



CORTES GENERALES

DIARIO DE SESIONES DEL

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Año 2013

X LEGISLATURA

Núm. 371

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

PRESIDENCIA DEL EXCMO. SR. D. MIQUEL RAMIS SOCIAS

Sesión núm. 20 (extraordinaria)

celebrada el martes 9 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 presidente de ANPE, Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (Fernández Guisado). (Número de expediente 219/000358) | 2 |
| — Del señor director de la Fundació Jaume Bofill (Palacín i Giner). (Número de expediente 219/000386) | 13 |
| — Del señor presidente de Concapa, Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos (Carbonel Pintanel). (Número de expediente 219/000364) | 26 |
| — Del señor presidente de Ancaba, Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto (De Vicente Alguero). (Número de expediente 219/000362) | 36 |
| — Del señor presidente del Consell Escolar de Catalunya (Ruiz Tarragó). (Número de expediente 212/001020) | 46 |
| — Del señor viceconsejero de Educación de la Junta de Andalucía (Cano Fernández). (Número de expediente 212/001018) | 59 |
| — Del catedrático de Universidad del Área de Filología Inglesa y director del departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Valencia (Martínez López). (Número de expediente 219/000372) | 71 |

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 2

- **Del doctor en Ciencias de la Educación, director general de Formación Profesional y Educación de Adultos del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Canarias (Moya Otero).** (Número de expediente 212/001019) 82

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

COMPARENCIAS 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 PRESIDENTE DE ANPE, ASOCIACIÓN NACIONAL DE PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA (FERNÁNDEZ GUIADO).** (Número de expediente 219/000358).

El señor **PRESIDENTE**: Se abre la sesión de la Comisión de Educación para reiniciar las comparencias para informar en relación con el proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. Nos acompaña como primer ponente don Nicolás Fernández Guisado, presidente de la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza. Don Nicolás, tiene usted la palabra.

El señor **PRESIDENTE DE ANPE, ASOCIACIÓN NACIONAL DE PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA** (Fernández Guisado): Señor presidente de la Comisión de Educación, señoras y señores diputados, quiero agradecerles en nombre de ANPE la invitación cursada por algunos grupos parlamentarios para transmitirles nuestra valoración del proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad de la educación.

Al comenzar esta legislatura saludamos con esperanza el anuncio de una reforma educativa ambiciosa; ello obedecía a que ANPE lleva mucho tiempo abogando por una reforma global y profunda del sistema educativo español para corregir los índices insostenibles de fracaso y abandono escolar temprano y evitar la profunda desmotivación del profesorado. Estos objetivos son ya de por sí suficientes para justificar la necesidad de la reforma educativa sin tener que ampararse en otros aspectos más relacionados con criterios económicos, tras haber optado por ajustar y reducir el gasto público en educación ante la situación de grave crisis económica que vivimos en nuestro país. Precisamente uno de los motivos del inculcable desafecto entre el profesorado de la enseñanza pública y este proyecto de la Lomce es la sensación de que el Gobierno parece ignorar el marco de recortes que ha afectado tan profundamente a la educación. En este sentido, y aunque se ha presentado una insuficiente memoria económica, es muy difícil acometer con éxito cualquier reforma con la grave incidencia de los recortes en la enseñanza pública: más de 6.300 millones de euros detraídos en los presupuestos de los últimos años y los aplicados por el Real-decreto 14/2012, de 21 de abril; reducción de más de 50.000 efectivos docentes, con apenas un 10 % de la tasa de reposición de efectivos en los dos últimos años; y esto en las comunidades que tuvieron a bien convocar oposición puesto que en algunas ni siquiera ha sido así. Ello es relevante porque las mejores medidas que contiene esta reforma —planes de apoyo al alumnado, importancia de idiomas y TIC, autonomía de los centros, potenciar la FP y en concreto la apuesta por el modelo de FP dual—, implican obligatoriamente el aumento de efectivos docentes, de recursos y de financiación; actuaciones difícilmente compatibles con la bajada sistemática del PIB anual hasta llegar a ese 3,9 % propuesto por la Unión Europea.

En este escenario, el texto aprobado como proyecto de ley no es la reforma que esperaba ANPE por lo que explicaré seguidamente. El proyecto constituye una modificación de desigual calado en determinados artículos de la Ley Orgánica de Educación vigente en la actualidad. La opción escogida por el ministerio de reformar parcialmente el articulado de la LOE aborda algunos cambios sustanciales, pero inevitablemente, al conservar buena parte del articulado de la ley vigente, no es una reforma profunda del modelo y estructura del sistema educativo. Para ANPE, la reforma ideal hubiera sido aquella que estableciera un marco global y estable elaborado a partir de un pacto de mínimos entre las fuerzas políticas y sociales. Este marco contendría, al modo de las leyes educativas de los países con más éxito, las líneas básicas de actuación, lo que hemos dado en llamar los ejes o pilares de una verdadera reforma educativa: el modelo y la estructura, la vertebración y la cohesión, el funcionamiento de los centros, la situación del profesorado y la financiación de la reforma. Por ello deberían separarse de este marco todos aquellos aspectos susceptibles de actualización y modernización, como los contenidos curriculares, la descripción de materias y modalidades, la temporalización de las evaluaciones de diagnóstico; en definitiva, todas aquellas medidas coyunturales. La redacción actual del proyecto, sin embargo, está excesivamente

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 3

condicionada por el modelo al que se superpone, por lo que incluye una gran cantidad de elementos inestables que necesitarán actualización y obligarán a reformar prematuramente una ley orgánica cuando podrían desarrollarse como decretos tanto a nivel de Estado como en las comunidades autónomas, lo cual dotaría de mayor flexibilidad y capacidad de reacción al sistema educativo frente a una sociedad tecnológica en constante cambio.

