son la enseñanza del inglés y la comprensión lectora, en lo que no podemos nada menos que decir que afortunadamente coincidimos. Tanto es así que ya, en el pacto de educación que se quiso hacer antes y que el ministro Gabilondo trató de continuar con los programas ministeriales, tanto los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 46

programas de educación bilingüe como los programas de lectura tenían un lugar preferente para participar con las comunidades autónomas en que estos problemas pudieran mejorar en cuanto a las competencias.

En cuanto al modelo exhaustivo y al modelo orientativo, habría que ver los modelos de exigencia, puesto que se habla mucho de que este país no exige demasiado a sus alumnos, pero contamos con un 40% de repetidores, que es una cifra que asusta y que seguramente tendríamos que decir que hay que mejorarla mediante lo que hacen en otros sitios, que es apoyar mucho más al estudiante y no ponerle obstáculos. De todas formas, quiero aprovechar que usted está aquí porque conocemos parte de sus trabajos —no todos, obviamente, no puedo presumir de ello— sobre la cuestión de la evaluación, su papel como consultor y, por tanto, sabemos que usted es sensible a lo crítico que resulta el uso o el mal uso de los datos que se extraigan de las evaluaciones diagnósticas. Sería un placer tener mucho más tiempo para comentar con usted la paradoja de Simpson que nos advierte como *prima facie* que los resultados aparentemente concluyentes pueden distorsionarse y dar lugar a conclusiones muy erróneas, o podríamos hablar también de su trabajo sobre la teoría del rasgo latente en que nos dice que las condiciones ideales nunca se dan y que, por lo tanto, se puede dar mucha inequidad si nos basamos en la teoría clásica.

Le voy a poner un ejemplo. Soy profesor, también soy pedagogo, pero soy profesor y prefiero que me entienda usted —darme a entender a usted, seguro que me entiende— y explicarme mediante un ejemplo. Es como cuando decimos que un 6,5 significa más esfuerzo que un 5. Usted sabe perfectamente que un 6,5 en un examen solo mide la nota de ese examen, pero no mide el esfuerzo porque no está preparado ese examen para medir esfuerzo. No sabemos si el chaval con un 5 tenía una enfermedad ese día y, por tanto, no le salió bien el examen; no sabemos si ese chaval tiene que trabajar cuatro horas al día y, por tanto, tiene menos tiempo para estudiar y no sabemos otras circunstancias que pueden indicar un diferencial en la nota, pero no precisamente el esfuerzo. Tanto mide el esfuerzo el 6,5 como el 5, es decir, nada.

Todo esto lo digo porque me parece que son palabras suyas que trasladar por parte de la Administración datos fáciles de distorsionar para un público no entendido podría ser una irresponsabilidad, es decir, podríamos hacer caer en errores que al final sus conclusiones serían auténticos horrores, y lo digo porque está muy bien lo de la evaluación. Comparto con usted que la evaluación ya implica una mejora. De hecho, este país cuenta como relaciones diagnósticas tanto a nivel internacional como a nivel interno, pero la evaluación es un proceso, forma parte de un proceso y es muy importante qué buscamos saber y qué pretendemos hacer y qué tipo de conclusiones queremos extraer. Por tanto, hay que saber muy bien las medidas que nos dan esas evaluaciones de diagnóstico, para qué nos sirven. Como aquí se habla mucho de que hay quien pretende, en algunas comunidades lo ha hecho, poner ránquines de centros, todos sabemos que los resultados que se puedan dar de un centro educativo en cuanto a medidas de pruebas no sería en ningún caso posible extrapolarlos para decir que un centro es mejor que otro o que un centro cuenta con mejor profesorado que otro o, por tanto, primar a aquel que tenga un mejor resultado en una determinada prueba, porque entonces estaríamos incurriendo en grandes errores.

Esto sí que es suyo y lo tengo aquí. Usted dice que no se pueden tomar decisiones sobre un centro basándonos en los resultados de uno de esos grupos y usted añade: esta es una de las muchas tentaciones en las que pueden caer los representantes políticos o los administradores cuando se encuentran con la información que proporciona una evaluación. Son muchas las posibilidades de uso indebido de la información procedente de los muestreos. Nosotros somos tan precavidos como usted y por eso entendemos que estas notas que se hacen no deben dar en ningún caso lugar a ránquines o a clasificaciones, que no es que solamente aturden a un público no entendido sino que además los resultados no serían los debidos, serían resultados falsos por ser aparentes. Podríamos hablar otra vez de la paradoja de Simpson o de otros modelos de error que usted conoce perfectamente bien. Por tanto, le pediría su opinión sobre si a usted le parece conveniente que a través de esas pruebas que se hacen de exámenes para contrastar una prueba se deben hacer ránquines entre centros educativos. Otra pregunta que le voy a hacer es si usted entiende que una reválida en bachillerato, por ejemplo, por concretar, que quita u otorga el título de bachillerato le parece a usted mucho más consecuente que que la nota de ese alumno sea debida a una evaluación continua durante esos dos años en su periodo educativo. ¿Sería justo o le parecería una injusticia o sería una estafa educativa por parte de la Administración que, por ejemplo, un alumno que sacó durante dos años unas medias de notables otorgadas y acreditadas por funcionarios educativos, en un día de examen porque estuvo enfermo, porque se peleó con la novia o por lo que fuera suspenda? A ese chaval que consiguió sus notables durante esos dos años hay que decirle: ahora te quedas sin título y no puedes seguir estudiando.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 47

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra el señor Nasarre.

El señor **NASARRE GOICOECHEA**: En primer lugar, quiero dar la bienvenida en nombre de mi grupo al profesor Gaviria, agradecerle su intervención, sus reflexiones, que nos son de una gran utilidad en esta tarea que estamos realizando en la elaboración del proyecto de reforma educativa que tenemos entre manos.

Usted ha dicho muy claramente —ha insistido en ello, creo que es el mensaje más importante que nos lanza— que la evaluación es la palanca más potente o más importante para cambiar y mejorar el sistema educativo. Yo tengo la impresión de que ese mensaje es especialmente importante porque nosotros durante demasiado tiempo hemos carecido de una auténtica cultura de la evaluación y no hemos dado la importancia que se requiere a la evaluación dentro del proceso de aprendizaje. Usted ha defendido eso que ha llamado el modelo exhaustivo, con la evidencia de sus mejores resultados, y entiendo que ese modelo exhaustivo es una herramienta fundamental del proceso de aprendizaje en el profesor en cada aula, en el que va comprobando y a partir de esa comprobación, exigiendo al alumno. Pero junto a eso, la reforma que tenemos entre manos plantea unas evaluaciones externas al final de cada etapa, al final de primaria, al final de secundaria, al final de bachillerato. A mí me gustaría que nos ilustrara usted sobre qué relación hay entre las evaluaciones externas y las evaluaciones que corresponden a cada profesor, a cada equipo y en cada centro y qué consecuencias positivas, qué es lo mejor que podemos extraer de este planteamiento de las evaluaciones externas.

La segunda pregunta se refiere a lo que usted nos ha dicho sobre que ha sido partidario de una mayor flexibilidad del sistema educativo. Nosotros hemos tenido un sistema educativo basado en el modelo comprensivo hasta los 16 años, en el que hemos pretendido que todos los estudiantes den lo mismo con los mismos resultados y con los mismos planteamientos hasta dicha edad. En la reforma hay un planteamiento de itinerarios en 4.º de la ESO, uno que va al de iniciación al bachillerato y otro a la formación profesional, y también me gustaría que hiciera usted un comentario sobre si hay aspectos positivos en este adelantamiento de las bifurcaciones o del establecimiento de itinerarios y, desde el punto de vista pedagógico, qué es lo que mejor podemos extraer de este posible modelo.

La tercera pregunta se refiere también a la relación familias, toma de decisiones, etcétera. El proyecto de ley establece una apuesta muy importante en materia de formación profesional por la alternancia formación y trabajo, la formación profesional dual. Me gustaría que, desde el punto de vista de sus planteamientos sobre la pedagogía, nos valorara o nos dijera qué puede aportar de carácter positivo este modelo.

Por último, profesor Gaviria, querría conocer su opinión sobre la autonomía y rendición de cuentas, como dos elementos indisolublemente unidos. Asimismo, me gustaría saber su opinión en relación con la autonomía de los centros educativos, cuál sería el ideal y los límites de la autonomía de centros desde el punto de vista curricular, organizativo, pedagógico; en qué podemos confiar en los centros educativos basados en la autonomía, en qué consistiría la rendición de cuentas y para qué sirven las evaluaciones externas en relación con la rendición de cuentas.

Muchas gracias de nuevo, profesor Gaviria, por todo lo que nos ha ilustrado en su intervención.

El señor **PRESIDENTE**: Para comentar y tratar de contestar a sus preguntas, tiene la palabra don José Luis Gaviria.

El señor **DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN-CENTRO DE FORMACIÓN DEL PROFESORADO DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID** (Gaviria Soto): Muchas gracias por todas las preguntas que me han formulado, voy a intentar dar respuesta a todas ellas. Empezaré por a primera pregunta que me hizo el señor Barberà sobre si realmente la elección del modelo del tipo de evaluación elegido por los profesores tiene que ver con su formación o con qué tiene que ver exactamente. La respuesta a esta pregunta es importante porque usted muy bien sugería que a lo mejor, antes que elaborar una ley, habría que tomar otro tipo de medidas para complementar o modificar la formación que puedan tener los profesores al respecto. No quisiera yo decir: la mejor solución es esta. Lo que sí puedo decir es que si hay algo que señala continuamente la evidencia que proporciona la investigación es que el clima que hay en la escuela respecto del rendimiento es lo que determina la mayor o menor implicación de los propios alumnos en su aprendizaje. Yo creo que esto es algo muy importante. Los datos que yo he presentado son de chicos que están en 4.º de la ESO y que, por tanto, tienen ya una voluntad a veces muy fuerte, y a veces quieren trabajar y otras veces no. El reto del sistema

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 48

es conseguir que todos ellos se impliquen personalmente. Hay que contar con su voluntad. Ellos tienen que tener la voluntad de implicarse. ¿Esto cómo se consigue? Un profesor que consiga esto de sus alumnos es un buen profesor, pero probablemente no es solo una cuestión del profesor, sino de todo el sistema. En el centro tiene que haber un clima orientado al rendimiento, se tiene que tener continuamente la sensación de que importa cumplir con los objetivos, con los horarios, con los calendarios y, en definitiva, con las obligaciones. Esto es una cuestión de clima, como digo, dentro del centro, pero también a nivel del sistema. ¿La ley es el mejor procedimiento para lograr este clima general? Son ustedes los que tienen que responder. Yo solo puedo decirle que, si hay algo que determina el rendimiento, es el clima. Eso es así de claro.

Respecto a las preguntas que me hacía el señor Meijón, muchas de ellas merecerían probablemente que estuviéramos debatiendo muchas horas, pero no tenemos ese tiempo. Le agradezco mucho además que se haya tomado la molestia de leer cosas que solamente si usted tiene problemas para dormir por las noches se explica que lo haya hecho. **(Risas)**. Muchas gracias, se lo agradezco. Eso me recuerda el chiste de alguien que dice: oye, leí tu libro. Y le contesta: ¡ah!, ¿fuiste tú? **(Risas)**.

La pregunta que me hace con respecto a los consejos escolares es muy interesante. Yo estoy participando ahora mismo en un estudio sobre participación educativa que es muy bonito porque es verdad que hay una manera de participar en la educación que consiste en hacerse presente en aquellos órganos formales que están en la escuela, en el propio sistema, y presentarse como candidato e incluso ser elegido o elegir, pero yo creo que la participación, especialmente en el ámbito de la educación, va muchísimo más allá. La responsabilidad de los padres no es del mismo nivel de intensidad que la responsabilidad de un ciudadano. Cuando nosotros votamos para elegir un Gobierno no volvemos a votar a lo mejor hasta dentro de cuatro años. Con un poco de suerte, si estamos muy implicados, salimos a la calle a manifestarnos si algo no nos gusta o nos gusta menos. Pero el nivel de implicación con los hijos es completamente distinto. Uno no puede estar ejerciendo cada cuatro años su obligación, uno la ejerce todos los días. Yo creo que la cuestión de si las familias participan o no en la educación va bastante más allá de si existen consejos escolares en los que puedan participar o no. Se trata de si los padres toman en sus manos todos los días la responsabilidad de que los hijos cumplan con su trabajo y realmente tengan algo importantísimo, actitudes y valores que son fundamentales. Ni la mayor capacidad intelectual nos permite obtener los mejores rendimientos si no hay una actitud y unos valores justamente detrás, y aquí la familia es fundamental. Por tanto, la participación va más allá.

Este estudio era bastante complejo. He dejado aquí este *link* por si ustedes tienen interés, seguro que usted lo leerá después. Hay muchas variables, tiene usted razón, hay muchas otras variables que tienen que ver con el rendimiento. Yo no he mencionado más que algunas de ellas, como es lógico, pero he destacado las que me parecía que eran importantes por una razón, porque ¿de qué nos sirve que alguna variable, como por ejemplo el nivel socioeconómico o el sexo, produzca diferencias de rendimiento si esas variables no podemos manipularlas? Que los chicos rinden menos que las chicas es evidente, y cada vez más, desgraciadamente para los chicos. **(El señor Meijón Couselo: Pero también puede ser modificado)**. Pero el sexo no. Bueno, a veces el sexo también, pero no estamos hablando de eso. **(Risas)**. En general, el sexo no. ¿El rendimiento puede ser modificado? Sí, pero a través de otras variables, no a través del sexo. Eso es lo que quiero decir. El nivel socioeconómico tampoco podemos modificarlo. Una persona nace en el contexto de una familia y eso no podemos cambiarlo, pero el compromiso con la lectura sí podemos modificarlo. La actitud que tenga el alumno con respecto al rendimiento y al aprendizaje claro que sí; cuántas horas estudian antes de los exámenes, por supuesto que sí. Esas son las variables que me parecen importantes y las que yo quería destacar en este estudio del que les he hablado.

Con respecto a la evaluación, pasa algo que, de alguna manera, ocurre en otros ámbitos de los datos estadísticos. Por ejemplo, el Instituto Nacional de Estadística desde hace muchísimos años publica el índice de precios al consumo. Es curioso, porque los consumidores, seguramente, no saben cómo se hace ese índice. Pero cuando sube ese índice todo el mundo sabe si le va a subir o no el alquiler que está pagando por su vivienda, o si tiene que subir el alquiler de su vivienda. Es decir, la gente ha aprendido a vivir perfectamente con esos índices. Con los datos educativos, dentro de muy poco, ocurrirá exactamente igual. Todavía no tenemos esta cultura, este nivel de dominio, pero es muy probable que llegue con el tiempo.

En cuanto a los ránquines, en general a mi no me gusta cuando se publican, sobre todo cuando no quedo bien; es cuando menos me gusta. **(Risas)**. Cuando publican ránquines y mi universidad no aparece entre las primeras del mundo me siento fatal; me gustaría que apareciese. Pero la verdad es que al final

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 49

uno se da cuenta de que en cuanto existen evaluaciones, o no se publican los datos o el ranking alguien lo hace. Es así, excepto que digamos: usted está bien o esta mal. Entonces estaríamos en dos grupos, los buenos y los malos. Pero, al final, siempre hay una ordenación. Es muy difícil hacer obviedad de este tipo de información y, por lo tanto, hay que tratar esos datos con muchísimo cuidado, tiene usted razón. Por eso, las evaluaciones censales tienen alguna ventaja, aunque también alguna desventaja, respecto de las muestrales. De un centro no podemos decir si es mejor o peor solo por un grupo, pero si la evaluación se hace respecto a todos los alumnos del centro, ya tenemos bastante más información; esta es la verdad.