Como todas las leyes educativas de los últimos treinta años, esta reforma se orienta más hacia el cambio curricular y organizativo de los centros dejando al margen lo que debería ser también una cuestión esencial: la calidad del profesorado y su compromiso profesional. Para ANPE es un error incorporar al texto base del proyecto aspectos relacionados con las políticas del profesorado si verdaderamente se tiene la voluntad de legislar un estatuto docente. La decisión de separar estas medidas del cuerpo legislativo de la Lomce disminuiría la polémica en la comunidad educativa y permitiría abordar una verdadera política global del profesorado desde el estatuto, que para ANPE hubiera debido ser sin duda la primera de las reformas o al menos haberse abordado paralelamente a este proyecto. Sin embargo, el proyecto contiene algunas mejoras parciales en aspectos académicos con respecto a la LOE, pero deja sin resolver cuestiones esenciales como las relacionadas con la situación del profesorado, las que voy a referir de cambio de estructura y modelo, la vertebración y la cohesión del sistema para evitar que se sigan ahondando aún más las brechas entre las distintas comunidades autónomas, y sobre todo necesita un pacto que asegure la financiación para conseguir un sistema educativo estable, perdurable y moderno que nos permita alcanzar los objetivos de Lisboa de cara al próximo 2020.

En cuanto al modelo y estructura del sistema, la anunciada vuelta a los postulados del rigor y del esfuerzo debe traducirse en verdaderos cambios en el modelo educativo, más allá del anuncio de evaluaciones censales al final de la etapa y del cambio en el último curso de la ESO, puesto que sigue manteniendo la misma estructura de la Logse-LOE en primaria, en secundaria obligatoria y se mantiene la duración del bachillerato, renunciando a convertirlo en una etapa de tres años, aspecto muy demandado por muchos sectores de la comunidad educativa y reivindicado desde hace tiempo por ANPE. Para cambiar de verdad el modelo educativo son necesarias medidas que favorezcan la implicación del alumno en su propio proceso de formación, acompañamiento y apoyo temprano, posibilidad de reforzar aprendizajes, potenciación de la evaluación continua e interna y definir metas concretas a superar. Estos postulados del rigor y del esfuerzo deben ser propios de todas las etapas educativas. En cuanto a las evaluaciones, que es uno de los cambios más significativos en el proyecto, para ANPE solo tendrán sentido para mejorar los resultados si responden a un instrumento para el diagnóstico del progreso en el aprendizaje, a la homologación de contenidos y a la aplicación de programas de refuerzos y de recuperación de los alumnos y van acompañadas —como he señalado anteriormente— de un refuerzo previo de la evaluación continua. Es imprescindible también aumentar la coordinación entre la primaria y la secundaria y coordinar las diferencias pedagógicas y organizativas entre ambas etapas, ya que sigue habiendo un cambio muy grande entre unos y otros tramos del sistema educativo. Sin embargo, valoramos positivamente el rediseño previsto de la estructura de la ESO para dotarla de una mayor flexibilidad y capacidad de respuesta a los intereses de los alumnos. Aun así, se sigue promocionando en secundaria con dos materias y excepcionalmente con tres. Por otro lado, hay alguna incongruencia, y es que se puede suspender la evaluación final de la ESO con el cuarto curso aprobado, lo cual sitúa a los alumnos ante una grave indefinición con respecto a la obtención del título. El proyecto mantiene algunos defectos de los modelos comprensivos que desde ANPE hemos criticado.

Para nosotros son ineludibles en esta etapa medidas que favorezcan la implicación del alumno en su propio proceso de formación. En este sentido, debería considerarse un objetivo en sí mismo la obtención del graduado en ESO para todas las alternativas dispuestas en el 4.º curso de la ESO. Hay muchos desajustes. No tiene mucho sentido que un alumno supere el 4.º curso de la ESO por las enseñanzas académicas y no pueda directamente incorporarse a la formación profesional o al revés. Creo que el sistema tiene que ser más flexible. Se ha conseguido dentro de la flexibilidad un aspecto positivo y es que los programas de formación profesional básica conduzcan a un título o al menos a la capacitación para que el alumno pueda ir a grado medio. Eso es un avance, pero la diversidad establecida en la ley en este 4.º curso —que es una de las verdaderas apuestas de la reforma— debe conducir a un título que permita a los alumnos cursar, en función de sus capacidades o de sus aptitudes, los estudios que quieran proseguir. No estamos de acuerdo en que el proyecto siga manteniendo la estructura de la Logse en el bachillerato, que sigue siendo igual de corto que era anteriormente. Sabemos que en la actualidad está muy condicionado por la prueba de selectividad. Todos los profesores saben que el bachillerato es de año

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 4

y medio, ni siquiera son dos años porque la segunda parte del 2.º curso se dedica a preparar la selectividad, y nos tememos que con esta modalidad va a ocurrir igual. Con esa prueba establecida al final del bachillerato los alumnos van a acortar su formación en el bachillerato y se van a dedicar a preparar esa prueba general.

En cuanto a la formación profesional, ANPE comparte la propuesta de potenciarla y haber flexibilizado el paso del ciclo de grado medio a grado superior. Además de ello, insistimos en que los ciclos de formación profesional básica no sean caminos cerrados y nos parece oportuno que estén ahí insertados como un camino de promoción hacia la formación profesional. La apuesta de la formación profesional dual, que es uno de los ejes de esta reforma, si se desarrolla convenientemente, será una excelente herramienta para favorecer la inserción profesional de nuestros jóvenes y aminorar la tasa de desempleo actual. Con todo, nosotros seguimos viendo necesario un acuerdo político y social por la formación profesional. Debe ser la gran apuesta del futuro para poder satisfacer una demanda de nuestros jóvenes y reducir la alta tasa de desempleo en la actualidad.

Entre las medidas que nosotros valoramos positivamente en el proyecto se encuentra el incremento de la autonomía de centros educativos, aunque con matices a los que luego me referiré en cuanto a la función directiva; el refuerzo de las materias instrumentales, aunque pensamos que debe hacerse de manera curricular y no a costa de perjudicar especialidades docentes ya consolidadas en otras materias; la generalización del uso de las tecnologías de la información y comunicación; la implantación del plurilingüismo; la revitalización de la formación profesional y la flexibilización en los distintos grados, y sobre todo el reconocimiento recíproco entre estudios de bachillerato y formación profesional de grado medio, aun cuando no se haya alcanzado la titulación requerida. Son medidas flexibles que no están refidas, por supuesto, con el rigor en el aprendizaje ya que el aumento de la flexibilidad ayuda a favorecer el progreso de los alumnos.

Quiero señalar seguidamente un aspecto que para ANPE es de máxima importancia, que es el referido a la vertebración y cohesión del sistema educativo. Para ANPE, una reforma educativa, que es política de Estado, debe afirmar la garantía de unas enseñanzas comunes, la coordinación y cooperación entre todas las administraciones educativas y la garantía para todos los alumnos del dominio de la lengua común del Estado junto a las lenguas cooficiales de sus respectivas comunidades autónomas. La indefinición que aparece en el proyecto entre materias troncales y específicas y la competencia de las administraciones educativas en los tres niveles establecidos deja muchas dudas sobre el establecimiento final del currículo y la dificultad de configurar la organización de los centros. En esta distribución las competencias del Estado son, precisamente, las más debilitadas, inferiores a las establecidas en la ley vigente en la actualidad. Garantizar al menos el 50% del diseño curricular y horario de las materias troncales supone ceder el otro 50% a las comunidades autónomas y a los centros. Si cogemos el currículum de primaria, de las veinticinco horas lectivas doce horas y media son las que se va a reservar el Estado, las otras doce horas y media van a estar en manos de las comunidades autónomas y de los centros; es decir, en manos de las comunidades autónomas porque los centros harán propuestas pero no tienen esta capacidad. Va a haber necesariamente una coordinación mayor. Si las comunidades autónomas, a través de la conferencia sectorial, pactan este currículum no habrá problema, pero si deciden contraprogramarse en determinadas materias o polemizamos con algunas de ellas podemos contribuir a una mayor disgregación en el currículum y producir asimetrías y desigualdades entre las comunidades autónomas y los propios centros. No puede ser que el principal elemento vertebrador del sistema educativo sean las evaluaciones censales que, evidentemente, por sí solas no pueden garantizar la cohesión del sistema.

En este contexto existe otro aspecto que como representante de la enseñanza pública no comparto, y es que sea la oferta de la enseñanza privada quien tenga que garantizar el uso de la lengua común del Estado. La solución propuesta en la Lomce supone, a nuestro entender, una dejación, si se mantiene así, de responsabilidad del Gobierno al no garantizar ni el cumplimiento de la ley ni la igualdad de oportunidades. Además, sienta un precedente tanto en la cuestión lingüística como en cualquier otra materia de cara al futuro. Una reforma debe servir para corregir las desigualdades territoriales y no profundizar en ellas. El dictamen del Consejo de Estado ha advertido de este riesgo de atomización del sistema educativo. Por la importancia de los temas afectados es imperativo resolver estas ambigüedades.

El siguiente aspecto al que me referiré es el de la política del profesorado. La actual situación del profesorado y su futuro profesional requieren un tratamiento urgente en el compromiso de mejorar la educación. Es imprescindible acordar medidas de reconocimiento, apoyo y valoración de la tarea docente. En este impulso es prioritaria una norma básica que venimos demandando desde hace mucho

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 5

tiempo, que es el estatuto del profesorado, que debería haberse abordado paralelamente a la reforma. Ese estatuto debe contener la identidad de la profesión, la definición del modelo de función pública, el carácter estatal de los cuerpos docentes, los requisitos básicos de acceso, la selección del profesorado, las condiciones de desarrollo de la carrera profesional, la regulación de la libertad de cátedra —muy importante y que no sea regulado en todo este período constitucional—, el reconocimiento de la autoridad docente a nivel de Estado y por supuesto para hacerlo viable una memoria económica que asegure su correcta implantación.

En resumen, desde ANPE discrepamos del tratamiento que la Lomce otorga a esta situación del profesorado porque no solo no se ha puesto en marcha el tan demandado estatuto sino porque se abordan en el proyecto modificaciones sustanciales que pueden afectar a sus derechos profesionales y que han generado preocupación. Me refiero a la situación de importantes especialidades docentes relegadas en el proyecto y a las que me he referido anteriormente. En la definición de materias, la optatividad de materias que antes han tenido un peso específico en el currículum, como la Música, la Tecnología, la Filosofía o la Cultura Clásica, quedan relegadas y pudiera ser que, si en los centros y en las comunidades autónomas no se ofertan estas asignaturas, muchos alumnos pasen por su trayectoria educativa sin que se les hayan impartido estas materias, que son muy importantes. Hay otro aspecto muy controvertido que nos ha llamado mucho la atención y que el profesorado censura abiertamente, y es que los directores de los centros públicos, a través del artículo 122, tengan capacidad para que, en ese principio de autonomía organizativa y pedagógica que de inicio compartimos, puedan seleccionar para sus proyectos profesores o rechazar nombramientos de interinos. Esto genera una gran inseguridad jurídica porque la situación del profesorado tiene una regulación propia en el marco de sus concursos de traslados y su derecho a la movilidad y no podemos hacer recaer en los directores de los centros responsabilidades de carácter laboral. Por tanto, estamos de acuerdo con el principio de autonomía organizativa y pedagógica. Ya se desarrolló o se le dio un avance importante en la LOE y ahora se debe profundizar en él. Creemos que este debe responder a un equilibrio entre una mayor capacidad de los centros para regular su actividad pedagógica, su organización y sus medios y la necesaria coordinación y control que sobre los mismos deben mantener las administraciones educativas como garante, por supuesto, de unas condiciones mínimas necesarias, comunes y equitativas para que se respete la programación educativa general y la situación profesional de los docentes.