En cuanto a la reválida, voy a aprovechar para unir la respuesta a esta pregunta con otra que me hizo el señor Nasarre, que tiene que ver con la relación entre las evaluaciones externas e internas. En otro de los trabajos —que usted no ha mencionado, pero no le recomiendo que se lo lea porque resultaría un rollo **(Risas)**— abordo algo que tiene que ver justamente con esto, y es la relación que existe entre las notas que ponen los profesores —y usted que es profesor lo sabe muy bien— y las notas que ponen otros profesores distintos. Este es un problema que ha ocurrido durante mucho tiempo con la selectividad, las pruebas de acceso a la universidad tradicionalmente conocidas como selectividad. A mí eso me preocupó siempre, porque siempre se tenía la sensación de que algunos centros hinchaban las notas, y la verdad, yo no sé si algunos centros lo hacen o no voluntariamente, pero de lo que siempre me he dado cuenta —y usted estará de acuerdo conmigo— es de que las notas que ponen los profesores son contextuales. Cuando a un profesor le preguntan quién es el mejor alumno de su grupo se lo sabe de memoria; si está todos los días con ellos. Y cuando le preguntan quién es el peor, también lo sabe. Y si es muy sofisticado pedagógicamente diría: no hay ni mejores ni peores; hay los que han llegado a su nivel. **(Risas)**. Pero todos saben quiénes son sus alumnos porque los conocen. Las notas que ponen los profesores son totalmente contextuales. Pero fíjense, ¿qué profesor llega a un centro y dice: como tiene muy mal nivel aquí no aprueba nadie y suspende a todos? Eso no pasa. Incluso dentro de ese grupo hay algunos que aprueban y otros que suspenden, porque las notas son contextuales. Los profesores lo que hacemos realmente es ordenar a nuestros alumnos; es lo que hacemos. ¿Y cuál es la función entonces de una evaluación externa? Realmente, una evaluación externa lo que hace es proporcionarnos un criterio objetivo, un criterio que es común y, especialmente, con las notas de selectividad. Si usted piensa en el expediente de bachillerato de los alumnos seguramente estará más de acuerdo conmigo en esto. Piense en el expediente de bachillerato. ¿Cómo se ponen las notas, hasta ahora, para el acceso a la universidad? La proporción era, el 60% se daba al expediente de bachillerato y el 40% a la prueba de selectividad. Naturalmente, eso tampoco resuelve nada, porque si en un centro las notas están por encima de lo que correspondería a estos alumnos, es decir un 7 en algunos centros equivale a lo mejor a un 4 en otros, hay que reconocerlo, y al revés también, si esto ocurre el problema es que la nota de selectividad no compensa eso, aunque esté ponderado no lo compensa, ese orden no lo cambia. En este estudio que le menciono lo que hice fue desarrollar un sistema para equiparar las notas, para ponerlas en la misma escala. Eso se puede hacer. Esa sería la función, en el fondo, de una reválida externa; no quiero decir reválida; de un examen externo o de una prueba de evaluación externa. **(El señor Meijón Couselo: Es distinto si quita título o no quita título)**. Yo, por supuesto, como no pertenezco a ningún grupo político no quiero defender ninguna postura, simplemente quiero decir, desde un punto de vista técnico, que una evaluación externa ayudaría a poner en la misma escala los resultados de las evaluaciones internas. Yo creo que probablemente haya que combinar las dos, y hay que combinarlas de una manera inteligente para que los datos que son contextuales se conviertan en datos generalizables. De esta forma, el buen alumno en un centro tiene que seguir siendo el buen alumno de ese centro, aunque a lo mejor no sea tan bueno como el mediano de otro, o al revés. Esto es lo que nos permite una prueba común externa y eso se puede aprovechar. Ahora —repito—, cómo se articule eso exactamente en la ley, son ustedes quienes con sus debates, acuerdos y negociaciones tienen que articularlo. Lo que sí puedo decirles es que, desde un punto de vista técnico, eso es posible y además es conveniente hacerlo.

Respecto a las preguntas que me hacía el señor Nasarre, yo creo que la primera de alguna manera ya queda contestada. En cuanto a la flexibilidad e itinerarios, quiero referirme a algo relacionado también con algo que mencionó el señor Meijón al principio. Es verdad que hay un 40% de abandono en nuestro sistema, según en qué niveles. Hay algo que se ve clarísimo y es la evolución de la tasa de idoneidad, es decir, la proporción de alumnos que se encuentran en el curso que les corresponde por edad. Es muy curioso porque en primaria esa tasa va disminuyendo progresivamente con una pendiente no muy fuerte, pero cuando pasa secundaria de repente la pendiente aumenta y hay un cambio tremendo, de tal manera que al final de la secundaria hay aproximadamente como un 30% o un 40% de alumnos que ya no están

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 50

en el curso que les corresponde, es decir, que de alguna manera están fuera de lugar. ¿Esto por qué pasa? ¿Por qué en secundaria? Hay una serie de cosas que ocurren en secundaria. Primero, que empieza la pubertad y en esa época todos los seres humanos nos volvemos locos, y especialmente los padres. Los padres que tenemos hijos cuando pasan por esas edades lo sufrimos en nuestras carnes y sabemos que es muy difícil tratar con ellos. Segundo, cambia el sistema educativo. De repente se pasa de la primaria en la que hay un solo profesor que básicamente se hace cargo de los alumnos, a una serie de profesores especializados que ya no se hacen cargo tan directamente de ellos, y además hay un currículum distinto. A mí todo eso me lleva a pensar que los alumnos tendrían que tener la posibilidad de seleccionar el mejor currículum, con las familias, con los profesores o como sea, para adecuarlo mejor a sus intereses y necesidades. Por eso, vuelvo a repetir lo mismo. ¿Los itinerarios son correctos? Yo no quiero decir que estos itinerarios sean los correctos, porque eso les corresponde decirlo a ustedes, pero lo que sí pienso es que la flexibilidad es importantísima y los alumnos tienen que poder flexibilizar sus intereses. Un alumno de 16 años que está obligado a permanecer en un grupo en el que él no tiene ningún interés en participar, fíjense el problema no es que él no esté aprovechando, es que le está quitando valor añadido a los demás alumnos y les está perjudicando. Y esto creo que es grave no solo para él sino para todos, porque todo el sistema se perjudica. ¿De qué manera hay que organizarlo? Repito que yo pienso que son ustedes quienes tienen que determinarlo, pero para mí es evidente que tiene que haber una flexibilización del currículum y que tiene que ser posible que todos los alumnos, sean cuales sean sus intereses, se encuentren cómodos en ese currículum.

En cuanto a la relación entre la formación profesional y el trabajo, yo siempre he creído que el trabajo tiene una capacidad formativa impresionante, probablemente mucho mayor que muchos periodos escolares. Me van a permitir —no hay muchas personas aquí presentes— que lo diga, pero es que ¿un aprendiz no aprendía nada? Un aprendiz, que hasta su propio nombre decía qué es lo que tenía que hacer. Una persona que tiene que cumplir con un horario todos los días, esté cansado o no esté cansado, haya hecho la noche anterior lo que haya hecho, ¿eso no es formativo?, ¿eso no es educativo? El trabajo tiene una capacidad formativa tremenda que siempre se ha reconocido y creo que nuestro sistema educativo no permite la correcta combinación de las virtudes del trabajo con la formación. Hay alumnos cuyas aspiraciones, probablemente, tengan que ver con el desarrollo de una profesión que no esté ligada necesariamente al ámbito más académico o universitario, y eso no es ningún desdoro; tendría que ser posible combinar —porque es muy probable que después de una experiencia en el mundo del trabajo el interés por la academia vuelva otra vez a resurgir— estas dos realidades, la realidad del mundo del trabajo con la realidad de la formación.

Por último, ¿cuál es el ideal y los límites de la autonomía? Aquí nos encontramos con la siguiente dualidad. A mí me llama la atención que no haya una sola Administración educativa que no tenga al menos una dirección general que se llame de innovación educativa. Así con estas palabras, innovación educativa. **(Varios señores diputados: Sí las hay, en Andalucía).** Lo que digo es que no conozco ninguna en la que no haya. Eso es lo gracioso, en todas las administraciones hay innovación educativa, pero, sin embargo, si ustedes preguntan si se ha innovado mucho en educación en los últimos doscientos años, si les enseño fotografías de cómo están ahora las escuelas y de cómo eran hace ciento veinte años, no han cambiado, sigue todo exactamente igual, con pequeños cambios. Pero si comparan ustedes con otros sectores, verán que no hace falta ninguna dirección general de innovación porque se innova de otra manera completamente distinta. Es evidente para mí que tiene que haber autonomía para que haya innovación. Si un centro no puede experimentar y probar cosas nuevas, es evidente que no puede innovar, eso es así; las innovaciones no pueden venir como órdenes ministeriales ni como órdenes de la consejería, tienen que surgir de la base de los innovadores, es decir, de los profesores que tienen iniciativa y se les ocurren cosas distintas. Nosotros pensamos que la educación es una cosa muy seria y los experimentos hay que hacerlos con gaseosa. Es verdad, pero habría que buscar una forma de combinar esos dos aspectos. A mí siempre me ha parecido que la Administración tendría que delegar la capacidad de certificar y que en la propia sociedad civil tendrían que existir asociaciones que certificasen las innovaciones que algunos ponen en marcha y que asegurasen que son seguras, vamos a decirlo así. Del mismo modo que cuando de repente se introduce una novedad en un vehículo —como, por ejemplo, poner el piloto automático en los automóviles— se hace porque alguien ha certificado que eso es seguro. Probablemente en educación hace falta también algo de este estilo, es decir, tenemos que admitir la posibilidad de que los centros innoven, hay que darles capacidad para que lo hagan y permitir que haya entidades en la sociedad que se encarguen de garantizar que esas innovaciones tengan sentido y que no sean locuras. **(Aplausos).**

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 51

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Gaviria, por su tiempo y por su exposición. **(Pausa)**.

— **DE LA SEÑORA PRESIDENTA DEL CONSEJO GENERAL DEL COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS (CAMBRA GINÉ)**. (Número de expediente 219/000370).

El señor **PRESIDENTE**: Vamos a continuar con la siguiente compareciente, con doña Josefina Cambra Giné, presidenta del Consejo General del Colegio de Doctores y Licenciados, a quien damos la bienvenida. Suya es la palabra, doña Josefina.

La señora **PRESIDENTA DEL CONSEJO GENERAL DEL COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS** (Cambra Giné): En primer lugar, quiero agradecer la oportunidad que se nos ha ofrecido de comparecer ante esta Comisión para exponer el punto de vista del Consejo General del Colegio de Licenciados sobre el proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. Nuestra organización colegial agrupa fundamentalmente a los profesionales de la educación, lo constituyen veintisiete colegios existentes en todo el Estado y en su seno coexisten diversas sensibilidades políticas, todas ellas bajo el denominador común del servicio a la profesión docente y la mejora de la calidad de la enseñanza. Mis palabras estarán, pues, presididas por este espíritu de consenso, que es obligado por las características de la organización que presido, pero que es también el que pienso que debería presidir siempre el debate político cuando estamos hablando de la educación y de su mejora, que es un tema vital en el que nos jugamos el futuro de nuestro país.

En primer lugar, debo decir que ante los problemas que tiene nuestro sistema educativo, especialmente el abandono y el fracaso escolar, está plenamente justificado que el Gobierno quiera incidir en la reforma del sistema. Existe un consenso general en que este es claramente mejorable, y esto es lo que ante todo debe preocuparnos, pero muy probablemente ello se podría conseguir mediante un número no muy elevado de medidas puntuales y concretas que gocen de amplio consenso y que garanticen la estabilidad. Como tantas veces se ha dicho, y parece que en ello todos estamos de acuerdo, no se debería volver a una ley de partido. Para lograr este consenso pensamos que se debería dejar fuera de la ley la concreción de aspectos que motivan mayores desencuentros como la cuestión de la religión, por ejemplo. Este y otros aspectos podrían recogerse en la ley para concretar en un desarrollo normativo posterior, ya que dichos temas pueden volver a entorpecer el necesario debate educativo y convertirse en una cortina de humo sobre un aspecto que, con todos los respetos, no es medular en el sistema educativo y en su calidad.

En el consejo existe en principio una opinión favorable sobre algunas de las reformas incluidas en el proyecto de cara a favorecer de modo efectivo el tratamiento de la diversidad y sobre la conveniencia de la evaluación externa, siempre que ello se haga con las debidas cautelas y de pleno acuerdo con las comunidades autónomas, de modo que no se vulneren sus competencias. Pensamos que debería concretarse mejor la finalidad de estas pruebas y sus características, a fin de evitar exámenes memorísticos y academicistas que representen un retorno a un pasado ya superado. Creemos que el aspecto fundamental que debe ser el centro de la necesaria reforma educativa es la formación profesional, asignatura pendiente de todas las leyes educativas españolas y esencial para modernizar el catálogo de cualificaciones de nuestra población ante los retos de la recuperación económica. La prioridad de la formación profesional debería presidir todo nuestro ordenamiento jurídico, ya que mientras en la Función pública se mantenga vigente un sistema de castas que base el sistema retributivo no en la productividad, sino en el nivel educativo alcanzado, difícilmente las llamadas a conseguir el prestigio de la formación profesional dejarán de ser palabras huecas y sin credibilidad.

Quisiera expresar nuestra satisfacción por los esfuerzos que se ponen de manifiesto en el articulado de avanzar en la superación de un igualitarismo que ha producido efectos indeseados y cuya corrección es necesario acometer. La atención a la diversidad de capacidades del alumno es un tema aún no suficientemente resuelto, lo cual conlleva serios perjuicios, no solamente para el alumno, sino para la sociedad en su conjunto. En este sentido, y a pesar de que existen razones para opinar a favor y en contra de los itinerarios de 4.º de ESO, lo cierto es que una de las actuales razones de las tasas de abandono y fracaso en ESO creemos que se debe a lo encorsetado de nuestra educación secundaria, que obliga a transitar por materias excesivamente académicas a alumnos que no son ni mejores ni peores, ni más o menos listos, simplemente tienen intereses vitales diferentes que les orientan hacia actividades y conocimientos más prácticos. Creemos que la solución adoptada puede ser acertada y consideramos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 52

positiva la gran variedad de pasarelas y vías de acceso que se crean entre las diferentes etapas y ciclos, especialmente en el caso de la FP, que permiten una más fácil continuación dentro del sistema educativo.

Pensamos que, quizás, el punto más criticable de la ley es que baje demasiado al detalle en muchos aspectos acentuando el carácter reglamentista impropio de una ley orgánica, lo cual puede no solamente afectar a la vigencia de una ley —que puede quedar obsoleta a corto plazo— cuando sea necesario modificar dichos detalles concretos, sino que puede dejar a las comunidades autónomas sin margen de maniobra a la hora de adaptar la ley a sus características específicas en el ejercicio de su capacidad de autogobierno reconocido en los estatutos de autonomía. Evitar tanto detalle, que en todo caso debería relegarse a un reglamento que tuviera carácter subsidiario a la normativa autonómica, nos ahorraría muchos de los conflictos de normas que van a producirse con aquellas comunidades autónomas que han desarrollado la LOE mediante una ley de educación autonómica.

Dado que no se puede obviar que además de presidenta del consejo general soy decana de un colegio de una autonomía con lengua cooficial propia quisiera hacer especial hincapié en la polémica generada en torno a un punto tan sensible ante el cual todos deberíamos actuar con sentido común y —me atrevería a decir— con sentido de Estado. No puede aceptarse de ningún modo que el articulado de esta ley sea usado como arma arrojadiza para modificar las medidas vigentes hasta ahora que durante décadas han gozado de un consenso mayoritario y han demostrado ser eficaces para el conocimiento de la lengua castellana y las lenguas cooficiales, a pesar de ciertos alarmismos mediáticos que todos los estudios rigurosos publicados desmienten sin ningún lugar a dudas. Echamos de menos en la ley mayores referencias al papel del profesor, a sus derechos y deberes. Tal vez, sería un buen momento para reivindicar por fin un nuevo estatuto docente. El profesorado es pieza clave del sistema y, tal vez, la ley debería fijar la forma de acceso a la función docente pública y privada. Naturalmente, no debe olvidarse el coste económico de la reforma, no puede nacer sin medios igual que no podrá vivir sin consenso. Existen muchos otros detalles concretos en los que el consejo general tiene una opinión formada, que ya hemos tenido ocasión de poner de manifiesto en los encuentros mantenidos con el ministerio donde hemos encontrado siempre una actitud receptiva, que agradecemos. De todas maneras, a fin de no extenderme excesivamente no voy a hacer un repaso exhaustivo de todos ellos. En todo caso, haré referencia a ellos en las preguntas que puedan formularme.

Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario de Convergència i Unió, tiene la palabra el señor Barberà.

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Señora Josefina Cambra, bienvenida al Congreso de Madrid. Le voy a plantear unas cuestiones que no son preguntas concretas sino para saber su opinión y la del Consejo General del Colegio de Doctores y Licenciados. Comprendo que usted ha dicho que su opinión es una opinión de consenso de diferentes posiciones que tienen dentro del consejo; intente, dentro de lo que pueda, representar esa opinión. Esta mañana hemos tenido aquí con nosotros al doctor Joan Mateo, quien ha hablado de la necesidad de una evaluación, que tiene que llevarnos a mejorar, y en eso creo que todos estamos de acuerdo. ¿Qué opinión le merece este modelo de cambio de la prueba final de bachillerato eliminando la PAU y llevándola al bachillerato? ¿Qué opinión les merece terminar ese ciclo con un examen para una nota, un examen concreto? ¿Cómo se verá modificado o alterado ese examen a nivel competencial debido al cambio estructural de las asignaturas que lleva a cabo esta reforma educativa? Queremos saber si eso puede perjudicar o no los resultados y la evaluación de una formación integral al final de ese bachillerato.

En cuanto a educación secundaria obligatoria, la atención a la diversidad de la que usted ha hablado, queremos saber cómo ve el actual sistema y si las reformas que la ley orgánica aporta a la atención y a los procesos de refuerzo y detección de la problemáticas de los alumnos en la educación secundaria obligatoria dan respuesta al diagnóstico que ustedes tengan en este momento de las dificultades que haya que superar o mejorar para que estos alumnos de secundaria, se queden dentro del sistema y, al final, con el título de secundaria puedan incorporarse a los ciclos de formación media o a bachillerato.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Socialista tiene la palabra el señor Barreda.