Antes de concluir mi intervención, señor presidente, señoras y señores diputados, quiero referirme brevemente a algunas cuestiones que han generado un gran debate mediático, que no son cuestiones nucleares en una reforma educativa pero que diluyen el verdadero debate de lo que deberían ser los pilares de la reforma. Me refiero al tratamiento de la Religión, a la asignatura de Educación para la Ciudadanía, las optativas de Educación, Valores y Ética y el uso de las lenguas al que ya me he referido. Nos parece desacertado el tratamiento de las materias Valores Sociales y Cívicos en primaria y Valores Éticos en secundaria como asignatura alternativa a la Religión, puesto que el aprendizaje de la ética es fundamental para el proceso educativo de todos los alumnos. Los valores sociales y cívicos y los valores éticos son fundamentales para toda la comunidad escolar. Respecto a la disyuntiva con la asignatura de Religión, la ética laica, cívica y social no es contradictoria con la religiosa y ello contribuye a consolidar el arquetipo del enfrentamiento artificial e innecesario entre ambas parcelas. Para ANPE hubiera sido más aconsejable establecer la asignatura única de Sociedad, Cultura y Religión en una doble versión, confesional o aconfesional —fue en cierto sentido la oferta realizada en la LOCE y avalada en su momento por el Consejo de Estado—, y ofertar las otras especialidades para todos los alumnos porque, como digo, no son incompatibles.

Como decía al principio de mi intervención, cualquier reforma educativa será difícil de llevar a cabo en el marco de los recortes actuales. El Gobierno debe elevar sustancialmente el porcentaje del PIB destinado a educación, tanto en el Estado como en las comunidades autónomas y asegurar su mantenimiento mediante una ley de financiación.

Concluyo ya, señor presidente, señoras y señores diputados. Desde ANPE deseamos aportar con este resumen de nuestras propuestas, que en texto adjunto y completo dejamos desarrollado —vamos a hacer entrega de un documento que ya hemos dado a los grupos parlamentarios que han tenido a bien recibirnos—, un texto alternativo, en el que algunos artículos se ven reforzados, otros modificados y otros suprimidos. Queremos dejar constancia de ello porque parece ser que se dice que no ha habido ningún

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 6

texto alternativo a la Lomce. Por lo que respecta a nuestra organización sí ha habido propuestas que hemos hecho llegar al Consejo de Estado y a los grupos parlamentarios, al propio ministerio y vamos a dejar constancia de ello aquí también.

ANPE va a seguir defendiendo siempre con firmeza y tenacidad todos aquellos postulados que contribuyan a lograr una enseñanza pública de calidad porque es la única garante del cumplimiento del principio de igualdad de oportunidades entre todos los ciudadanos y no renunciamos al empeño de alcanzar un pacto o un acuerdo básico en aquellos aspectos que hemos dejado apuntados como pilares del sistema: la vertebración, la estructura, la financiación de la enseñanza, el desarrollo profesional, el funcionamiento de los centros y, sobre todo, hoy más que nunca, en un sistema transferido, la coordinación y cooperación entre todas las administraciones educativas. Les reitero nuestro agradecimiento por habernos permitido esta comparecencia y su presencia, y a partir de este momento quedo a su disposición para responder a cualquier pregunta o aclaración que deseen formularme.

El señor **PRESIDENTE**: A continuación, turno de los grupos parlamentarios. Por La Izquierda Plural, señora García Álvarez. **(Pausa)**. Por Convergència i Unió, señor Barberà.

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Don Nicolás Fernández, gracias por su exposición, que ha sido extensa y ha tocado diferentes temas. Me voy a centrar solo en algunos de ellos para ver si me puede aclarar su posición y en otros tal vez para discrepar un poco. El primer tema que me ha llamado la atención y en el cual nosotros, como Convergència i Unió, estamos de acuerdo es cómo ha ido describiendo esta nueva clasificación de asignaturas troncales, específicas, con potestad para las autonomías. Vemos que ha habido un cambio importante en lo que usted ha llamado homologación, es decir, que en todo el Estado haya unos contenidos o un cuerpo básico que homogenice a todos los alumnos sin renunciar, entiendo, a que las comunidades autónomas puedan completar, desde la especificidad de su territorio, aquello que crean oportuno, creyendo nosotros que esa parte que dejan a los centros para crear asignaturas es casi nula, como usted ha dicho, porque si de veinticinco horas, doce y media se van a las troncales, más las que tengan lengua cooficial, más si quieren en las troncales añadir alguna cosa —que puede ser, porque es horario mínimo, para la Música o para la Plástica—, para esas va a quedar muy poco. En ese sentido, la distribución horizontal de la homogenización de los contenidos, que es la que hay ahora, ha cambiado a una estructura vertical que entiendo que ustedes no ven clara. Entiendo que ustedes apoyan que se dé una mayor importancia a algunas asignaturas necesarias para una formación integral del alumnado, cosa que el Estado —usted lo ha dicho— deja a las comunidades autónomas no haciéndose él responsable, aunque al final, con los criterios de evaluación, también lo puede controlar, pero será un control no pedagógicamente correcto porque será a través de exámenes y no por el trabajo de contenidos. En ese sentido, quiero decirle que si la interpretación que hago es correcta, estaríamos de acuerdo en que todo eso hay que cambiarlo, incluso lo que ha dicho en relación con que las evaluaciones de diagnóstico y para homologación sí, pero si es la única herramienta para mejorar el sistema y cambiarlo no sirven y no será la solución.

En el tema de las lenguas cooficiales he entendido que es necesario que la lengua oficial en todo el Estado sea objeto de aprendizaje, de contenido, y que también lo sean las lenguas cooficiales. En ese sentido, sabe que tenemos un debate con el proyecto de ley porque desde Cataluña entendemos que está incidiendo en un modelo de inmersión lingüística que creemos que funciona para mantener la cohesión social, siempre teniendo claro que las dos lenguas tienen la misma importancia y que hay que aprenderlas al mismo nivel.

Me ha gustado lo que ha dicho sobre los textos alternativos, porque el ministro va diciendo que no los hay; no serán los que él quisiera, pero son textos alternativos con propuestas, como las que han hecho ustedes o alguna conjunción de grupos parlamentarios. En el tema de la lengua, si no he entendido mal —para que no se malinterprete—, usted cree que tanto el catalán como el castellano tienen que estar tratados al mismo nivel en el aprendizaje y en el uso. Lo que pasa es que a veces hay centros en Cataluña donde la asignatura no lingüística no se da en castellano sino en catalán, pero depende del entorno socioeconómico y cultural del momento, no de otra cosa.

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

El señor **BEDERA BRAVO**: Bienvenido, señor Fernández, en nombre del Grupo Parlamentario Socialista.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 7

Usted ha sido muy crítico con el proyecto de ley; ustedes, ANPE, han sido muy críticos con el proyecto de ley desde su primer borrador y una de las cuestiones en las que más han insistido —recuerdo algún artículo en algún número de su revista— es en que este era un proyecto de ley excesivamente economicista. Quiero recordar que el primer borrador empezaba diciendo algo así como que la educación es el motor que promueve la competitividad de la economía, etcétera. Voy a hacer alguna reflexión, si le parece bien, y alguna pregunta concreta para centrar un poco las respuestas que nos gustaría obtener de usted, aunque yo diría que ha sido meridianamente claro en todo lo que ha expuesto.

La primera pregunta de mi grupo sería: ¿siguen ustedes pensando que esta ley es excesivamente economicista? Dicho de otra forma: ¿siguen ustedes creyendo que la escuela es el lugar donde compartir y no tanto donde competir? Una frase acertada que ustedes reflejan creo que en el último número de su revista. Esa sería la primera cuestión que nos gustaría plantearle.

En segundo lugar, habla usted del pacto por la educación, que aunque no sea tanto una pregunta como una reflexión, déjeme que le diga, para que conste en el «Diario de Sesiones», que mi grupo tiene un enorme respeto por el posicionamiento que ustedes siempre han adoptado sobre la necesidad de conseguir un pacto por la educación. Ustedes, gobernando el Partido Socialista, gobernando ahora el Partido Popular, han sido siempre firmes defensores del pacto, de alcanzar un acuerdo, y me consta personalmente que ustedes hicieron todo lo posible por que se llegara a ese pacto por la educación. No vamos a entrar ahora en las causas por las que no se consiguió, pero en todo caso déjeme que haga aquí público reconocimiento por parte de mi grupo de su lucha y su defensa por ese pacto por la educación. Efectivamente, como ha dicho el portavoz de Convergència i Unió, el ministerio ha tenido encima de la mesa textos alternativos, nos consta que el suyo ha sido uno de ellos, pero también le quiero recordar que hay ciento cuarenta y ocho propuestas para un pacto por la educación que nosotros hemos vuelto a poner encima de la mesa y a recordar al ministro. Esto como reflexión.

Por avanzar, déjeme que toque otro tema en el que también usted ha sido muy claro: la financiación de la enseñanza. Ha sido usted muy valiente entrando en algo que concretamente el ministro normalmente tiende a separar y es el tema de los recortes. Efectivamente, para mi grupo es muy difícil hablar de una ley sin hablar de lo que ha pasado hasta la entrada en el Parlamento de este proyecto de ley, y es que ha habido unos recortes como nunca, como no se recuerdan en materia de educación. Como usted ha sido muy explícito, no le voy a volver a repetir lo que ha dicho, pero sí me gustaría hacerle dos preguntas muy concretas en este ámbito de la financiación de la enseñanza. Usted ha hablado ya de ese 3,9% al que apuntan los planes nacionales de reforma que el Gobierno ha presentado en Bruselas, porque se supone que vamos a caer hasta el 3,9 en el año 2015, y la pregunta sería qué consecuencias cree usted que va a tener, aparte de los más de 6.000 millones que usted ha citado ya, irnos hasta el 3,9 en 2015, qué va a pasar con la educación, especialmente con la educación pública, qué va a ocurrir. También en este ámbito de la financiación me gustaría preguntarle si a ustedes les parecen creíbles los datos de la memoria económica presentada; es más, no solamente de lo que se ha presentado, sino de lo que se ha prometido para 2014, esa especie de acuerdo que se va alcanzar y a través del Fondo social europeo se va a obtener, a mí me suena un poco a lo del Tenorio: qué largo me lo fiáis. Me gustaría conocer su opinión concreta sobre el tema de la financiación con las comunidades autónomas de cualquier signo, un poco en pie de guerra pensando quién va a pagar esta fiesta, sería muy interesante para nosotros conocer su opinión de forma clara.

Otro punto es el de la ordenación académica, de la que ustedes son conocedores exhaustivos. En el tiempo que se le ha dado evidentemente no ha podido extenderse seguramente como quisiera y yo le invito a que lo haga ahora en la contestación, ¿qué le parece a usted —es una pregunta genérica que tiene varios ítems— esta diferenciación entre asignaturas troncales, específicas, de libre configuración? ¿Tiene algún sentido todo esto? ¿Tiene sentido separar el Bachillerato de Humanidades y el de Ciencias Sociales? ¿Qué va a ocurrir —usted lo ha expresado muy claramente— con esas materias que puede que no se vean porque no van a ser de oferta obligatoria, como la tecnología, la música? ¿Coincide usted con nosotros o qué piensa usted de todo lo relativo al ámbito artístico? A nosotros nos parece que es muy deficitario en general, no solamente desde las enseñanzas de régimen especial, pasando también por el bachillerato de artes escénicas o el tratamiento dado a las propias materias artísticas. Y le rogaría aunque fuera un matiz sobre el tema de las humanidades. Nos han llegado cientos de cartas, nos consta que a todos los grupos parlamentarios, sobre el tratamiento especialmente de la cultura clásica, lo que tiene que ver con el griego y con el latín.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 8

Dos cuestiones más, señor presidente, sobre las que a nuestro grupo le gustaría tener opinión clara del presidente de ANPE. Le voy a formular una pregunta frontal porque en sus escritos ya lo han avanzado, ¿cree usted que esta ley favorece la escuela pública o favorece la escuela privada? Nosotros tenemos diferencias con ustedes, pensamos de forma distinta en algunas cuestiones, pero a ustedes hay que reconocerles algo y es que siempre han apostado por la escuela pública. La pregunta directa sería: ¿cree usted que este proyecto de ley favorece la escuela privada frente a la escuela pública? Esa es la pregunta, y si usted lo adorna con la petición que hacen sobre la supresión del artículo 116, lo redondearía mucho más.