El señor **BARREDA FONTES**: Muchas gracias, señora Cambra, por su comparecencia y por su intervención. Voy a empezar subrayando algo a lo que se ha referido en la intervención que acaba de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 53

realizar porque me ha parecido muy interesante y oportuno. Ha comentado que tal vez hubiese sido preferible, en vez de una ley tal y como se plantea, hacer un número concreto de correcciones en torno a las cuales hubiera sido posible establecer un consenso. La mayor parte de los comparecientes de hoy y de ayer han puesto de manifiesto que son demasiadas leyes y que esta seguramente es innecesaria porque se podrían haber superado las dificultades —que indudablemente las hay— de otra manera, con una mayor economía de esfuerzo y con más eficacia, entre otras cosas garantizando seguridad y estabilidad, algo que es fundamental cara al futuro, y mucho más tratándose de la educación, que es el factor más importante para el desarrollo de un país. Su intervención me ha recordado un artículo que he leído precisamente esta misma mañana, mientras tomaba algunas notas para esta comparecencia, del secretario general del Colegio de Doctores y Licenciados sobre el borrador de la Lomce, que empieza lamentando que se trate de la séptima reforma desde 1980 y señala —cito literalmente— que nuestro sistema educativo en democracia se parece cada vez más en más aspectos a la historia del constitucionalismo español del siglo XIX. Sin duda alguna se refiere a lo que los especialistas llaman el exclusivismo de partido a la hora de aprobar las constituciones hasta la de 1978, cuyo gran valor, que sin duda ha permitido su vigencia y su durabilidad, es que fue redactada y aprobada por consenso. Por el contrario, el exclusivismo de partido con el que se redactaron todas las constituciones del XIX hacía que no sirvieran cuando otro partido político llegaba al poder. Me parece que es oportuna la comparación, y aquí se ha puesto de manifiesto que es muy probable —desde luego es absolutamente posible— que esta ley no dure en el tiempo, entre otras cosas porque toda la oposición política y la mayoría de los sindicatos y organizaciones sociales que se relacionan con la educación han dicho ya que no les gusta. Ese es un problema demasiado grave para una ley orgánica de esta naturaleza.

Hecha esta consideración, yo tenía aquí previstas algunas preguntas, pero se ha adelantado. Le iba a preguntar sobre la cuestión de las lenguas cooficiales, y ha subrayado que las medidas vigentes han funcionado bien y que por tanto no habría que hacer de eso un problema. Se ha referido a lo encorsetado que le parecen los itinerarios formativos —sobre eso también le iba a preguntar— y a las competencias reservadas a la Administración central; sobre todo, porque se han dirigido al Grupo Parlamentario Socialista multitud de doctores, licenciados y asociaciones de profesores de Filosofía, Lenguas Clásicas (latín, griego), de Francés y de Música expresando su preocupación acerca de qué va a ser de sus asignaturas. Con la Música se han ido otra parte, como se dice coloquialmente; deberíamos conseguir que esté en el lugar que le corresponde, pero no solo ella sino el resto de las asignaturas. Desde mi preparación humanística, la ausencia casi absoluta de los estudios clásicos en los planes previstos me parece que es una carencia que habría que subsanar. En cualquier caso, en la medida en que han sido muchas las asociaciones, grupos y colectivos —incluidos colegios de doctores y licenciados— que se han dirigido a nosotros manifestando esta preocupación, quería expresar la preocupación aprovechando esta comparecencia.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra el señor Nasarre.

El señor **NASARRE GOICOECHEA**: Profesora Cambra, bienvenida en nombre de mi grupo a esta Comisión de Educación. Quiero agradecerle su intervención y todas sus reflexiones. En primer lugar, quiero manifestar aquí públicamente el respeto y la consideración de mi grupo a los colegios de licenciados y doctores de España y al consejo general; creo que realizan una función indispensable en el mundo educativo. Nuestra Constitución ampara los colegios profesionales. Yo, que he seguido desde hace bastantes años la vida educativa, puedo decir que su comportamiento y su trayectoria son ejemplares por su disposición de diálogo, de introducir mejoras y reformas, para solucionar todos los problemas y necesidades que tiene el sistema educativo. Agradezco también a la profesora Cambra su exposición muy ponderada sobre el proyecto de ley. Además, nos ha dicho que refleja de alguna manera la posición mayoritaria y de consenso de las distintas posiciones —obviamente bastante diversas— que mantienen los profesionales afiliados y los miembros de los distintos colegios profesionales.

Voy a hacer brevísimamente tres o cuatro comentarios y un par de preguntas. Tomo buena nota y me parece muy positiva la consideración que ha hecho en relación con las evaluaciones externas que contempla el proyecto de ley. Estoy de acuerdo en que uno de los elementos de éxito de la aplicación de la ley será establecer claramente y acertar en las características y finalidad de estas pruebas externas —es un reto que tiene— a partir de lo que mi grupo defiende, que es la necesidad de estas evaluaciones externas. Me satisface también la valoración que ha hecho del planteamiento que hace la ley en relación con la formación profesional, que es también una de las apuestas más importantes de la reforma del

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 54

proyecto de ley, así como su valoración de la necesidad de unos itinerarios que flexibilicen el conjunto de la educación secundaria obligatoria —sobre todo en el último periodo— alejándonos de este igualitarismo —ha sido la palabra que usted ha utilizado— que ha sido una obsesión que está superada y que no nos conduce a ninguna parte. Hago una última observación en relación con el profesorado. Tiene usted razón en que es una reforma ineludible que tenemos que abordar lo antes posible, tanto en lo que se refiere a la mejora del acceso a la función docente como al conjunto de derechos y obligaciones. Tomamos buena nota de su posición cara al futuro.

Ahora hago dos preguntas en relación con su exposición. Primero, me interesa mucho saber si han reflexionado en los colegios sobre la autonomía de los centros, que es otro de los elementos por el que el proyecto de ley apuesta; qué modelo de autonomía y qué rendición de cuentas habría que hacer y cuáles son eventualmente los límites de esa autonomía. En segundo lugar, desde el punto de vista de los intereses que defienden los colegios profesionales, está el tema de la libertad de elección de centro por parte de las familias. Cómo se puede garantizar la libertad —que cada vez desean más familias españolas— de llevar a sus hijos al centro de su preferencia. ¿Hay obstáculos que se podrían vencer? ¿Cuál es su opinión al respecto? En todo caso, señora Cambra, muchas gracias por su intervención y sus aportaciones que tomaremos muy en cuenta.

El señor **PRESIDENTE**: Para tratar de contestar a las cuestiones que se han planteado tiene la palabra la señora Cambra.

La señora **PRESIDENTA DEL CONSEJO GENERAL DEL COLEGIO DE DOCTORES Y LICENCIADOS** (Cambra Giné): Vamos a intentar recoger todo lo que se ha comentado. Ha habido algún tema que ha salido dos o tres veces relacionado con la evaluación, que tiene peso en la ley. Sobre estas —me atrevería decir controvertidas— evaluaciones externas de 6.º de primaria, de título de ESO y de título de bachiller, se puede argumentar a favor y en contra; existen opiniones para todo. Nosotros consideramos positiva la incorporación de un sistema de evaluación externo, no solo de los alumnos sino también de los profesores, de centros, de las administraciones, porque consideramos que puede introducir un factor de sana competencia, responsabilidad por los resultados y espíritu de esfuerzo muy necesario, no solo en el sistema educativo sino en la sociedad en su conjunto. Como ha comentado algún grupo, según como se implante esta evaluación conlleva una serie de consecuencias que no todo el mundo ve con buenos ojos. De lo que se trata, tal como señalaba al principio, es de buscar aquello positivo, que es el hecho de que exista esta evaluación —nosotros creemos que es positivo—, y compaginarla de manera que no ahogue ni pase por delante en algunos casos de competencias de comunidades autónomas, porque puede conllevar dificultades y acabar condicionando el curriculum, ya que, al final, el profesor en el año del examen acaba trabajando para el examen; esto puede tener aspectos negativos. El hecho de la evaluación en sí lo vemos muy interesante, incluso para profundizar en él y extenderlo, no limitarlo exclusivamente a la evaluación para los alumnos.

Se ha mencionado la séptima reforma de la ley. Efectivamente, en un tiempo relativamente corto hemos conocidos muchas leyes; han venido una detrás de otra. Son leyes que nosotros en el consejo las llamamos leyes de partido. Cada partido cuando llega tiene capacidad de mejorar las cosas y de construir aquello que cree importante, y lo primero que hace es una nueva ley de educación; es una obsesión, siempre la misma. Está bien porque todo el mundo quiere construir aquello en lo que cree, pero en educación —lo decía al principio— es fundamental consenso y estabilidad, medidas que garanticen estabilidad. Esto es absolutamente importante porque si no dentro de equis tiempo volveremos a estar con otra ley y esta ya no servirá para nada; vamos de un lado para otro. Además entre unas cosas y otras vamos oscilando y nos vamos alejando bastante en este vaivén. ¿Qué se pediría en el debate que haya para la ley? Que se haga el mayor esfuerzo posible para alcanzar acuerdos entre todos, porque cuantos más acuerdos se alcancen más estabilidad y más durabilidad tendrá la ley, el profesorado se sentirá tranquilo y podrá trabajar con calma, que es lo que necesita. El profesorado necesita trabajar con serenidad para afrontar las dificultades que ya existen *per se* en la sociedad, y no le podemos cargar con más elementos desestabilizadores continuados. En este sentido yo pediría un esfuerzo, ceder cada uno un poquito de lo que tiene que ceder —no existe el máximo para todos—, para poder llegar a un consenso básico, a una estabilidad que haga que, aunque después pueda haber modificaciones y se puedan incorporar elementos, lo básico, el eje central de aquella ley pueda continuar vigente para unos años para poder sacar también un fruto de aquello que se construya. Es por esto que yo decía al principio que a lo mejor una ley tampoco hacía una falta enorme. Quizá tocando, modificando elementos se hubiera llegado

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 55

también a una mejora de la situación. De todas maneras ya que se ha hecho la ley, ya que se ha hecho este esfuerzo titánico —porque llevar adelante una ley supone un gran esfuerzo— al menos en estas circunstancias hay que pedir este espíritu de consenso que yo comentaba al principio.

Ha salido también el tema de las preocupaciones por muchas asignaturas. Esto nos preocupa a todos. Ha salido el tema de clásicas que es muy recurrente. Es verdad, es real; da la sensación de que hay una pérdida de cultura básica, de que vamos perdiendo elementos en aras de una diversificación que a veces está por ver lo que nos aporta. La ley entra muy al detalle de las asignaturas, hasta de las optativas. No me gusta que se entre en tanto detalle porque queda poco margen. Además, muchos centros tampoco tienen las capacidades para poder impartirlas. En realidad nadie está contento al final, por eso hay tantas cartas y tantas asociaciones. Nosotros en el consejo en este sentido tenemos siempre el mismo camino —representamos a todos porque tenemos los de clásicas, los de ciencias y cada uno se queja de lo suyo, con toda la razón del mundo—, pero al final uno tiene que mirar el conjunto, ver qué es constructivo para el alumno, ver qué es lo adecuado para el aprendizaje y lo equilibrado para el sistema en su conjunto. No se puede contentar a todo el mundo, esto es una realidad. Supongo que cuando se hace la ley lo primero que se encuentran los que la redactan, la calculan y la estudian es esta enorme dificultad para cuadrar lo incuadrable, porque al final hace falta la filosofía, las clásicas; se quejan los de ciencias —yo soy de ciencias— con mucha razón también a veces. Al final montaríamos un currículum que sería inaccesible e inabordable, y quizá no sería lo más razonable para el aprendizaje y la evolución de los alumnos, que es lo que interesa. Por lo tanto el consejo y los colegios siempre nos mantenemos con bastante prudencia y procuramos tener una opinión lo más objetiva y profesional posible en este sentido.

Agradezco también al señor Nasarre la referencia que ha hecho al consejo y a los colegios; muchas gracias, porque nos hace falta. Es verdad que hacemos un esfuerzo, positivo. La posición en general de todos los colegios —cada uno con el aire que lleve porque no somos iguales todos, somos variados— es que luchamos en positivo para la mejora de la educación. En esto hay siempre un acuerdo común, porque la experiencia profesional da lugar a un análisis muy realista y facilita este acuerdo común, este posicionamiento. Por lo tanto, gracias por el comentario.

En cuanto a las preguntas, en cuanto a la autonomía de los centros hemos reflexionado sobre la dirección de centros que está muy relacionada con este tema. Es verdad que aquí la ley adolece de cosas y no acaba de completar. Se apoya la función directiva, que es muy importante; se realza y se le da un nuevo valor, pero esta función directiva sin una autonomía de centro... Se debería ir incluso un poco más allá hasta poder ver, entre comillas, qué equipo de profesores es el más adecuado en cada caso y en cada centro; sería interesante. Habría que hacer un cambio en este sentido procurando dirección, autonomía de centro y flexibilidad para poder crear un claustro que esté involucrado en un proyecto de centro, que esté involucrado en su tarea educativa, que dure unos años y que tenga, por tanto, también una estabilidad en el centro; eso es muy importante. La educación —lo decía en un momento determinado al final de mi intervención— pasa por la importancia del profesorado, es cierto, pero también el profesorado en el centro. La educación pasa por cómo funcione el centro. Si el centro funciona con un equipo estable y coherente que lleva a cabo un proyecto educativo coordinado se nota mucho. Hay una gran diferencia de centros en este sentido. Por tanto, la autonomía de centros tendría que trabajarse a fondo y relacionarlo con todo esto que yo venía indicando.

Por último, me ha hecho una pregunta que se me hace más difícil responder, la elección de centro por parte de las familias. Existe una voz popular de las familias de poder escoger el centro que uno desee para sus hijos; esto es bastante natural, humano incluso. Después llegan otras dificultades de orden administrativo, de no establecer diferencias enormes entre unos segmentos de población y otros; que exista una cierta nivelación en este sentido. Por tanto, entran otros factores, que comentan, y muchas veces tienen razón en los comentarios que hacen. Por eso digo que se me hace más difícil responder porque, si humanamente casi es lógico y normal que cada familia pueda escoger aquello que desea para sus hijos, vista en conjunto la población, probablemente también tiene que haber elementos correctores de alguna manera. Tenemos que buscar la fórmula de poder unir dos visiones que parecen difíciles de congeniar, pero se puede. Todo se puede; soy de las que pienso que combinando las cosas se puede encontrar un camino de cohabitación de los elementos.

No sé si me dejo algo más sin responder de lo que me han preguntado, aunque me sabría mal.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 56

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, doña Josefina Cambra por su tiempo y por su exposición. **(Pausa)**.

— **DEL SEÑOR REPRESENTANTE DE LA FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES PROGRESISTAS, FAEST (GONZÁLEZ VARAS)**. (Número de expediente 219/000385).

El señor **VICEPRESIDENTE** (Nasarre Goicoechea): Reanudamos la sesión y continuamos con las comparecencias previstas.

Doy la bienvenida en nombre de la Comisión a don Fidel González Varas, representante de la Federación de Estudiantes Progresistas (Faest). Ya sabe que de acuerdo con nuestras normas tiene usted un primer espacio para realizar su intervención, después intervendrán los portavoces de los grupos y posteriormente contestará usted de la forma que estime conveniente. Tiene usted la palabra.

El señor **REPRESENTANTE DE LA FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES PROGRESISTAS, FAEST** (González Varas): Señores diputados y señoras diputadas de la Comisión de Educación y Deporte, en primer lugar, quiero agradecer a esta institución, al Congreso de los Diputados, la posibilidad de que hoy esté aquí —en concreto al Grupo Parlamentario Socialista—, por brindarnos la oportunidad de expresar hoy aquí a la Federación de Asociaciones de Estudiantes Progresistas de España y en concreto a mí la opinión que traemos sobre la ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. Me gustaría comenzar diciendo que para nosotros los estudiantes la Lomce o la ley Wert, como así se ha conocido, es tan solo una parte de la reforma educativa que a nuestro entender se está dando en nuestro país o, mejor dicho, la contrarreforma educativa que estamos viviendo en nuestro país. Creemos que es tan solo la parte de un todo, de un conjunto de una reforma educativa integral a la cual me referiré en algunos aspectos, porque aunque no estén recogidos en la Lomce, creo necesario comentarlos porque tienen mucho que ver con la misma.

Hace algo más de dos años los estudiantes comenzamos a sufrir, no solo a nivel básico sino también en la educación superior, severos recortes en educación, en las becas, etcétera, por parte de algunas comunidades autónomas de este país. Esto parece ser que se ha acompañado ahora por un intento de ataque a todo aquello que tiene que ver con algunos derechos de los estudiantes, inalienables a nuestro modo de ver. La gota que quizás haya colmado el vaso en este proceso para los estudiantes ha sido el aumento de las tasas universitarias al inicio de curso y el recorte en becas que supuso el real decreto del pasado agosto y que va a suponer el decreto de este curso. Y con todo esto llega la denominada ley Wert, la Lomce, y en este sentido consideramos que hay tres adjetivos que la pueden describir de manera general.

Para nosotros esta reforma se puede denominar como una reforma segregadora por un lado, injusta por otro y, lo peor, a nuestro entender, del todo ineficaz con los objetivos que debería tener el sistema educativo en este momento. En primer lugar, es segregadora porque va a permitir financiar centros educativos privados que segregan por sexo en sus aulas. Se van a financiar públicamente, lo cual estaba prohibido en este país, lo cual habían tirado para atrás algunos tribunales superiores de algunas comunidades autónomas, y nos encontramos con que de nuevo se va a poder financiar con fondos públicos la segregación que algunos centros educativos privados, fundamentalmente de confesiones religiosas, llevan a cabo en nuestro país.

Es segregadora además porque implanta un sistema de reválidas, de evaluaciones como lo han preferido llamar en la ley, que recuerda a otros tiempos felizmente pasados. Mientras, otros países como Finlandia o Suecia, que tienen un sistema educativo que es un ejemplo de inclusividad, de integración y sobre todo de flexibilidad a nivel educativo, obtienen además excelentes resultados en PISA. Si tanto les gusta mirar estos ránquines, les aconsejaría que vieran dónde están Suecia y Finlandia en este ranquin. Además, es segregadora porque otorga un nivel académico similar a la Religión que el que otorga a asignaturas troncales en el sistema educativo como pueden ser las Matemáticas, lo cual creemos que excluye o discrimina a los estudiantes no creyentes y a los estudiantes que aun siéndolo sus padres entienden que la doctrina católica debe recibirse en el ámbito privado y nunca en el sistema educativo público.

En segundo lugar, queremos referirnos a este proyecto de ley orgánica de mejora de la calidad educativa como una reforma injusta. La consideramos injusta porque creemos que rompe la equidad y la igualdad de oportunidades entre los estudiantes. El Gobierno y en concreto el ministro Wert se han llenado la boca hablando en muchas de sus comparecencias de excelencia. Por supuesto que los estudiantes

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 57

queremos también la excelencia y a algunos no nos tienen que hablar del esfuerzo ni del mérito porque incluso nos hemos tenido que costear nuestros estudios trabajando, pero cuando se hable de excelencia que por favor se haga mirando por encima de todo la equidad, porque la excelencia sin equidad no es excelencia sino elitismo, y por desgracia creemos que a eso se refiere este Gobierno con esta ley.

Por otra parte, creemos que esta ley es injusta porque se habla de acabar con el principal problema que tiene nuestro sistema educativo, que es la tasa de abandono escolar prematuro o temprano. Para nosotros también es el principal problema a atajar en nuestro país, pero hay que ver cómo estamos actualmente y dónde se puede tocar para acabar con una elevada tasa de abandono escolar prematuro. Verán, en 2006 teníamos una tasa que era ya escalofriante, de un 30,5%, y en ese año, justamente, se aprueba la Ley Orgánica de Educación. Pese a que creemos que tiene que haber muchos cambios a nivel educativo para mejorarla, consideramos que la tasa de abandono escolar es una de las cosas en las que ha cumplido al menos la anterior reforma educativa, porque del 30,5% de tasa que había en aquel año, en 2011 pasamos a tener el 26,5% y en la actualidad tenemos menos del 25%. Son tasas elevadas, pero la tendencia es descendente, con lo cual creemos que si empieza a haber mejoras en nuestro sistema educativo, lo suyo es tocarlas medianamente para que mejoren, pero no cambiarlas de arriba a abajo para que se pierda la propia tendencia. Les comentaré además que no nos gusta hablar de fracaso escolar, porque creemos que a los 16 años no se puede hablar del fracaso escolar de ninguna persona, pero sí les comentaré lo que para nuestro entender es un verdadero fracaso escolar o, mejor dicho, un fracaso educativo que estamos teniendo como país.

Hay 30.000 estudiantes que están en riesgo de ser expulsados de sus universidades precisamente porque no se pueden pagar sus estudios o por riesgo de impago; estudiantes que no han engrosado las listas de nuestra tasa de abandono escolar y que ahora están exigiendo ayudas para poder hacer lo que más les gusta o lo que quieren, que es estudiar. Por lo tanto, si no queremos enfrentarnos a ese fracaso educativo, exigimos que este Gobierno ponga como solución medidas concretas y ayudas para estos estudiantes que, como digo, en su día no engrosaron las tasas de abandono escolar y ahora se ven entre la espada y la pared.

A continuación quiero referirme a esta ley orgánica de mejora de la calidad educativa, ley Wert, como ineficaz. Consideramos que es ineficaz porque no cumple los objetivos marcados por la Europa 2020, no cumple el objetivo de la movilidad. Hay que decir que si se quiere cumplir con estos objetivos que tanto se están comentando, a la par que aprobar una ley que es una parte de esta reforma educativa, no habría que eliminar las becas Séneca, no habría que recortar el 75% de las becas Erasmus o ni tan siquiera habría que suprimir las ayudas al aprendizaje de idiomas en el extranjero, con lo cual, si se quiere hablar de objetivos de la Europa 2020, empecemos por mirar el de movilidad, que ni mucho menos lo vamos a poder cumplir.

Otro objetivo es el de la investigación, y aunque parece que no está ligado con las enseñanzas medias, hay que decir que ni ahora mismo está ligado con las enseñanzas medias ni lo va a estar tampoco con la universidad a este paso. Hemos sufrido un recorte del 20% en proyectos de investigación y además, según hemos conocido por un reciente informe de la Fundación BBVA sobre las universidades españolas, un tercio del capital tecnológico y científico de este país sale de las universidades públicas, y estas universidades están teniendo solo en el último año un 27% de recorte, con lo cual, ¿cómo se quiere cumplir el objetivo de investigación en nuestro país?

Otro objetivo al que me voy a referir es el de la inclusión en el currículo educativo de los países europeos de la educación cívica. En nuestro país hasta hace poco tiempo había una asignatura denominada Educación para la Ciudadanía y por los Derechos Humanos. Esa asignatura no solo se ha eliminado, sino que la ley no va a contemplar absolutamente nada de estos valores. Para nosotros, para una generación como la mía que ha vivido siempre en una democracia, es fundamental la democracia y el avance de la misma, pero sobre todo es fundamental que se pueda mantener la democracia, y para ello creemos que el sistema educativo es un pilar fundamental de valores cívicos, de valores democráticos y sobre todo para poder formar a estudiantes y fundamentalmente a ciudadanos libres y críticos. Por ello exigimos que cualquier reforma educativa traiga consigo una inclusión de los valores cívicos y de los derechos humanos en nuestro país.

Por último, quiero decir que es ineficaz también porque, independientemente de que una reforma educativa sea progresista o conservadora, creemos que solo puede ser exitosa si aúna las voluntades necesarias para poder sacarla adelante. Por desgracia, esta reforma educativa no ha aunado la voluntad de los profesores ni la voluntad de los padres y las madres del alumnado, ni por supuesto la voluntad de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 58

los estudiantes este país. Es más, ni siquiera ha aunado la voluntad de algunas comunidades autónomas gobernadas por el Partido Popular, ni siquiera la voluntad del Consejo de Estado de España. Por lo tanto, si una ley, para ser implementada, debe tener todos los requisitos para que quien la tiene que llevar a cabo consiga sacarla adelante, esta desde luego no los ha cumplido. Eso sí, creemos que ha aunado la voluntad de una organización en nuestro país: la de la Conferencia Episcopal Española, que ha quedado bastante satisfecha con el texto final de esta reforma.

Para acabar quisiera hacer una pregunta a los diputados y diputadas del Partido Popular. ¿Qué sentido tiene aprobar una ley educativa a la que se opone la inmensa mayoría de la sociedad española si en cuanto salgan del Gobierno el resto de partidos están diciendo que será derogada? Para nosotros no tiene ningún sentido volver a realizar un cambio para volver de nuevo a tener que cambiar. Por eso y porque los estudiantes ya no podemos más con tanto cambio y tanto recorte, les pedimos que reflexionen sobre lo que están haciendo y que retiren esta ley, porque no pueden ser capaces de aprobarla con ningún tipo de apoyo, porque están dando la espalda a la razón de ser de esta institución en la que nos encontramos, el Congreso de los Diputados, pues esta es la reforma educativa con mayor número de partidos políticos en contra. Al tratar de aprobar esta ley están dando la espalda también a la comunidad educativa, aquella con la que no se ha contado en prácticamente ningún momento de la negociación de esta ley, la cual ha mostrado su rechazo en repetidas ocasiones a la Lomce. Sobre todo están dando la espalda a la ciudadanía, esa que ha gritado contra su reforma y por la educación pública, equitativa y de calidad en nuestro país y que ahora están desmantelando. Así que, por favor, aún están a tiempo, se lo volvemos a pedir desde aquí: retiren su ley.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Nasarre Goicoechea): Señor Barberà, tiene la palabra.

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Quiero dar la bienvenida a don Fidel González. Gracias por su exposición. Seguramente hay aspectos en los que sus posiciones y las de Convergència i Unió pueden tener puntos diferenciados, pero si algo ha conseguido esta reforma de la Ley de Educación es que gente que opinamos de forma diferente en algunos puntos coincidamos en la base y en la inoportunidad de esta reforma educativa, que como bien decía no cumple los objetivos de eficiencia, o sea que no servirá para aquello que todos coincidimos que tenemos que mejorar.

Quería centrar mi intervención en tres aspectos. Ha hablado de economía y aprovecho para comentar que serán las comunidades autónomas las que costeen estas decisiones que está tomando el Gobierno central. Parece incoherente que quien dispone de los recursos por ley los tenga que distribuir según decida alguien que no tiene esos recursos. Eso lo hemos vivido con el Real Decreto 14/2012 y con otras medidas —a alguna de las cuales ha hecho referencia— con las que, aprovechando el carácter básico, en que tiene potestad el Gobierno para aplicarlas, nos están recortando el ámbito competencial y de libertad de decisión de las comunidades autónomas, lo que está llevando a que medidas tan radicales como no sustituir a un profesor tutor hasta los diez días puedan perjudicar a algunos alumnos, para los que se tendría que sustituir ese tutor, y por tanto a su calidad educativa.

Respecto a las becas —de las que también ha hablado—, sin duda estamos en contra de que se reduzca la aportación, como está intentando el ministro Wert. Estamos en contra de endurecer excesivamente los requisitos. Tiene que haber requisitos para que la exigencia a aquellos que tienen una beca completa o casi completa sea un valor añadido y en esto podemos estar de acuerdo, pero no hasta los límites a los que los está llevando el ministro. En Cataluña, como hemos dicho algunas veces, sufrimos discriminación en este sentido, porque los límites de renta están relacionados con el poder socioeconómico de cada territorio y siempre estamos reclamando que haya índices correctores para que jóvenes que van de un territorio a otro o se quedan en el territorio no sean discriminados. Estamos haciendo allí un esfuerzo para la equidad en el acceso a la universidad. Es verdad que somos la comunidad que ha subido más las tasas, pero parte de esa subida ha ido a ayudar a aquellos a los que el Gobierno central con su política de becas no ayudaba. Hay que ayudar más a aquel que menos tiene y creemos que lo estamos cumpliendo.

La petición tal vez más importante que le quería hacer es que ustedes, como casi últimos usuarios de este proceso educativo que el Partido Popular quiere reformar, hicieran un análisis rápido de cómo lo han vivido, qué es lo que creen que tendríamos que mejorar y si la Lomce lo está llevando a cabo o lo está olvidando y dejando en el camino.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 59

El señor **VICEPRESIDENTE** (Nasarre Goicoechea): Señora Costa, en nombre del Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra.

La señora **COSTA PALACIOS**: Muchas gracias, don Fidel González, por su presencia aquí, porque en estos dos días que llevamos de comparencias es la primera voz de los estudiantes que se oye en esta sala. La voz de los discentes es tan importante como la de los docentes, la de padres y madres, la de sindicatos o la de todos aquellos que han ido pasando por aquí. Conocer el punto de vista de su federación, Faest, hace que oigamos otros acentos y otras argumentaciones que son muy válidas.

Como comparto prácticamente todos los aspectos que usted ha expuesto aquí desde su punto de vista, quisiera hacerle alguna reflexión y alguna pregunta. El Grupo Parlamentario Socialista ha demostrado siempre que le preocupa mucho que la Lomce —y es algo que se deduce de su exposición— acabe con la igualdad de oportunidades, tal y como creemos nosotros que debe entenderse la igualdad de oportunidades, no ese otro tipo de igualdad que podría referirse a la libre elección de centro, etcétera. De su exposición se deduce que esta reforma perjudica seriamente la equidad. En eso creo que estamos de acuerdo todos los grupos menos el Grupo Popular. Nuestro sistema educativo tiene muchas cosas buenas, aunque se pretenda decir que no lo son y que hay que reformarlo porque no es del todo válido. Entre las cosas buenas que tiene están precisamente estos valores de la equidad, de dar la oportunidad a cualquiera que reúna los requisitos académicos básicos de empezar a jugar el partido o de empezar la carrera.

Ha hablado de otros asuntos que si no son exactamente de la Lomce, sí son preocupaciones diarias, como ha dicho mi compañero de CiU, de los estudiantes en los días que corren y más todavía cuando se va acercando el principio de curso. Me gustaría que me dijera cómo valorarían temas tan cruciales de la reforma como las evaluaciones, concretamente las reválidas, la segregación temprana que viene para la FP, es decir todo lo que supone una merma y que afecta a la igualdad de oportunidades. Me ha gustado mucho como lo ha destacado. No se puede llamar fracaso escolar. A un alumno de 12 o 13 años no se le puede decir que ha fracasado, porque el que está fracasando es verdaderamente el sistema.

Otra pregunta es qué le parece la falta de participación, que es básica para la democracia como usted señalaba, concretamente que en la reforma se acabe con la participación a través de los consejos escolares, algo que es constitucional. Tendríamos que tentarnos un poco la ropa antes de acabar con los consejos escolares, tal como los conocemos ahora. Posiblemente tendríamos que rectificar algunas cosas, pero una cosa es cambiar y otra borrar del mapa. La participación de los consejos escolares es muy importante, porque si en un órgano colegiado se participa especialmente, se puede perseguir mejor o rebajar ese abandono escolar temprano.

Desde su punto de vista de estudiante ¿cree que esta reforma introduce elementos esenciales que pueden afectar a su futuro como estudiante y a todos aquellos estudiantes que ahora son menores de edad y no pueden estar aquí? Suponen esa gran franja de ciudadanos que necesitan una educación integral en valores y no estos regresos al pasado, y no a un pasado reciente, sino a un pasado muy alejado, que corresponde a la educación que hemos recibido en épocas no democráticas, por decirlo de manera más suave. ¿Considera que esta reforma puede aportar algo, añadir algo a lo que sería el sistema educativo del siglo XXI?

Le agradezco su comparencia y espero su contestación con todo interés.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Nasarre Goicoechea): Por último, en nombre del Grupo Popular, tiene la palabra el señor González.

El señor **GONZÁLEZ MUÑOZ**: Señor González, quiero darle la bienvenida a esta Comisión, como no podía ser de otra manera. Después de oír atentamente su intervención le diré que no me ha sorprendido, que es exactamente lo mismo que tienen en su página web, por tanto no me ha dicho nada distinto a lo que ya aparece allí y en los distintos comunicados que viene haciendo con su plataforma de asociaciones progresistas. Es verdad que hay un matiz con otras apariciones de su federación en comparencia en el pleno. Entiendo que para su asociación será muy distinto quien ahora realiza esta ley que quien realizaba la anterior. Utiliza el término contrarreforma. Cuando el PP hace una ley, contrarreforma; cuando el PSOE hace la ley es que reforma. Al fin y al cabo eso pone de manifiesto que usted ha venido aquí a decirnos que la ley es muy mala, que nosotros somos muy malos y que lo hacemos todo muy mal, aparte de que nos pregunta a los diputados y todo, lo cual le agradezco porque así nos permite entrelazar un diálogo.

Ha hablado usted de una cuestión a la que voy a hacer una alusión muy leve, porque no creo que sea mi cometido aquí ni el cometido de mi grupo. Ha hecho usted un comentario sobre la Conferencia

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 60

Episcopal. Yo comparezco aquí como miembro del Partido Popular y como representante del Partido Popular. Hay quien puede venir con una marca blanca cuando representa otra cuestión. Lo que está claro es que yo no soy ni obispo ni cura ni fraile y evidentemente mis creencias y mis convicciones las dedico al ámbito personal. Pero es curioso venir aquí como una federación de asociaciones que no es más que una marca blanca. Podía haber venido usted como Partido Socialista o como Juventudes Socialistas y nosotros hubiéramos entendido exactamente igual su comparecencia.

Le digo esto porque intenta hacer ver que nosotros somos los guardianes de algo cuando creo que tenemos la legitimidad, la legitimidad que nos da creo que un número importante de ciudadanos que confiaron en nosotros en unas elecciones, que nos han hecho tener la mayoría en este Congreso y que entiendo que se merecen la mayor de las consideraciones y del respeto por parte de todos a la hora de conformar nuestras decisiones de Gobierno. Nosotros impulsamos una reforma educativa porque era un sentir mayoritario que uno de los grandes retos de este país era tener un modelo educativo que fomentara la competitividad, el esfuerzo, el mérito, la capacidad. Comparto algunas de las declaraciones que han hecho otros ponentes aquí —y creo que con la mayoría de los grupos que estamos presentes— de que lo ideal sería un modelo más estable, con más consenso y que durara mucho más tiempo para que los profesionales que se dedican a la educación y los propios estudiantes no estuvieran sometidos a los cambios normativos con tanta frecuencia, pero es tanto lo que nos separa ahora mismo en cómo ven ustedes la educación de cómo la podemos ver nosotros que pone de manifiesto que ahora sea muy difícil llegar a algún consenso. El problema es que la forma en la que nosotros vemos la educación la han apoyado los españoles mayoritariamente en las últimas elecciones generales, porque uno de los grandes caballos de batalla del Partido Popular en las últimas elecciones generales fue que hacía falta reformar el modelo educativo en nuestro país. Y los ciudadanos, que yo entiendo que votan con cierto criterio, votaron al Partido Popular convencidos de que haríamos una reforma educativa que permitiría mejorar cuestiones importantes.

Evidentemente yo estuve también en la universidad y formé parte de una asociación universitaria. Las asociaciones universitarias representan a quienes representan y suponen lo que suponen. Todos sabemos cómo va la película y todos sabemos que esas herramientas permanecen latentes cuando uno gobierna y se convierten en arma arrojadiza cuando uno está en la oposición. Yo en ningún momento le corregiré que esa sea su labor, porque entiendo que eso es lo que usted tiene que hacer y es lo que tiene que defender. Pero me llama poderosamente la atención que en su exposición no haya hecho ninguna crítica a la situación actual del modelo educativo en España. Es decir, es como si los del PP nos hubiéramos vuelto locos y esto fuera tan bien, tan bien que todo el mundo ve que va tan bien, tan bien que nosotros nos empeñamos en cambiarlo porque va bien. Es como si esta reforma surgiese de la chistera del ministro, que además quiere fastidiar la vida a todo el mundo y decide cambiar un modelo educativo que estaba dando unos resultados increíbles. Éramos el primer tren europeo en modelo educativo, en éxitos educativos y en calidad educativa.