La última cuestión es sobre los problemas de organización de los centros. Nos consta que su sindicato está muy presente en todas las comunidades autónomas y supongo que ustedes sabrán qué va a pasar con ese calendario de implantación. ¿Usted cree posible para el próximo curso 2014-2015 la entrada en vigor a la vez en 1.º, en 3.º, en 5.º?, ¿cree usted posible que se pueda poner en marcha toda esa maquinaria, el contenido de todos los reales decretos ministeriales, toda la normativa autonómica en esos plazos tan perentorios que se han dado? Y si nos hace usted alguna referencia a los ránkines, si les gustan o no, porque no se ha referido a este tema, también se lo agradeceríamos.

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

La señora **MONEO Díez**: Señor Fernández Guisado, en primer lugar, quiero darle la bienvenida esta Comisión en nombre del Grupo Parlamentario Popular. Le agradezco profundamente su intervención, su rigurosa intervención y su análisis pormenorizado de uno de los proyectos más importantes de este Gobierno para esta legislatura, la ley orgánica de mejora de la calidad educativa.

Lo primero que quisiera decir es que usted ha puesto encima de la mesa la situación en la que se ha desarrollado la educación en este último año, que es una realidad que todos tenemos que analizar, es una realidad palpable y evidentemente el profesorado ha sido el que ha sufrido el primer impacto de la situación económica que este país venía arrastrando y de las medidas que desgraciadamente este Gobierno se ha visto obligado a adoptar. En nombre del Grupo Parlamentario Popular quería decirle que somos plenamente conscientes de los enormes esfuerzos que a lo largo de este año hemos pedido al profesorado, pero también quería manifestar la firme convicción de que buena parte de esos esfuerzos se deben a un momento determinado, a una situación determinada, a una coyuntura determinada y que nosotros estamos firmemente convencidos de que estas cuestiones variarán, afortunadamente, las condiciones del profesorado en algunos aspectos que usted ha tratado y que nosotros compartimos plenamente como la necesidad del estatuto del docente. Desde este grupo consideramos que el elemento fundamental que debe acompañar esta ley es el estatuto del docente y si no sabemos acertar —y esta es una de las cuestiones que pongo encima de la mesa en relación con el estatuto—, si no acertamos todos, grupos parlamentarios, agentes sociales, etcétera, en algo tan importante como es dotar al profesorado de una carrera profesional, de una dignificación personal y profesional necesaria, evidentemente habremos fallado en el elemento fundamental de la mejora de la calidad del sistema, sin duda alguna, que es el profesorado. Por eso, me gustaría que nos diese su valoración en relación con el motivo por el que a lo largo no ya de los últimos años, sino de las últimas décadas, se ha visto degradada progresivamente la situación del profesorado en el aula, cómo debe desarrollarse este estatuto del docente y cuáles son, a su juicio, las líneas generales que se debieran plantear en un nuevo sistema de acceso que, como usted sabe, el Grupo Parlamentario Popular ha defendido.

Quiero agradecerle que plantee, aunque con reservas a una serie de cuestiones de la ley, la necesidad de la reforma. ¿Usted cree que un país como el nuestro puede seguir manteniendo las tasas de abandono escolar que arrastramos a lo largo de los últimos años y esa brecha que sitúa a España en el doble de la media europea en abandono educativo temprano? Hace una semana conocíamos un nuevo informe de la Unión Europea que ponía en evidencia un dato muy preocupante: un 46% de la población española entre 25 y 64 años en algunos casos no tiene más que los estudios básicos y, en otros, ni siquiera los ha finalizado. Esto supone 20 puntos por encima de la media europea. A nuestro juicio esta ley tiene un elemento fundamental para conseguir que el alumno permanezca en el sistema educativo —es decir, que consigamos de una vez por todas mejorar las tasas de abandono educativo temprano— y es la flexibilidad a la que usted ha hecho referencia. Me gustaría que valorase la doble vía a la que usted ha hecho referencia en 4.º de la ESO y el bachillerato. A lo largo de estos días ha habido diferentes opiniones en esta Cámara en relación con la flexibilidad y me gustaría que nos dijera si considera que la flexibilidad va a conseguir que un mayor número de alumnos permanezca en el sistema educativo. Está también la apuesta por la formación profesional y, dentro de la apuesta por la formación profesional dual, la formación

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 9

profesional básica. ¿Usted considera que la formación profesional básica puede ser un elemento fundamental para conseguir que un mayor número de alumnos se integren en el sistema?

Ha hecho usted una referencia a los directores de los centros públicos. Conocemos las reservas que usted plantea en relación con la configuración del actual modelo de dirección. Creemos que algunas de esas reservas pueden tener matices y nos comprometemos a trabajar en el trámite de enmiendas en algunas de las dudas que usted ha generado. Desde luego, el refuerzo de la función directiva no es incompatible con la seguridad jurídica que tiene que darse al profesorado a la hora de que el director pueda o quiera conseguir un mayor número de activos personales dentro del centro educativo. Por lo tanto, señalo que esta será una de nuestras líneas de trabajo. No está refiado el refuerzo de la función directiva con la seguridad jurídica y en esto trabajaremos.

También me gustaría que valore la autonomía de los centros y las evaluaciones. Usted ha hecho referencia a que la evaluación puede servir para vertebrar el sistema. Sabe que una de las grandes deficiencias del nuestro es precisamente la desvertebración del sistema educativo. El Grupo Parlamentario Popular no se cansa de denunciar que nuestro país no puede permitirse unas diferencias de un curso académico entre una comunidad y otra en relación con el nivel de conocimientos de nuestros alumnos. ¿Cree usted que las evaluaciones van a mejorar esta cuestión? Y en relación al paso de curso, ¿debiera ser el actual proyecto de ley más clarificador en cuanto al paso de un curso a otro? Es cierto que se establece que se pasa con dos asignaturas, pero también hay un capítulo de excepciones. Me gustaría que se pronunciase en relación con esta cuestión.

Señor Fernández Guisado, le agradezco nuevamente su intervención en esta Cámara y le digo en nombre del Grupo Parlamentario Popular que tendremos muy en cuenta cuantas apreciaciones ha venido haciendo a lo largo de este año y cuantas ha hecho en el día de hoy en sede parlamentaria. **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Para contestar y comentar estas intervenciones, tiene la palabra el señor Fernández.

El señor **PRESIDENTE DE ANPE, ASOCIACIÓN NACIONAL DE PROFESIONALES DE LA ENSEÑANZA** (Fernández Guisado): Muchas gracias a todos los intervinientes. Siguiendo el orden de formulación de las preguntas, trataré de darles respuesta.

El señor Martín se refería a la complejidad de las medidas organizativas en cuanto a la configuración del currículum y la división entre materias troncales, específicas y de libre configuración y ha hecho una reflexión que comparto absolutamente. Ese es el problema. Este modelo que se trae al proyecto es un modelo copiado de la universidad y que desconoce la realidad del funcionamiento de los centros en España, tanto en primaria como en secundaria y en bachillerato. Por tanto, si hay algo que en el proyecto necesita un retoque fundamental, es en el modelo, porque no tiene claridad ninguna. He hablado con directores y con jefes de estudio y en todos ellos suscita muchas dudas porque no saben, si esto quedara así y llegada su aplicación, cómo van a hacer la configuración de los horarios en los centros. Otra cosa sería que previamente los decretos mínimos ajustaran los contenidos de los distintos bloques troncales, pero creo que la apuesta por una configuración del carácter que se ha hecho debe ser corregida y, en aras del conocimiento, el modelo debe dar la posibilidad de asegurar unos contenidos comunes básicos. Y cuando me refiero a contenidos comunes básicos no estoy cuestionando las competencias que corresponden a cada comunidad, pero el diseño que se estableció en la Logse —el 55% para el Estado en aquellos casos en los que coincide con lengua vernácula y el 65% para el Estado en los que no coincide—, bien desarrollado a través de los decretos mínimos, es más que suficiente para garantizar unos servicios comunes. Ahora bien, hace falta que se cumpla. También hacemos una crítica porque en el desarrollo de la Logse, y posteriormente de la LOE, en muchos ámbitos no se ha cumplido el diseño curricular básico establecido. Esta propuesta del proyecto aún nos aleja más de aquel y es además poco o nada clarificador. Nos deja desde luego las mismas dudas que a usted le ha suscitado.

En cuanto al tema de las lenguas, en ANPE nunca hemos hecho una cuestión de las lenguas. Es más, al margen de que se utilicen como elementos de confrontación, sostenemos que las lenguas deberían sacarse del sistema educativo. Debería haber una ley de lenguas a nivel del Estado que regulara su uso en centros oficiales y centros públicos y se terminara el debate educativo, porque muchas veces sirven para confrontar y dividir más que para unir. Después de tantos años de funcionamiento, lo único que decimos es que si hay sentencias del Tribunal Constitucional y del Tribunal Supremo que garantizan —porque, además, es un derecho constitucional— el uso de la lengua común en cualquier parte del Estado, el Estado lo garantice a través de los centros públicos. Eso es lo único que decimos. Nunca se podrá garantizar a través de los centros privados, porque eso no se puede hacer. Si un familiar mío mañana se va a un

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 10

pueblo de Tarragona o de Gerona, que es su tierra, allí no hay un centro privado y los alumnos se verán privados de poder seguir sus enseñanzas en castellano aunque sea un derecho usar la lengua común, que es su lengua. Si por las circunstancias que sean van a estar un tiempo en una comunidad distinta y quieren escolarizarse o reforzar su aprendizaje en la lengua común, no lo van a poder hacer porque la ley no garantiza ese derecho a los padres que lo pidan, sean pocos o muchos. Entendemos que el uso de las lenguas no debería ser un motivo de confrontación, porque en la práctica en todas las comunidades bilingües las lenguas vienen conviviendo pacíficamente. Y la propuesta que hay a través de la disposición transitoria trigésimo octava complica más la convivencia pacífica en los distintos territorios y no viene a dar ninguna respuesta al problema. Si la solución es esa, hubiera sido mejor dejarlo como estaba y no haber hecho ninguna referencia en el proyecto; según nuestro criterio, lo enturbia aún más.