Me llama la atención que no haya una crítica por parte de su asociación a ninguno de los modelos progresistas que han regido la educación en este país. Es que en este país los años de democracia van acompañados de modelos socialistas que no han conseguido en ningún momento por más que se gaste más que los miembros de la Unión Europea, por más que se invierta más en becas, por más que se mejore la calidad del profesorado y por más que se intenten mejorar las condiciones de acceso a la educación, ha conseguido dar mejores resultados. Me llama la atención poderosamente que no haya ninguna crítica a ningún tipo de modelo anterior fruto del Partido Socialista.

Voy a concluir con dos cuestiones. Me llama también poderosamente la atención que de su exposición, que supongo que será muy lejana a los modelos educativos americanos, se utilice ese término de ley Wert, muy del modelo americano donde las leyes llevan los nombres de los ponentes. Creo que ustedes han intentado marcar ahí una cuestión intentado personalizarlo en el ministro y esta ley es de este Gobierno de España y tiene el apoyo mayoritario del grupo del Congreso, que es Grupo Parlamentario Popular, que tiene el apoyo mayoritario de los ciudadanos en las elecciones y que, por tanto, se merece un respecto. Esto de ley Wert es poderosamente curioso porque no hemos llamado a la Logse la ley Rubalcaba ni a los otros ministros les hemos hecho el comentario. Ese guiño liberal me preocupa en usted porque le veo muy alejado de esas posiciones neoliberales que son educativas en Estados Unidos, pero, si usted está dispuesto a pasar de barco, bienvenido al barco y nosotros le recibiremos con los brazos abiertos. **(Rumores).**

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 61

Ha hablado usted de la movilidad Erasmus. Cuando uno no tiene, uno no recorta, uno ajusta. No puede ser, y usted compartirá conmigo, que el modelo educativo en Andalucía haga ajustes en Educación y, sin embargo, cuando lo hace el Gobierno de España son recortes. Además, usted compartirá conmigo que no es normal que los funcionarios del mundo de la educación en Andalucía se hayan visto perjudicados en su paga extra de este mes y el resto de funcionarios de las distintas comunidades autónomas en el resto de España hayan cobrado su paga extra exactamente igual que el resto de los funcionarios que son de la Administración del Estado (**Rumores.—El señor Meijón Couselo: ¡En Galicia no!**) y, si no, en alguna comunidad autónoma donde hayan hecho algún ajuste. Pero los que son dependientes del Gobierno de la nación no han visto mermada esa capacidad. Por tanto, entiendo que usted compartirá conmigo que no es lo mismo ajustar que recortar y que la situación económica que nos dejaron no permitía evidentemente una situación de dispendio en esta cuestión. Además, usted estará de acuerdo conmigo en que todos los que estamos aquí estaríamos de acuerdo en que si tuviéramos más dinero para becas daríamos una beca a todo el mundo, si tuviéramos más dinero para la universidad lo gastaríamos y si tuviéramos más dinero para mejorar lo mejoraríamos, pero la realidad es: ¿Cómo se paga eso? (**Rumores**). ¿He escuchado con sobres? (**Rumores**). No sé, como mi intervención es comentada. No sé si han dicho sobres o ERE; no me ha quedado claro. (**La señora Vázquez Morillo pronuncia palabras que no se perciben**).

Me llama poderosamente la atención que no se sea corresponsable de la situación económica porque gastar más de lo que se tenía ahora tiene unas consecuencias y ahora el problema no es atacar a quien tiene que asumir las consecuencias, sería poner en solfa a quien irresponsablemente provocó y generó una situación de la que ahora alguien se tiene que hacer corresponsable. Entiendo, y además no lo dudo, porque he leído algo de usted y creo que tiene una trayectoria intachable y brillante al frente de su asociación, que si usted evidentemente hace una mala gestión económica al frente de su asociación, se tendrá usted que hacer corresponsable de esa situación. ¿O tendrá que ajustarla el que venga detrás? ¿Y si la ajusta el que viene detrás, le achacaría usted que tenga que ajustar el presupuesto de la asociación porque usted gastó más de lo que tenía que gastar? Entiendo que no y, además, por lo que he leído de usted, sé que no.

Concluyo con dos cuestiones que le quería plantear. Yo tengo un convencimiento personal: ¿Por qué tienen tanto miedo a que los padres puedan elegir, dentro del catálogo de las asignaturas que se ofrecen, Religión, si al fin y al cabo es voluntario? Si el padre no quiere, no va a estudiar Religión; si la madre no quiere, no va a estudiar Religión; si el alumno no quiere, no va a estudiar Religión. ¿Pero por qué le da tanto miedo que aparezca en el catálogo? Yo creo que le da miedo porque la mayoría de los españoles, por creencias, por costumbre o por lo que sea, elegirán Religión. No sé por qué tienen tanto miedo a la libertad, si es una cuestión de libertad, es un cajón de sastre donde hay distintas opciones y cada uno elige la que quiere. ¿Qué más le da que la Religión esté ahí y sean los padres o los alumnos los que decidan? Es una cuestión de libertad y no sé por qué le molesta tanto.

Me gustaría formularle dos cuestiones. Primera, ¿cree usted sinceramente que los padres tienen derecho a la elección de centro? Y segunda, yo comparto con usted —y creo que todos los grupos que estamos aquí— el convencimiento de una educación pública de calidad de los colegios públicos y demás. Creo que en eso ustedes no nos van a ganar la batalla a la hora de defenderlo porque estamos absolutamente convencidos, pero yo le pregunto, por ejemplo, en un municipio como el mío, Antequera, en el que el 52% de los alumnos están escolarizados en educación concertada, ¿es usted partidario de obligar a que no puedan estar en esos colegios concertados? Es decir, cuando hay tanta dificultad por parte de la Administración de generar esos espacios, esas infraestructuras públicas, ¿defiende usted que hay que acabar con el concierto que hoy por hoy en muchos municipios de nuestro país supone más de la mitad de las plazas que se ofertan, que se rigen además en igualdad que las plazas públicas y que evidentemente son las elecciones de los padres a la hora de priorizar esa elección en la que apuestan por la educación concertada? Es decir, ¿cree usted que hay que acabar con el modelo concertado? ¿Cree usted que se puede prescindir del modelo concertado cuando no existen las infraestructuras públicas correspondientes?

El señor **VICEPRESIDENTE** (Nasarre Goicoechea): Debe ir concluyendo, señor González.

El señor **GONZÁLEZ MUÑOZ**: Quiero agradecerle de verdad su intervención y que esté con nosotros. Espero que ahora nos pueda responder a estas preguntas que creo que son importantes. (**Aplausos**).

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 62

El señor **VICEPRESIDENTE** (Nasarre Goicoechea): Tiene usted la palabra, señor compareciente.

El señor **REPRESENTANTE DE LA FEDERACIÓN DE ESTUDIANTES PROGRESISTAS, FAEST** (González Varas): Muchas gracias por sus intervenciones. Empezaré por el final. No sé si lo que más le preocupa es mi supuesta filiación política o que vengamos aquí a debatir sobre educación, sobre la Lomce, que es de lo que se trata. Parece que eso es lo que le importa al Partido Popular, la reforma educativa que estamos viviendo y la situación de los estudiantes hoy en día. Si quisiera usted haber tenido una voz estudiantil diferente a la mía en este lugar, deberían haber invitado ustedes a algún otro referente estudiantil y no lo han hecho. Por lo tanto, no entiendo que se lleve todo a un nivel personal, pero le diré que, como formamos parte de los principales organismos educativos de nuestro país, de los principales organismos consultivos, tenemos todo el derecho a estar aquí como Federación de asociaciones de estudiantes progresistas, al igual que lo pueden estar otras organizaciones, por cierto, también con líderes en partidos políticos.

Respecto de las dos preguntas que me ha formulado, en cuanto a la libertad de elección de centros, le diré que, de primeras, llamar derecho a la libertad de elección de centro no es tal, no es un derecho. Es decir, si todo el sistema educativo fuera público y la elección de centros la hiciera gente objetiva que, independientemente del color, de la raza, de la situación social, dejara entrar a su instituto a quien quisiera porque así viene mejor, me parecería perfecto. El problema es que lo que se quiere con la libertad de elección de centro es condicionar, no dar un derecho a los padres y madres. Es condicionar que el centro concertado de equis o el centro público de tal sitio solo admita un determinado tipo de gente y no a todo el mundo. Además, me parece dar un paso hacia atrás porque si a una familia que tiene un centro educativo al lado de su casa resulta que, porque viene el de la otra punta porque quiere ir a ese instituto, le dejan sin plaza, recortando además las ayudas al transporte, es darle mil vueltas a lo mismo sin llegar a una solución mejor de la que creo que tenemos. Por tanto, no estamos ni mucho menos de acuerdo con la libertad de elección de centro porque no lo consideramos un derecho sino una condición.

En cuanto al modelo concertado, no estoy radicalmente en contra de él. Creo que ha hecho posible la escolarización al cien por cien, una vez llegada la democracia a este país, y sobre todo ha posibilitado que podamos avanzar conjuntamente, el sistema educativo público y el concertado de la mano, hacia unos niveles educativos que no son los mejores que podríamos tener pero que se adecúan bastante a lo que puede haber en el resto de Europa. Sin embargo, hay una cosa que sí tengo clara. Nunca puede ir a más un modelo concertado pagado con el dinero de todos y, sin embargo, el público a menos, como está ocurriendo en comunidades como la Comunidad de Madrid. El modelo concertado se crea porque en un momento dado no hay centros educativos suficientes para acoger a todos los alumnos en este país. Lo que me extraña es que hay comunidades en las que va a más, incluso privatizando centros públicos. Algo raro suena ahí cuando tienes un centro público que funciona, que se ha construido, que ya está en pie, y se convierte en concertado. No puedo entender que el modelo concertado vaya a más. Lo que sí creo es que ha posibilitado la escolarización de la inmensa mayoría de la población de este país.

Dicho esto, en cuanto a la Lomce, si prefieren, la llamo Lomce. Me he referido a ella como reforma educativa, contrarreforma educativa, Lomce o ley Wert, de las cuatro maneras, en mi intervención. Si la denomino ley Wert es porque si yo a un amigo mío le comento lo que es la Lomce me dirá que qué es. Sin embargo, le hablo de la ley Wert y me dice: Ah, sí, la reforma educativa que quiere el Gobierno. De todas formas, no me he vuelto liberal por denominarla ley Wert. Tan en contra estoy de la ley Wert como en su día estaban muchos jóvenes de este país de la ley Sinde y no por eso eran liberales. Por tanto, no tiene que ver que se denomine la ley con el nombre del ministro.

Quiero decir también que se refería usted a que buscaban una reforma educativa estable. Permítame que no lo crea así, porque quien busca una reforma estable busca en primer lugar no tener un borrador de la propia ley y después sentarse con la comunidad educativa no para negociarlo, sino para decir: esto es lo que hay, tenéis cinco minutos para comentarme qué opináis de ello y ahora os contestaré. Yo estuve en una de esas reuniones con el ministro y, cuando ya te dan una cosa hecha que ha variado muy poco en el resultado final y no se te ha permitido opinar y tus consideraciones no se han tenido en cuenta, créame que considero que no se puede pensar que esto vaya a ser una reforma educativa estable. Como digo, cuando la mayoría de la ciudadanía y prácticamente toda la comunidad educativa está en su contra, por algo será.

Paso a lo que comentaba la diputada Angelina Costa. Hablaba de equidad. Me quiero referir a lo que comentaba en mi intervención inicial de que para nosotros esta reforma ataca la equidad educativa y la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 63

igualdad de oportunidades, primero porque, cuando en 2011 PISA nos da algunos resultados de los que a muchos les encanta hablar todos los días, España no llegó a estar dos puntos por debajo de la media europea y, sin embargo, parece que eso es un cisma, cuando otros países económicamente mucho más desarrollados que nosotros y con una tradición educativa y democrática mucho mayor han tenido resultados incluso peores. Cuando se habla de PISA, sorprende oír hablar siempre de que el tema de las matemáticas está en determinadas comunidades mejor que en otras. Lo que quiere decir es que el sistema educativo no está fallando del todo cuando en algunas comunidades como Euskadi está funcionando bastante bien y cuando hay una tasa de abandono escolar prematuro muy por debajo de la media europea. Lo creo sinceramente. ¿Qué ocurre? Que debemos implementar de manera corresponsable las diferentes políticas que se lleven a cabo. Sin embargo, PISA en 2010 nos dijo que éramos el segundo país más equitativo del mundo, solo por detrás de Finlandia. Cuando ves que en todo estamos a cincuenta puestos de Finlandia salvo en la equidad, por lo menos vamos a conservar de las pocas cosas buenas en las que hemos conseguido estar a la cabeza a nivel educativo.

Yo soy de los que siempre he creído que para valorar una determinada cosa en el momento actual no solo hay que mirar el futuro, cómo te gustaría estar, ni la situación inmediatamente actual, sino que tienes que mirar también de dónde venía este sistema educativo, de dónde venía nuestro país a nivel educativo. Si me pongo a mirar más allá de mi abuela, ningún miembro de mi familia sabía leer y escribir; y da la casualidad de que hoy absolutamente todos, salgan cuando salgan del sistema educativo, tienen un nivel más o menos aceptable de educación, aunque pasen a formar parte, incluso, de la tasa de abandono escolar prematuro. Hay que ver de dónde veníamos, por supuesto a dónde vamos, pero que la situación actual no es la deseable poniéndonos en que esto sea la panacea de la educación, pero creo que se han dado muchos casos a nivel educativo, independientemente de que haya pasos que se hayan dado con gobiernos de un color u otro. Me estoy refiriendo a que esta ley educativa rompe por completo la equidad. Pero no solo la propia ley o lo que viene en la propia ley, sino todo el conjunto de medidas que acompañan a esta ley.

También me quería referir —porque he visto que se me había pasado— a lo que ha comentado el señor González sobre que hay que ser corresponsables con la situación que vivimos y aceptar que sean ajustes, recortes, reducción de presupuesto o llámenle como usted quiera, que hay que ser corresponsable y aceptarlo. Me cuesta bastante aceptar que algunos ministerios no sufran apenas recortes y que el Ministerio de Educación de 2011 a 2013 haya visto recortado su presupuesto de 3.000 millones en 1.000 millones; ahora mismo no llega ni siquiera a 2.000 millones. Entonces, cuando a unos se les recorta más que a otros, permítame que me sorprenda y que no quepa en mi venir aquí a decir que los estudiantes también merecemos un recorte en becas o un tasazo universitario para ser corresponsables de la crisis. También le digo que los estudiantes becados quizá no sufran directamente con su beca la crisis actual que estamos viviendo, pero lo sufren a través de sus familias con padres y madres que se están quedando en paro cada día.

La diputada Angelina Costa me preguntaba cómo valoramos las reválidas o las evaluaciones, como se ha llamado en la ley. Nosotros creemos que las reválidas son un sistema que, como les decía, si miro al pasado —y trato de mirar al futuro también— y me fijo en los errores del pasado veo que en este país hubo un sistema de reválidas que fue quitado incluso en el franquismo porque no era operativo para nuestro sistema educativo. Ahora resulta que volvemos a él no tanto para fijarnos en cómo está cada centro, sino para decir quién va bien o quién va mal; y a mitad de la ESO le digo: oye, tú no vales y vas para la FP básica; tú demuestras aptitudes pero no pasas del 6, así que vete a la FP de grado medio o superior; y tú, que sí que sacas más de un 7 de media, vete a la universidad. Pues bien, yo estudié Sociología y tengo compañeros de clase que en su etapa de educación en el instituto, en ESO y Bachillerato, no sacaban más allá de un 6, pero que son realmente excelentes en lo suyo, en lo que de verdad les gusta y para lo que de verdad valen. Por lo tanto, creo que la capacidad no hay que medirla ni mucho menos a edades tan tempranas como para no saber lo que puede llegar a dar de sí un alumno o una alumna.

En cuanto a la participación, comentaba que con esta ley los consejos escolares van a sufrir. El propio texto de la ley dice que se van a quedar como meros órganos consultivos. Por lo tanto, si de lo que venía siendo hasta ahora, que era poder contar con ellos y que tuvieran poder de decisión, pasan a quedarse simplemente como meros órganos a los que informar de vez en cuando pero sin ningún poder de decisión, no podemos estar de acuerdo. Pero también entonamos el *mea culpa*, porque consideramos que la participación, por desgracia, salvo excepciones, en la mayoría de los centros no ha funcionado bien, tampoco ha funcionado del lado de los padres, de las madres, de los alumnos y de los profesores. Hace

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 64

falta mucha más implicación de las familias en la educación de sus hijos y, sobre todo, mucha más implicación altruista también de los profesores, para que haya buenos resultados y la coordinación entre familias y centro educativo sea mayor. Por lo tanto, en participación no solo pedimos al Gobierno que haga un esfuerzo con una ley, sino que entonamos el *mea culpa* y creemos que hay que implementar algún tipo de política para que se pueda llevar a cabo una mayor implicación de las familias. Además, en cuanto a la participación de los padres, viendo ya no solo Finlandia sino a determinados países nórdicos, es fundamental que vaya acompañada del papel del alumno como un sujeto activo en el aula. Es imprescindible que además de la educación individualizada a un alumno, se tenga la educación pluralizada —por así decirlo— tanto en las familias como en los profesores y en el propio alumno.

Por otra parte, comentaba que cómo afectará a nuestro futuro —al mío quizás ya no tanto—, al futuro de las próximas generaciones, esta reforma educativa. En primer lugar —y no me he referido a ello en la primera intervención—, creo que el mayor daño al futuro de las futuras generaciones es la FP básica. No concibo que se trate de atajar la tasa de abandono escolar —recordemos que para no formar parte de la tasa de abandono escolar al menos en el número necesitas tener un título en la mano— con una FP básica que no garantiza ni siquiera un título, en la que poco menos que resulta ser un gueto en el que excluyen a quien se supone que no vale para estudiar o no tiene ganas de estudiar. Resulta que sales de allí señalado encima, sin tener el título, pero diciendo: tú has estudiado en la FP básica y eres el que te vas a encargar de llenar los puestos de trabajo precarios y temporales que no quiere nadie. Esa es la principal reflexión, en cuanto al texto de esta reforma.

Por último, el diputado Barberà de Convergència i Unió me preguntaba qué opinábamos del presupuesto, de la memoria económica de esta ley. De la memoria económica, mejor casi ni hablar, porque cuando la mitad de la memoria económica depende de un fondo social que no se sabe si va a llegar hoy, mañana o si nunca llegará, tenemos bastantes dudas de que se pueda implementar bien y tan rápido como se dice en una ley de este calado. Segundo, porque viendo que la memoria económica es insuficiente y que el Ministerio de Educación donde antes tenía 3 para gastar ahora tiene 2, en sí el presupuesto para esta reforma educativa es del todo insuficiente.

Ha hablado de las becas y me quiero referir en este sentido a los becados de nuestro país. Yo defiendo un sistema equitativo y por supuesto también defiendo que haya grados de excelencia, porque, si no, algo estaría muy mal en nuestro sistema. No hemos llegado a un punto en el que la excelencia sea suficiente, pero está claro que hay que seguir dando pasos para ello. Sinceramente, creo que las becas generales, como un derecho, que recibe un estudiante para poder salir de su casa y estudiar en la universidad fomentan esa excelencia porque hacen que, independientemente del origen del estudiante, pueda cursar una titulación. Me duele ver cómo se está constantemente diciendo de los estudiantes becados que reciben un dinero público que son mucho más vagos que la norma, o son mucho más vagos que lo que en su día eran los estudiantes de hace treinta o cuarenta años. Se lo voy a decir con datos, aunque ya se lo dije al ministro en la reunión que pudimos mantener. Los datos que hay ahora mismo sobre los estudiantes becados en nuestro país reflejan que los estudiantes becados superan muchos más créditos que la media de los estudiantes, los estudiantes becados superan el 79% de los créditos frente al 65% de la media. Por cierto, los que menos créditos superan al año, la media, son los de la universidad privada, algo tendrá que ver. Además, los estudiantes becados están un punto por encima de la media de los estudiantes no becados en rendimiento académico. Es más, para que con estos resultados no se diga que resulta que lo que criticaba el Gobierno era a los estudiantes becados, pero igual tienen que criticar a todos, los estudiantes becados están medio punto por encima del rendimiento académico de la media europea, de los estudiantes de la Unión Europea. Por tanto, ahí están los datos, estamos por encima de la media europea en rendimiento académico tanto en los estudiantes becados como en los no becados; eso sí, a nivel educativo superior.

Finalmente, hablaba de cómo hemos vivido y cómo se puede mejorar esto. Sinceramente creo —y en esto estoy de acuerdo con todos los partidos políticos de esta Cámara— que la FP tiene que tener algún tipo de impulso. Se me ha dicho aquí que no criticaba nada el sistema educativo, sin embargo, he criticado algunas cosas como la tasa de abandono escolar y también critico cómo está la FP en este momento. El pasado año ha habido en muchas comunidades autónomas muchos alumnos que, aun habiéndose matriculado, no han podido acceder ni al grado medio ni al grado superior de FP. Pedimos que se amplíe el número de plazas de FP y que se haga sin que, por otro lado, se esté restringiendo el acceso a la universidad. Lo que queremos es que quien crea conveniente ir a FP y quien se vea capacitado para ello

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 65

tenga la posibilidad de ir a la FP y que quien crea que tiene capacidad para ir a la universidad, también pueda hacerlo.

Para acabar permítanme que les diga una cosa, con independencia del Gobierno que lo haya aprobado, cualquier avance educativo es bueno y vendría muy bien a este país. Como les comentaba antes, he nacido y he vivido toda mi vida en democracia y la democracia ha posibilitado que en este país hoy tengamos un sistema educativo público y concertado con unos niveles de calidad inimaginables hace cuarenta o cincuenta años. Yo estudié en un colegio público, superé la ESO y el bachiller en un instituto público y me licencié en una universidad pública. Probablemente, de no ser por el sistema público actual —un sistema público hecho por todos, no solo por un partido político o el otro—, hoy no estaría aquí hablándoles. Por lo tanto, por favor —y esto se lo pido a todos en general— hagan que estas situaciones, el hecho de que hoy pueda estar aquí opinando sobre esta ley, no sean fruto de la casualidad y sean una norma general en nuestra sociedad.

Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Nasarre Goicoechea): Muchas gracias, señor González Varas.

Interrumpimos brevemente la sesión hasta la intervención del siguiente compareciente. **(Pausa)**.

— DEL SEÑOR PRESIDENTE DE LA FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE DIRECTIVOS DE CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS, FEDADI (MARTÍNEZ SÁNCHEZ). (Número de expediente 219/000384).

El señor **VICEPRESIDENTE** (Nasarre Goicoechea): Reanudamos la sesión. Doy la bienvenida a don José Antonio Martínez Sánchez, presidente de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos. Le agradezco su disponibilidad para cambiar el orden de su intervención en la sesión de esta tarde. Sabe usted nuestras reglas; por lo tanto, le doy la palabra.

El señor **PRESIDENTE DE LA FEDERACIÓN DE DIRECTIVOS DE CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS, FEDADI** (Martínez Sánchez): Muchas gracias, señor presidente.

Señorías, quiero en primer lugar agradecer su deferencia al aceptar nuestra solicitud de comparecencia ante esta Comisión. Fedadi es una entidad relativamente joven, se constituyó en Murcia en mayo de 2005 haciendo realidad algo muy habitual en los países de nuestro entorno como es articular profesionalmente a los directivos de centros escolares, algo que en nuestro país nunca se había hecho. En la actualidad Fedadi, que representa a cerca de dos mil directivos de centros públicos, es la única entidad que agrupa asociaciones de directivos de todas las comunidades autónomas, la que nos faltaba —que era La Rioja— se incorporó el pasado mes de mayo. Aunque integradas fundamentalmente por directivos de secundaria hay asociaciones que integran a directivos de otros niveles educativos. Fedadi, además, está integrada en la Asociación Europea de Directivos Escolares. Me ha hecho el favor de acompañarme la presidenta de la asociación de Madrid, doña Pilar de los Ríos, porque a estas cosas es mejor siempre venir bien acompañado que solo. (Risas). Como entidad profesional nos rige la independencia de opciones partidistas aunque sus miembros no seamos apolíticos —nadie es ni debería declararse así—. En nuestra federación hay directivos de todas las tendencias y para nosotros la defensa de la escuela pública y la mejora de la dirección son referentes irrenunciables.

Voy a entrar directamente en el proyecto de ley y dado el tiempo del que dispongo voy a hacer algunas consideraciones iniciales para después entrar en los temas de organización y dirección escolar. En primer lugar, tengo que manifestarle nuestra desconfianza sobre que una u otra ley venga a mejorar el panorama educativo español si no cuenta con un consenso de las fuerzas políticas —que no se olvide— van a ser las gestoras de la norma en las diferentes comunidades autónomas. En consecuencia, lo primero sería rogarles y encarecerles un acuerdo que diese estabilidad a nuestro sistema educativo y, aunque la situación actual no invita al optimismo, hay que tener en cuenta que ninguna reforma tendrá éxito si además del acuerdo político y social que dé estabilidad los profesores y equipos directivos que han de aplicarla no la consideran adecuada y no se sienten partícipes de su génesis. Unos y otros estamos hartos de reformas y también de recortes. La variable más importante para el éxito de nuestro alumnado es el centro educativo y los procesos que en él se desarrollan. En estos aspectos es donde han actuado los países que han mejorado sus resultados. Cambien las leyes pero dejen a los centros como están y los resultados serán muy similares. Las reformas deben actuar sobre las cuestiones importantes. Como ustedes saben, el famoso principio de Pareto establece que pocos vitales, muchos triviales. Entre esos pocos, según los informes internacionales, se encuentran la calidad y formación del profesorado y el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 66

liderazgo educativo que posibilita y fomenta su trabajo. Y esto no lo encontramos, al menos con el énfasis necesario a nuestro juicio, en el proyecto. Sobre diagnóstico tengo que decir que difiere bastante del que hacemos nosotros y voy a dar dos ejemplos, precisamente, en dos de las cuestiones que han sido y son reiteradamente utilizadas para justificar el proyecto. El primero es el abandono educativo temprano. Según datos de 2012 la media nacional estaba en el 24,9. Si desagregamos los datos por comunidades autónomas nos encontramos con que el País Vasco está en el 11,5; Navarra en el 13,3; Cantabria en el 14. En el otro extremo tendríamos a Extremadura, con un 32,2; a Baleares con el 30,5; Andalucía con un 28,3, es decir, tenemos una diferencia de 20,7 puntos porcentuales entre el menor y el mayor. Pero si hacemos la desagregación por provincias en Guipúzcoa tenemos un 7,3% de abandono escolar prematuro; en Álava, un 13 y por contra en Almería un 37,3 y en Tarragona un 32,8 que, la verdad, me ha sorprendido. (Muestra un gráfico en soporte informático). Hay una diferencia de 26,5 puntos porcentuales —como he dicho, son datos de 2012 que supongo que ustedes conocerán—. Obtenemos grandes diferencias entre comunidades y no solo entre comunidades sino también entre provincias incluso de la misma comunidad. A nosotros nos parece que esto habría que explicarlo porque con una misma estructura general del sistema educativo estas diferencias no se pueden explicar, salvo por la gestión del propio sistema. Además, en esta gráfica he situado los porcentajes de abandono educativo temprano y he hecho una extrapolación lineal muy sencilla. Teniendo en cuenta que la media de bajada de los últimos cuatro años ha sido del 1,75 anual, la línea azul nos daría cuál sería la tasa en 2020, y nos encontraríamos —salvo que me haya equivocado y no creo porque lo he repasado varias veces— en el 10,9% en 2020. En un escenario mucho peor solamente necesitaríamos bajar un 1,25 anual para encontrarnos en el 15% en 2020. Es decir, si todo siguiera igual obtendríamos el objetivo que estaba marcado, y nos preocupa que con un cambio de ley, un cambio brusco de ley, se produzca, como se produjo en el año 2008, un repunte de ese abandono.

Si seguimos con los datos, nos encontramos que en las pruebas de Pirls y Timss de 4.º de primaria, en comprensión lectora, ocupamos el puesto 20 de 23, con 513 puntos sobre una media de 531; o sea, estamos 21 puntos por debajo de la media. En matemáticas ocupamos el puesto 19 de 23, con 482 puntos; 519 es la media, estamos 37 puntos por debajo de la media, y en ciencias estamos en el puesto 18 de 23, con 505 puntos sobre una media de 521; o sea, a 16 puntos. Los expertos dicen que estos datos justifican hasta el 40% de los resultados después de PISA, hasta el 40%. Claro, si no hay ninguna medida en primaria, nosotros pensamos que en secundaria posiblemente ya sea tarde, y encontramos que el proyecto de ley no introduce modificaciones al respecto.

Sobre la formación profesional, no es cierto que el elevado índice de paro juvenil esté ocasionado por el actual sistema de formación profesional. Nosotros, que estamos en los centros, no lo vemos así; pensamos que la baja inserción laboral está producida por la crisis pero no porque los chicos no estén suficientemente preparados, porque antes de la crisis, según datos del ministerio en el portal de FP, el 70% se colocaba al mes o a los dos meses, y textualmente, en 2009 las tasas de empleo se acercan al cien por cien. Nos parece nuevamente que la gestión del sistema es el único elemento diferenciador entre comunidades autónomas. Brevemente otras tres preocupaciones. Una es el bachillerato, nos sigue pareciendo que dos años es insuficiente, no es una etapa educativa que tenga la suficiente entidad, y además se vuelve una estructura que nosotros calificamos de antigua, muy poco acorde con la realidad. El ejemplo lo tenemos en la desaparición de una parte de las enseñanzas artísticas que hacían que muchos chavales terminasen el bachillerato musical etcétera, que además tienen mucho más demanda que oferta. En cuanto los ciclos formativos, si quieren propiciar un cambio hacia la FP dual, no estamos en contra pero sí pensamos que parece como si se minusvalorara la formación profesional actual, que además procede de la Ley de Cualificaciones que se aprobó de una forma muy consensuada en esta Cámara. Estamos hablando de fomentar la formación profesional y, por otro lado, se está haciendo languidecer sobre todo en zonas rurales, quitándoles el derecho al transporte escolar, incluso en muchísimas comunidades poniendo una matrícula a unas enseñanzas que consideramos que son básicas para el desarrollo del país.

Finalmente, sobre la escuela pública, quería manifestar nuestra preocupación profunda con la modificación del artículo 109 de la LOE relativo a la programación de la Ley de Centros, porque, amparándose en la demanda de las familias, se está fomentando, incluso se están haciendo concursos para la creación de centros privados a los que se les conciertan incluso antes de construirlos. Esto es muy sencillo y muy viejo: yo asfixio a una serie de centros, con lo cual los otros salen a flote. Nosotros pensamos que carteles como este de la foto que he hecho enfrente de mi instituto, donde además enfrente hay un colegio de monjas, no deberían estar en ningún sitio. Es decir, las consejerías lo que tienen que hacer es

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 67

concertar pero no aparecer con su cartel de construcción de un centro concertado. **(Muestra un cartel en soporte informático que dice: Comunidad de Madrid, Consejería de Educación. Construcción de centros educativos concertados...)**. Las consejerías tienen que construir centros públicos, y si no que construyan los no concertados y luego que los concierten.

Centrándome en la organización y dirección de los centros educativos, a finales de 2008 se publicó el informe de la OCDE Mejorar el liderazgo escolar; informe del que, por cierto, apenas se hizo eco la prensa especializada. En dicho informe la OCDE señalaba problemas de reclutamiento de candidaturas —como ellos lo llaman— y la relevancia del liderazgo en la mejora de los resultados del alumnado fijando cuatro ejes de actuación en las políticas: redefinir las responsabilidades, distribuir el liderazgo, desarrollar habilidades para un liderazgo escolar eficaz y hacer del liderazgo una profesión atractiva. A partir de este y otros informes internacionales, elaboramos a lo largo de 2010 —todo un año estuvimos trabajando— este documento que les he mandado —no sé si lo tienen ustedes— y que de una manera mucho más amplia explica lo que pensamos y explica nuestro modelo con muchísimo más detalle del que lo voy a explicar aquí. Desde esta perspectiva hay una serie de responsabilidades que echamos en falta en el proyecto de ley: la gestión del currículum; la supervisión y evaluación de los docentes —aquí está la pregunta clave, la pregunta del millón: ¿quién sabe lo que pasa dentro de las aulas? La respuesta es que prácticamente nadie—; el apoyo a la distribución del desarrollo personal de los docentes; el aliento y el apoyo a la distribución del liderazgo —tenemos muchos problemas para configurar equipos directivos—; y el apoyo a los consejos escolares en sus tareas, a los que pensamos que ahora se deja un poco capitidismos. Estamos por tener más capacidad de gestión pero, por supuesto, con una rendición de cuentas no solo a la Administración, sino tanto a la Administración como a la comunidad educativa, a los dos. También echamos en falta la definición de la formación inicial y continua —como después explicaré—, que deben centrarse en el desarrollo de habilidades relacionadas con la mejora de los resultados; el fomento de las redes de colaboración entre los centros, frente a la famosa competencia; la profesionalización de la selección y el ejercicio del cargo; y la evaluación del desempeño, lo que nos parece clave.

Siguiendo con el anteproyecto, pensamos que la autonomía de los centros es una herramienta que sirve para mejorar y si no, no hace falta autonomía. ¿Por qué? Porque esta autonomía permite a los centros adaptarse a su contexto y a su alumnado. El discurso oficial de la autonomía no se corresponde con la realidad. Salvo contadísimas excepciones, no se ha producido un aumento de la autonomía de los centros, sino todo lo contrario. Las diferentes administraciones son muy reticentes a compartir o delegar competencias que han considerado exclusivamente suyas; entienden que la autonomía va ligada a la comunidad autónoma y ahí hay un choque prácticamente en todas. Tampoco observamos una mejora en este sentido. Pensamos que al final, como van a ser las comunidades autónomas quienes desarrollen y gestionen la ley, podemos seguir absolutamente exactamente igual.

Sí se habla de una metodología didáctica o pedagógica en el proyecto pero consideramos que es un tanto ficticia, porque como directores no tenemos competencia para impedir, por ejemplo, que un profesor no cumpla un determinado acuerdo, en el ámbito pedagógico donde se toman los acuerdos es en el claustro. Por otra parte, la publicación de los resultados de los centros nos tememos que acabará convirtiéndose en una clasificación en función de los resultados. Esto va a llevar a una especie de competencia desleal, ya que los centros que escolarizan alumnado con necesidades de atención específica —fundamentalmente los públicos, y a los que, por cierto, se ha recortado bastante los recursos destinados a estos programas— no van a salir bien parados a pesar de que el valor que estos centros aportan sea muy superior. La clave está en el valor añadido que se da al alumnado. Si parto de un cuatro y llego un siete, estoy dando mucho más valor que si parto de un ocho y llego a un ocho. Tampoco podemos olvidar la contribución de los centros públicos —perdónenme que lo diga, porque soy profesor de un centro público— a la cohesión y a la vertebración social. Irónicamente me decía un compañero que para solucionar los resultados bastaría que los mejores colegios escolarizaran a los alumnos más difíciles; así obtendríamos magníficos resultados. —Esto era un chiste—. Nosotros sí que abogamos por la colaboración entre centros y no por la competencia entre ellos. Lo que necesitamos son centros competentes no competencia entre centros. —Voy un poco rápido porque no quiero que se me pase el tiempo, lo he medido—. A la dirección se le atribuyen competencias hasta ahora en manos de otros órganos. Las que más nos llaman la atención son las que están referidas a la elaboración de proyectos institucionales (el proyecto educativo, el proyecto de gestión, las normas de funcionamiento). La pregunta es si estas medidas van a aumentar la autonomía del centro o solo la del director. Nosotros estamos por mayores competencias de la dirección, pero la autonomía no es del director, la autonomía tiene que ser del centro.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 68

En este sentido, nos parecen muy atinadas y nos han sorprendido las recomendaciones del Consejo de Estado. Voy a ponerles un ejemplo. Cuando en 1987 se concedió la autonomía económica real a los centros hubo bastantes voces que preguntaron: ¿cómo van a hacer esto los centros? La justificación que se dio es que existía un consejo escolar, un consejo social que en este caso concreto aprobaba el presupuesto y aprobaba el balance de gestión.

Ahora que todo queda en manos del director, la gran duda que nos corroe es cuánto va a durar esto, porque mientras que estaba el consejo, el consejo tenía una entidad. El director es una persona, es un funcionario público y no tenemos demasiada confianza en que las administraciones sean condescendientes con esto. En segundo lugar, la selección. Teóricamente está basada en un concurso de méritos, pero queda en manos de la Administración la selección de los directores y directoras al tener esta mayoría en la comisión. Ya tuvimos algunas experiencias muy lamentables en 2004 cuando algunas administraciones quisieron tomar por asalto las direcciones de los centros. A lo único que ha llevado esto es a que los centros anduvieran unos años sin norte. —Estas experiencias no pueden repetirse—. Si la selección, igual que la evaluación, fuese profesional y por profesionales de este tema, el porcentaje daría lo mismo. Nosotros como Fedadi sí establecemos, sabiendo lo que hay, una composición paritaria y, sobre todo, la presencia de expertos en esas comisiones de selección. En cuanto a los requisitos para el acceso al cargo, la única exigencia es la superación de un curso de formación. Este requisito ya se puso en vigor con la Lopeg en 1995 y dio muy pocos resultados, salvo restringir más el acceso. La competencia no se adquiere solo en un curso de formación, que suele ser fundamentalmente teórico. Incluso a veces resulta peor. He tenido profesores en el centro que han hecho el curso y han llegado y me han mareado, que si el artículo no sé cuánto que si el artículo no sé qué. La ley hay que mirarla en conjunto. No se puede mirar el apartado que te guste a ti, hay que mirarlo en general. Habría que arbitrar otro tipo de medidas como períodos de prácticas con directores experimentados. Incluso en el documento tenemos tres fases de la formación que sería una formación previa, una formación inicial y después una formación continua siempre de una manera práctica, porque de lo que se trata es de desarrollar habilidades para el ejercicio del cargo.

En este documento establecemos un decálogo con diez habilidades que nos parece que una persona que ejerza el cargo de director debe de tener. En cuanto al proyecto de dirección, es un poco nuestro caballo de batalla, porque en el anteproyecto no se da al proyecto de dirección la relevancia adecuada. Estamos convencidos de que el proyecto de dirección es un documento clave que debe explicitar el compromiso entre el candidato, la comunidad educativa y la Administración. La valoración del proyecto de dirección se ha convertido en muchas comunidades autónomas en una especie de ejercicio más de la oposición, del que posteriormente no se hace ningún seguimiento. De ahí que insistamos, como dice el informe de la OCDE, en la profesionalización de la selección. Le voy a poner un ejemplo muy cercano en el tiempo. En el proceso de selección de directores celebrado el pasado mes de mayo hubo comisiones que se leyeron el proyecto media hora antes, y lo único que le pudieron decir al candidato es que le bajaban la nota porque no había puesto el índice. Este no es el modelo de proyecto de dirección que nosotros estamos propugnando. Usted hace un proyecto en el que fija unos objetivos estratégicos, un plan estratégico y fija un proyecto para cuatro años. Lo del índice nos parece, desde el punto de vista formal, muy interesante pero, desde el punto de vista real, absolutamente irrelevante. En consecuencia, el proyecto de ley apuesta básicamente por un gestor con gran capacidad de decisión pero con poca o nula necesidad de rendir cuentas salvo a la Administración. Lo malo es que esta concepción de la dirección escolar choca frontalmente con todos los informes internacionales que lo que reiteran una y otra vez es la necesidad de contar con directivos que ejerzan el liderazgo educativo. Esto no lo digo yo, lo está diciendo la OCDE permanentemente. Nosotros además estamos en la ESHA, la asociación europea, y todas las políticas que se creen desde ESHA se están planteando en la Unión Europea y en los diferentes países va así.

Finalmente, en cuanto a la profesionalización nos parece bien que no se haya optado por la creación de un cuerpo de directores que hubiese sido una solución, a nuestro juicio, muy sencilla pero poco acertada. —No todo van a ser críticas—. No obstante, posibles caminos hacia esa profesionalización podrían ser que el puesto de director aparezca como un puesto específico en la plantilla de los centros de manera que no sea un profesor que en sus ratos libres ejerce de director, sino que sea un director que en muchos casos, como nos pasa a la inmensa mayoría, da un curso para mantener el contacto con el alumnado. Con los recortes habidos, por ejemplo, hay directores que están dando diez horas de clase, la mitad de la jornada. Eso es una barbaridad porque así no hay quien controle un centro. La consideración de autoridad pública para los directores a efectos de veracidad en sus informes, salvo prueba en contrario,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 69

no solamente en el caso de las sanciones al alumnado, sino para darle contenido. Una cosa que todas las leyes, desde que yo tengo uso de razón, mantienen y es que el director ejerce la jefatura del personal adscrito al centro. La verdad es que en veintisiete años de director no he sabido nunca lo que era eso, porque siempre tenía que llamar al inspector para decirle que alguien había faltado e iba el inspector para ver si había faltado. Era una verdadera barbaridad. Afortunadamente esto se va arreglando. Otra cosa es la habilitación o la categoría. Ya apareció en la Ley Orgánica de Calidad y a nosotros nos pareció bien. Que con la evaluación positiva del ejercicio del cargo durante un periodo de tiempo que se determine, se obtenga una habilitación para el desempeño y se pueda decir que esa persona tiene una habilitación para ser director porque lo ha hecho durante doce años y pensamos que lo ha hecho bien. Otras medidas podían ser salidas al finalizar el mandato; la posibilidad que se apuntaba en la LOE del paso a la inspección y que casi no se ha aplicado, con lo que se está privando a la inspección de nutrirse de personas experimentadas en la gestión y el liderazgo de los centros. Hay inspectores que llegan y nunca han ocupado un cargo directivo y muchas veces les tienes que enseñar que algo no puede ser y que tiene que ser de otra manera. Parecería que dentro de una carrera profesional haber sido director muchos años se debería tener en cuenta. Después también tenerlo más en cuenta a nivel de participación institucional, presencia en consejos escolares autonómicos, etcétera.

Reitero el agradecimiento por escuchar nuestras aportaciones y quedo a su disposición para cuantas preguntas deseen formularme.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Nasarre Goicoechea): Ha cumplido perfectamente el tiempo y ha sido muy interesante su intervención.

El señor Barberà tiene la palabra.

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Don José Antonio, muchas gracias por venir aquí y por su exposición. Ya le he comentado antes que nosotros hubiésemos invitado al representante de ASHA, pero usted le representa perfectamente. No sé si él hubiese hablado de algún tema más, pero no voy a hablar de esos temas ahora. Si no después recibo un tirón de orejas y como tenemos que estar muchos días ya tendré oportunidades de ir hablando.

Quería hacerle una pequeña reflexión. Esta ley educativa propone un cambio competencial basándose en una nueva distribución de asignaturas en troncales, específicas y de libre designación autonómica. En las de libre designación autonómica también pone de centros y se explica que un centro podrá organizar y diseñar una asignatura y la Administración educativa la podrá aprobar y aplicar. Tal vez no lo han hecho, pero ¿han intentado organizar horarios supuestamente con la nueva ley educativa? ¿Tanto margen hay para poder diferenciar optativas y no optativas, modelos y no modelos y un ámbito de libertad para el director y para el centro educativo para poder formalizar un modelo de su centro específico? Nosotros creemos que no, que tal como está la ley entre troncales y si quieres trabajar la formación integral con las asignaturas en primaria de música, artística, plástica, etcétera, el margen que queda a un centro para poder decir que está aplicando un formato o un modelo exclusivo o muy particular del centro, sí que se puede aplicar, como usted ha dicho, en la parte metodológica, sin lugar a dudas, pero se está vendiendo mucho como autonomía del centro —tal vez no en primaria, pero más en secundaria y alguien decía esta mañana que en bachillerato mucho— y no es real. Por tanto, una cuestión sería si los directores han estudiado una distribución horaria y qué posibilidades hay a partir de la ley.

En algunas comunidades autónomas se está trabajando para poder adaptar la plantilla de los profesores al modelo pedagógico que quiere un director, un equipo directivo de un centro llevar a cabo. En ese sentido, como director de escuelas públicas, ¿usted cree que es necesario trabajar para que el director o el equipo directivo pueda rellenar una parte de su plantilla no con nombres concretos, sino con tipologías de profesionales para que pueda reforzar aquel proyecto pedagógico que se quiere diseñar para el centro? Nosotros creemos que es un camino a recorrer porque permitiría a los centros trabajar metodológicamente y adaptar su proyecto educativo a su entorno industrial y socioeconómico, ya que a veces la estructura funcional de la ocupación de las plazas trae un profesor que a lo mejor no es el que necesitas para que el proyecto que el director del equipo ha diseñado se pueda llevar a cabo. Me gustaría saber su opinión sobre si sería necesario —sé que la Lomce no trabaja ese campo— que las administraciones educativas avanzasen para que en las escuelas públicas, porque las concertadas ya tienen libertad para hacerlo, pudiesen llegar no a un 100% de designación o de escoger a los profesionales, pero sí a un cierto porcentaje para poder ir adaptando el claustro y los recursos humanos al proyecto educativo que entonces sí que sería más específico, propio y singular de cada centro.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 70

El señor **VICEPRESIDENTE** (Nasarre Goicoechea): Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el señor Bedera.

El señor **BEDERA BRAVO**: Señor Martínez, quiero darle la bienvenida también en nombre del Grupo Parlamentario Socialista. Verdaderamente usted ha hecho una exposición rápida, pero que ha dejado muy clara su posición y la de la institución que representa, su posición crítica con el proyecto de ley. Le agradecemos de entrada que no nos haya hablado solamente de la dirección, sino que también, aunque de una forma inicial y rápida, haya hecho referencia a otras cuestiones que tienen que ver con la ley. Por ejemplo, para nosotros es un tema muy importante lo que podemos llamar el ninguneo de las artísticas en este proyecto de ley, esa vuelta que creo que usted ha denominado como la vuelta a una forma antigua de entender todo esto. En cuanto al cartel que usted ha enseñado aquí, no tiene desperdicio. Me refiero al de la próxima construcción de una escuela concertada, que jurídicamente es una aberración. Primero se construye una escuela privada y luego, en su caso, se concerta, pero que crezcan ya colegios concertados como setas en otoño, pues dice mucho sobre cuáles son los modelos. Le iba a hacer una pregunta sobre el tema de los ránkines, pero creo que ya ha contestado que la clave era el valor añadido. Por tanto, no se lo voy a preguntar porque con esto nos responde a lo que yo iba a demandarle. La definición que da usted de la dirección cuando la ley apunta sobre todo a la creación de un gestor sin rendición de cuentas, créame que es el mejor resumen que he oído hasta ahora sobre cómo está diseñado el tema de la dirección. Al Grupo Socialista particularmente su comparecencia nos va a venir muy bien, por lo que usted representa y porque estas comparecencias se hacen fundamentalmente para después diseñar las posibles enmiendas parciales. Por lo tanto, le agradezco especialmente este recorrido que ha hecho.

Para ser rápido y para entrar en temas concretos, déjeme que le haga una serie de preguntas, que le ruego que conteste si puede, sobre diversas cuestiones, que es el modelo que todos nos habíamos comprometido a mantener, más allá de la cortesía parlamentaria que se debe, evidentemente, a un invitado de la Comisión y no solamente de los grupos proponentes. En primer lugar, me gustaría que hablara usted, aunque fueran cuatro palabras, sobre qué opinión les merece ese vaciamiento de las competencias —porque ha sido un vaciamiento— de los consejos escolares y ese equilibrio que, desde nuestro punto de vista, roza la inconstitucionalidad, puesto que hay un artículo 27.7 que dice lo que dice, y como todos llevamos algunas comparecencias y sabemos de lo que hablamos, me gustaría que nos hiciera alguna mención a esa cuestión. La segunda pregunta sería cómo entiende usted que pueden afectar las reválidas —ha hablado usted de las reválidas, de los ránkines— directamente a la autonomía de los centros. Me explico, hasta qué punto ese modelo de reválida no condiciona la propia autonomía de los centros. Es decir, si esas reválidas —que, en nuestra forma de entenderlo, van a preparar o entrenar para superar determinado tipo de materias— pueden condicionar de alguna forma esa autonomía. Tercera cuestión. Usted es un profesor y un director avezado —según le he entendido, son veintisiete años los que ha ejercido como director, son unos cuantos— y, por tanto, usted entiende bastante de ordenación académica y de organización escolar, por lo que a mi grupo le interesaría mucho conocer su opinión y la de su organización sobre la clasificación de las materias en troncales, específicas y de libre configuración. Le adelanto que la nuestra fue de sorpresa —ahora tenemos otra opinión un poquito más consolidada—, porque nos parece que es la implantación de un modelo ajeno, externo, a lo que ha sido nuestra tradición académica no universitaria —y digo no universitaria porque evidentemente parece que es un transporte del mundo académico universitario al no universitario—, por lo que quiero saber qué opinión le merece. Otra pregunta más concreta todavía es qué opinión le merece el hecho de que se separen modalidades como Ciencias Sociales y Humanidades, porque todo esto evidentemente a un director le va a crear un quebradero de cabeza impresionante. Otra cuestión todavía más concreta es qué opinión tiene de que determinadas materias, por la organización a veces casi reglamentista del proyecto de ley, no se vean a lo largo de todo el sistema educativo. El hecho de que no sean materias de oferta obligatoria por parte de las administraciones educativas va a hacer que los chicos y chicas acaben discurrendo y por ejemplo no tengan noción ninguna de cuestiones como la música, por poner un ejemplo que ha salido aquí esta misma tarde.

Estas son las preguntas más importantes que querríamos que nos contestara porque, en cuanto a otras que teníamos pensado hacer, ha avanzado usted una presentación suficientemente clara y contundente para saber cuál es su forma de pensar y la de su organización. De nuevo muchas gracias,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 71

porque su presencia aquí obedece a que los grupos tengamos opinión sobre lo que los expertos nos cuentan para poder hacer después las enmiendas.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Nasarre Goicoechea): En nombre del Grupo Popular, tiene la palabra la señora López.

La señora **LÓPEZ GONZÁLEZ**: Permítanme que lo primero que haga sea agradecer al señor Martínez, en nombre de mi grupo parlamentario, su presencia en esta Comisión de Educación y las aportaciones que ha realizado en orden a mejorar la calidad de nuestro sistema educativo. La educación es un compromiso de todos. Por ello, hay que hacer un serio esfuerzo para sumar y no restar ni dividir, en orden a garantizar a todos no meramente educación, sino una educación de calidad, que tenga como centro al alumno. He seguido con mucha atención su intervención y estamos de acuerdo con usted y con la asociación que representa en que no podemos quedarnos impasibles ante datos alarmantes del actual sistema educativo, pues se da la paradoja de tener una posición de ventaja respecto a recursos, a ratio y muy buenos profesores y que, sin embargo, esto no se traduzca en buen rendimiento, sino en datos muy mejorables, como usted también ha indicado, de fracaso escolar y abandono escolar prematuro, incluso muy diferentes de unas comunidades a otras, que, unido a la tasa de desempleo juvenil, nos aleja de esos puestos de cabeza. Por ello, no podemos eludir responsabilidades ni seguir con modelos que están ya anclados en el pasado. Esta mañana nos decía el ministro Wert que no hay mayor enemigo de la educación que la autocomplacencia. Deberíamos hacer aquí un ejercicio de responsabilidad colectiva, pues de esto depende el futuro de los jóvenes y de nuestro país, y ahí estoy de acuerdo también con usted.

Señor Martínez, usted se ha centrado en su intervención en cuestiones poco o nada ideológicas y que son pilares de esta reforma. En algunas muestra su apoyo, en otras ve posibilidad de mejora e incluso otras las crítica. Escuchar sus propuestas nos hace avanzar en ese diálogo que consideramos necesario. Esté o no de acuerdo con este proyecto de ley, se trata de medidas que están presentes en modelos educativos que mejores resultados obtienen y ayudan a garantizar el desarrollo de las capacidades y el rendimiento del alumnado. Me refiero a la autonomía, a la profesionalización de la función directiva, a la promoción del profesorado o a una formación profesional más moderna. Aquí le quiero indicar que la mayor tasa de paro se ceba en los alumnos que ni siquiera tienen los estudios de la ESO. Por ello, es importante una formación profesional unida a las necesidades del tejido productivo. El abandono escolar prematuro no solo genera desempleo, sino que crea un tapón de empleabilidad, y en eso tiene importancia la formación profesional. Todo esto necesitamos para tener un sistema educativo eficiente, que corrija sus taras, que garantice unas enseñanzas comunes en todo el territorio español, un sistema que desarrolle en los alumnos los valores del esfuerzo, la responsabilidad y el gusto por aprender, una educación de calidad y que atraiga a la docencia a los mejores profesionales reconociendo, eso sí, su autoridad e incentivando su labor.

Tomamos buena nota de las reflexiones y las propuestas que nos traslada sobre la dirección y la organización de los centros en el correcto funcionamiento del sistema educativo. Nos alegra estar de acuerdo en que no se cree un cuerpo de directores. Nos agrada igualmente que valoren de forma positiva la autonomía de los centros y el apoyo a la función directiva que prevé este proyecto de ley, porque, como decía, sirve para mejorar, les dota de una serie de herramientas que les permiten ser más flexibles y adaptarse a los nuevos tiempos, tener una mayor capacidad de gestión y decisión y, por supuesto, una rendición de cuentas y una mayor transparencia. Este Gobierno, señor Martínez, está convencido de que esa promoción de la autonomía de los centros es un factor clave para la mejora de la calidad educativa y de los resultados académicos de los alumnos, pues ahora los centros van a tener la oportunidad de elegir si quieren especializarse en un determinado ámbito curricular, y los profesores tendrán más libertad a la hora de elegir parte del desarrollo curricular, así como el método pedagógico que van a implementar.

En cuanto a la publicación de los resultados de los centros, le tengo que decir que no compartimos que se vaya a convertir en una clasificación. Hay que escuchar a las familias. Las familias nos demandan transparencia, y si queremos libertad de elección los padres tienen que conocer lo que van a elegir. Con este proyecto se avanza hacia una profesionalización de la función directiva. Compartimos con ustedes que la dirección de un centro está adquiriendo mucha complejidad por las competencias que se han de asumir y, por eso, se hacía necesario hablar de una profesionalización de la dirección. Para ello, los directores han de recibir una formación específica y las administraciones educativas han de desarrollar las competencias para ese nuevo modelo de dirección. Es muy importante el proceso de dirección. Las dificultades que anteriormente enumeraba usted se resolverían con la valoración de la experiencia previa,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 72

la igualdad de condiciones entre profesores del centro y externos, y ese nuevo requisito de superación de un curso formativo sobre el desarrollo de la función directiva. Tenemos en cuenta sus indicaciones en este sentido, aunque entendemos que la formación también es indispensable. Igualmente, para incrementar la autonomía de los centros, el proyecto de ley reconoce plenamente los bachilleratos internacional y europeo, hace referencia a la educación diferenciada por sexos con la posibilidad de concertar y, por último, establece unas acciones de calidad en cooperación entre Estado y comunidades autónomas que responden a la especialización, planificación estratégica por objetivo, autonomía para la gestión del personal y lo económico y la rendición de cuentas.

Finalizando ya mi intervención, desde su experiencia y desde sus conocimientos, me gustaría que ahondara más en estas cuestiones: ¿Cree que este proyecto de ley conseguirá, a través de la autonomía, otorgar a los equipos directivos una mayor capacidad de decisión, una mayor flexibilidad y responsabilidad en la elección de contenidos en los que especializarse? ¿En qué medida potenciará la figura del director? ¿Considera que debe incrementarse la autonomía de los centros? ¿Con qué límites? ¿Cuál es el estilo de liderazgo escolar que contribuye en mayor medida en la mejora del rendimiento de los alumnos y en la eficacia y calidad de los centros docentes? ¿Piensa que el respaldo y la autoridad que se confiere al profesorado en la Lomce ayudará a dignificar la profesión? De los modelos de selección de directores de otros países, ¿cuál nos aconsejaría? ¿Cómo se podrían formar esas comisiones independientes para la selección del director con criterios profesionales? **(Aplausos)**.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Nasarre Goicoechea): No vamos mal de tiempo y, por lo tanto, señor Martínez Sánchez, tiene tiempo para contestar todas las preguntas.

El señor **PRESIDENTE DE LA FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE DIRECTIVOS DE CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS, FEDADI** (Martínez Sánchez): En primer lugar, la pregunta que me ha hecho el señor diputado de Convergència i Unió sobre las asignaturas troncales, la confección de horarios hay que hacerla cuando ya tenemos el número de horas. He leído muchas veces lo de las asignaturas troncales, específicas, etcétera, pero no me aclaro todavía. Lo que quiero es ver en un papel la carga lectiva de cada una de ellas y ver si es posible cuadrarlo, porque la elaboración de horarios es una cosa muy técnica y mi experiencia de treinta y tres años haciéndolos es que, al final, hasta que no tengo el número de horas de cada una de las materias, me resulta bastante complicado ponerme a hacerlo, aunque tengamos un programa informático que nos lo haga. Pero, en principio, tampoco me aclaro mucho con todo esto de las materias troncales; quiero verlo en los desarrollos posteriores.

En cuanto a lo que me ha preguntado de la plantilla, sin lugar a dudas sí. Nosotros pensamos que con todos los controles del mundo, el equipo directivo de un centro —además en el proyecto de dirección debe de explicitarlo antes de que se produzca su selección como equipo directivo— es el que tiene que comentar: pues tenemos que aumentar las horas en esto o en lo otro. El proyecto de dirección no es un papel mojado sino un compromiso, que una vez aceptado ya obliga tanto a la Administración que ha estado participando en la comisión de selección como al centro y al propio candidato o candidata que lo ha presentado. La respuesta es sí.

Me preguntaba el señor Bedera sobre el vaciamiento de las competencias de los consejos escolares. No quisiéramos contraponer el aumento de las competencias directivas con el vaciamiento. Una cosa no tiene que llevar a la otra. En el liderazgo del centro hay dos planos que son distintos. El gobierno ejecutivo del centro tiene que corresponder al equipo directivo, porque entre otras cosas son los que están en el centro. Yo he dicho en muchos sitios que el consejo escolar no puede decidir sobre ciertos temas. ¿Por qué? Por una razón muy sencilla, porque el consejo escolar no está allí. Es evidente que ante cualquier problema que surja, no se puede convocar a veinte personas a ver qué dicen. El director tiene que tener una capacidad para actuar. Por ejemplo, si falla la calefacción ¿qué hacemos?, ¿vamos a llamar a los padres que están trabajando para hacer un consejo escolar? Eso es una barbaridad, son planos muy distintos. Ustedes me entienden perfectamente porque, por ejemplo, en una entidad hay un consejo de administración, que toma una serie de decisiones, y hay un consejero delegado y un gobierno ejecutivo que son quienes las ejecutan; yo creo que no son opuestas. No nos parece mal que a los directores se les aumente competencia, yo lo que he dicho es que lo que no nos parece adecuado y nos preocupa es que a los directores se les den competencias sobre la aprobación de proyectos institucionales, que es distinto. A nosotros nos parece que las normas de convivencia no las puede aprobar el director. Bueno, sí que las puede aprobar, pero eso qué efectos tiene; va a tener muy pocos. Ahí está la diferencia entre el gestor y el líder. Un líder, una persona que ejerce el liderazgo educativo nunca se contentaría con aprobar él un

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 73

proyecto de convivencia, lo tendría que llevar al claustro de profesores, al consejo escolar, a la junta de participación de los alumnos, etcétera. Es decir, cuanto más consensuado esté el proyecto y cuanta más gente esté comprometida e implicada, mucho mejor le va a salir, eso es evidente, y sobre todo porque además no podemos perder de vista que en el centro lo más importante son los alumnos, y también tenemos que enseñar a que los alumnos aprendan a convivir y a regular su convivencia. Ahí tenemos una posibilidad de hacerlo, porque los centros no son meros transmisores de matemáticas o de lenguas. Los niños y los alumnos son bastante más estrictos de lo que ustedes piensan cuando llegamos a estos temas. Hay que pararles un poco y decirles que no puede ser, que ese compañero tiene derecho a la educación y tal... porque si fuera por ellos, es impresionante.

No nos parece bien que el proyecto educativo y los documentos institucionales sean cuestiones que apruebe el director. De igual forma que no nos parece bien que el presupuesto del centro y la rendición de cuentas la haga el director, porque a fin de cuentas el director es el que firma los talones para pagar y entonces no hay rendición de cuentas. No quiero contraponer en ningún caso un mayor poder de los directores fundamentalmente en temas de personal, que es donde siempre hemos echado en falta esto, porque siempre que ha habido algún problema de personal —que son los que suele haber en los centros dicho sea de paso—, al final nuestra palabra ha servido de muy poco, y hemos tenido que tener siempre alguien que venga a ver si lo que estábamos diciendo era verdad o no era verdad, lo cual es bastante grotesco.

En cuanto a las reválidas y la autonomía de los centros, pensamos que las pruebas externas dan un marco de referencia que siempre es muy interesante para que los centros, en uso de su autonomía, no hagan verdaderas barbaridades, como en algunos casos hemos visto. Lo cual no quiere decir que estemos por las reválidas —que eso es un debate distinto—, sobre todo si las reválidas tienen algún tipo de incidencia en el paso de curso, etcétera. Es decir, tener pruebas externas nos parece no solamente deseable sino bien, pero tampoco podemos estar todo el día con pruebas externas y, en este sentido, con el proyecto si nos descuidamos casi empezamos a poner pruebas a los 6 años. Eso hay que medirlo mucho, desde luego en 4.º de secundaria —que se termina una etapa obligatoria— no estamos a favor de la reválida y en bachillerato no tenemos una opinión formada. El Estado es el responsable de dar los títulos y no nos parece bien que un alumno entre en un colegio, obtenga el título de grado y nunca en la vida el Estado haya comprobado si efectivamente reúne las competencias para tener el título de bachiller o el otro título. No tenemos una opinión formada, pero lo quiero dejar ahí como una cosa que nos viene preocupando desde hace mucho tiempo.

Sobre el tema de la clasificación de las materias troncales, me quiero referir al informe del Consejo de Estado que plantea una serie de dudas que son las mismas que yo tengo. En cuanto a las cuestiones de tipo técnico, me parece que regular como se intentó hacer curricularmente en una etapa, sobre todo en bachillerato, desde el ámbito de la ley, es un error técnico. No hay ninguna ley que lo haya hecho, ni siquiera la Ley de Educación del año 1970 lo hacía. Me parece un error técnico en el sentido de que si en un momento determinado hay que cambiar una materia, hay que volver a hacer todo el trámite parlamentario. Pensamos que se podía haber regulado de una forma mucho más general y luego, en el decreto de mínimos —que el Estado es competente— haberlo regulado, de forma que si hay que cambiar algo es más fácil cambiar un decreto que una ley. Pero, como digo, esta es una consideración de tipo técnico. Por ejemplo, separar Humanidades y Ciencias Sociales no tiene mucho sentido, porque es una asignatura al final la que va a ir bailando. En esa línea de que haya materias que el alumno puede no ver, también el Consejo de Estado pone un poco el dedo en la llaga cuando dice que lo importante es que las materias sean de oferta obligada en los centros. Si después hay un alumno que por lo que sea no la ve..., pero el centro sí ha tenido la ocasión de ponerlo.

En relación con lo que me preguntaba la portavoz del Grupo Popular, en primer lugar, no soy complaciente con la realidad del sistema educativo español. No sé si he dado esa impresión, pero no he sido complaciente, siempre se puede ser más crítico, pero yo intento decir: Esto es lo que tenemos, vamos a ver cómo lo podemos mejorar. No voy a saltar de alegría, pero lo que tenemos es lo que tenemos y tenemos que mejorarlo. En todo caso, complacencia creo que ninguna.

La mayor capacidad de decisión a los equipos directivos a nosotros nos parece bien. ¡Cómo nos va a parecer mal, si de lo que nos estamos quejando es de que no tenemos esa capacidad! Lo que he señalado no tiene que ver con la mayor capacidad de decisión sino con que —le he contestado al señor Bedera lo mismo— el proyecto educativo no lo puede aprobar el director —me parece que ahí hay un error conceptual—; el proyecto educativo, lo mismo que el proyecto de presupuestos o la rendición de cuentas, es decir, es que si no el director se lo guisa y se lo come todo. Ese no es nuestro modelo directivo, ni el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 370

4 de julio de 2013

Pág. 74

nuestro ni el que estamos intentando implementar en Europa. Estamos todos los directores europeos, no sé si ha entrado últimamente Croacia o alguno de estos países, pero ese no es nuestro modelo. El director tiene que tener competencias pero debe rendir cuentas, y en primera instancia en el centro educativo. Al final, con un director nombrado por la Administración que le rinde cuentas a la Administración, ya sabemos lo que pasa, que si es amigo no hay rendición de cuentas. Eso no nos parece serio.

En cuanto a la autonomía, estamos de acuerdo en que debe aumentarse, pero es un arma de doble filo o, como dicen los expertos, es un concepto de muchas caras. Si pensamos en la autonomía como una herramienta que nos va a permitir mejorar el resultado de los alumnos, vamos a ello. Si pensamos en una autonomía para otra cosa, todos nos declaramos jacobinos y se hace una ley igual para todo el mundo. Eso no ha dado resultado, porque si todos hacemos lo mismo los contextos son tan distintos que no nos van a llevar a buenos resultados. Hay que ver cómo se articula la autonomía, y no a costa de los alumnos. Hay proyectos, por ejemplo, de especialización curricular de un centro o cambios de no sé qué, pero al final te das cuentas de que a los alumnos les han metido treinta y tres horas de clase. Mire usted, eso no es así. ¿Quién habla de los alumnos? Eso está pasando con un 30% del currículum, y al final te encuentras con que un chico de 1.º de secundaria está treinta y tres o treinta y cuatro horas en el instituto y a nadie se le ocurre pensar que eso es una barbaridad. Yo lo pienso y lo digo, porque me parece que eso no es autonomía, es otra cosa. Eso es arreglarle al profesor de Lengua, al de Inglés o al de Educación Física que tenga las horas completas. Eso no es autonomía, eso es otra cosa; no voy a decir el calificativo.

En cuanto al liderazgo escolar es muy complicado porque pasamos de ser directores poco gestores —en realidad gestionamos más bien poco— a un concepto que es mucho más amplio, y que engloba la gestión también, el problema del liderazgo. Una escuela, un instituto, no es un sitio donde se puede decir que esto se hace así porque yo ordeno y mando. Un amigo mío dice que en la caja negra, que es el aula, es donde se produce el hecho educativo fundamental, aprender. Fuera, en los pasillos, se aprende a convivir, pero en el aula es muy complicado entrar. El liderazgo va más en ser como un director de orquesta, para que todo funcione de una forma armónica y adecuada, en vez de en el ordeno y mando, que puede ser una cosa más propia de una empresa que de una institución escolar. Hay muchos estilos de liderazgo. El proyecto Lisa hemos estado estudiándolo, y como siempre ocurre con las actividades humanas no hay ningún estilo de liderazgo puro, porque todo el mundo tenemos un estilo de liderazgo que es mezcla de todos; en un momento determinado se es más burocrático-administrativo, porque hay que serlo, y en otro se es de otra manera. No hay ningún estilo de liderazgo que predomine sobre los otros; nuestro estilo de dirigir es una mezcla de todos y depende mucho de la persona. Dentro de ese liderazgo hay que desarrollar habilidades en temas fundamentales para que aquello funcione, muchas veces haciendo de tripas corazón, porque al final un centro educativo es una colectividad de personas, no son máquinas ni estamos hablando de producir tornillos.

En cuanto a los modelos de selección de otros países, hay de todo. Nosotros tenemos el sistema de selección que implantó la Ley de Calidad, porque antes era horroroso, cada vez que había que elegir director aquello era el plebiscito de los plebiscitos y había de todo. El modelo de selección puso bastante coherencia en este asunto y, salvo las cosas que he contado, afortunadamente no está pasando lo mismo. Me acuerdo que una vez que hablé con usted se lo conté. Le dije que si queremos que este sistema de selección funcione tenemos que ser un poco cuidadosos porque si no al final lo estamos desprestigiando los propios que creemos en ello. Hay muchísimos modelos de selección, y creo que ahora mismo vamos en la línea correcta de profesionalizar esa selección. ¿Cómo se podría profesionalizar y cómo se podrían hacer esas comisiones profesionales? En los sitios donde en las comisiones han entrado directores en su momento con la habilitación o con la categoría estos problemas que contaba se han solucionado mucho. Si me llaman a una comisión de selección nadie me va a decir lo que tengo que hacer. Voy a dar mi opinión de acuerdo con el proyecto de dirección y con lo que me parezca el candidato. No tengo ninguna fidelidad a nada ni a nadie, sino simplemente estoy en una comisión y actúo de esa manera; sobre todo, no soy complaciente porque, si no, no estaría aquí entre otras cosas.

Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Nasarre Goicoechea): Interpretando a los grupos parlamentarios quiero agradecer al señor Martínez Sánchez su intervención, sus observaciones, sus aportaciones, que vamos a tener en consideración.

Muchas gracias a todos.

Se levanta la sesión.

Eran las ocho y cinco minutos de la noche.