Al señor Bedera, igual que al señor Ortiz, les agradezco sus intervenciones. Empezó diciendo si sigo pensando en el criterio economicista. Como ha podido usted comprobar porque ha estudiado bien todo el proyecto y el camino que se ha seguido en el desarrollo de los distintos proyectos —desde el primer documento y los tres borradores hasta el proyecto definitivo—, es verdad que el último ha mejorado. Los primeros los criticamos profundamente porque el carácter economicista venía marcado en la propia exposición de motivos de la norma y se hacía uso y razón de aquellos *inputs* y *outputs* con los que pretendían justificar la ley. Hemos criticado abiertamente siempre —y lo decía en mi intervención— que intentaran justificar el cambio, la modificación o la reforma del sistema educativo, porque se justifica por sí misma. Todos estamos de acuerdo en que un sistema educativo no puede estar anquilosado en el tiempo. La Logse fue retocada inmediatamente después por la Lopeg, porque entendimos que había que mejorar la participación y el gobierno de los centros. Después de la Lopeg, el Gobierno del Partido Popular hizo la LOCE, que supuso un paso más. Después de la LOCE, la LOE cambió, aunque sea un mismo modelo y estructura, pero apostó por la mayor diversificación curricular que no tenía la Logse y por una flexibilización en la secundaria. Tal flexibilización se plasma en la Ley de Economía Sostenible del ministro Gabilondo, en el Gobierno anterior, que es muy similar, con algunos matices a los que me he referido, al proyecto actual en cuanto a la configuración del cuarto curso y a los distintos caminos que separa. Ha mejorado algunos cambios de terminología: la cualificación profesional se convierte ahora en formación profesional básica y es más completa porque conduce al grado medio. Es decir, nosotros estamos convencidos de que los sistemas educativos necesitan reforma con el tiempo, porque hay que adaptarlos a la realidad y no pueden quedar anquilosados en el tiempo. Hay que reformar.

Yo he rechazado ese carácter economicista. No me gusta. No hay que justificar una ley. Cuando los defensores de la ley hablan, siempre parece ser que hay que justificar esta ley y se sacan las cifras de la OCDE, se dice que hay muchos profesores y que se gasta mucho en educación, y entramos en un debate economicista que además es poco riguroso. Es verdad que se ha aumentado mucho el gasto en educación en España en la última década. Afortunadamente se ha podido hacer así. A lo mejor ese gasto no se ha traducido en la mejora de los resultados. Para eso están la reformas, para mejorarlo. Pero justificar una ley en base a criterios económicos no es una buena solución, porque precisamente para llevar a la práctica las mejores medidas que esta ley pone en marcha en la formación profesional van a necesitar muchos efectivos.

Hay una parte que no me gusta de la memoria económica, a la que se ha referido. Es insuficiente —no lo decimos nosotros, lo dice el Consejo Escolar— y además es aleatoria, se hace depender un poco de cuántos alumnos optan por la formación profesional para ver si los fondos de garantía europeos nos dan una ayuda para potenciarla. Yo creo que debe ser un compromiso y un objetivo del Gobierno y de todos potenciar la formación profesional. El 57 % de tasa de desempleo juvenil requiere que haya una apuesta con financiación suficiente desde la formación profesional básica a la dual. Por tanto, los criterios economicistas y los de competitividad que se marcan en la ley no me gustan. La educación está para desarrollar proyectos compartidos que saquen lo mejor de cada alumno y que den las mayores oportunidades y posibilidades a todos. Por eso, cuando pregunta si el proyecto perjudica la enseñanza pública, yo digo que no la favorece. Hay medidas concretas que no nos gustan. Se ha referido a la del 116, a la que nosotros hemos presentado una enmienda alternativa, y a la del 122. Hay medidas concretas que hacen unos guiños a la enseñanza privada. A nosotros nunca nos ha gustado desde ANPE, aunque somos un sindicato exclusivo de la enseñanza pública, confrontar con la enseñanza privada. No tiene razón. Si algo ha funcionado bien en estos treinta años en la educación en España ha sido el pacto implícito que hizo el artículo 27 de la Constitución. Las redes han venido funcionando razonablemente, los conciertos, también. Los conciertos educativos fueron un acierto. Creo que no podemos contribuir desde

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 11

ninguna parte a desequilibrar esas proporciones que están funcionando razonablemente, en función de criterios que nos podamos inventar. Por ejemplo, vamos a primar el rendimiento de los alumnos. No. Nosotros somos defensores a ultranza, sin confrontar, porque yo siempre digo que en los pueblos pequeños, en las aldeas rurales, en los centros pequeños, la enseñanza pública tiene que ser cara. Por eso no se pueden aplicar criterios economicistas. Si tenemos que tener un aula con seis o nueve alumnos tenemos que tener especialistas porque, si no, a todos esos pequeños pueblos los condenamos a no tener una enseñanza de calidad. Esa es nuestra defensa, ya le digo, sin confrontación. Yo creo que el régimen de conciertos, tal como está establecido, no hay que supeditarlo a ofertas ni a otro tipo de intereses. Tienen que convivir perfectamente las redes con el equilibrio que en la actualidad se mantiene.

En cuanto a la ordenación académica, ha hecho una referencia al Bachillerato de Humanidades y Ciencias Sociales. Yo creo que eso se debe corregir fácilmente. No tiene sentido establecer dos bachilleratos con una sola asignatura de diferencia. Creo que eso es de sentido común y el sentido común aconsejará a todos que eso se arregle. Nos hubiera gustado mantener el Bachillerato de Danza, Artes Escénicas y Música. Era una opción muy demandada y no entiendo por qué se suprime, aunque es verdad que se reserva la opción de que los centros lo puedan ofertar, pero debería garantizarse desde el propio Estado.

En cuanto a la cultura de las humanidades, es una de las asignaturas pendientes. Esa potenciación de la cultura de las humanidades creo que es muy demandada y se echa de menos en el currículum. Las humanidades son cimiento de nuestra cultura, es básico para todos, cualquiera que sea la opción que luego los alumnos escojan en su trayectoria académica. Una buena formación en humanidades les va a enriquecer y ayudar mucho a desarrollar su trayectoria académica. Por tanto, estamos decididamente a favor de ello.

Con respecto a los problemas organizativos de los centros, ¿puede entrar en vigor la ley? Esa es una de nuestras grandes dudas. Como no se clarifique la configuración que hay y una precisión más ajustada de esta definición de materias y la configuración de las mismas, desde luego va a haber dificultades. Habría que hacer mucha pedagogía con los directores de los centros y con el propio profesorado, y sobre todo tenemos que tranquilizar, porque una de las grandes inquietudes es que los especialistas no saben qué va a ser de ellos. Esa es una preocupación y en este momento no podemos contribuir a generar más incertidumbre.

En cuanto al tema de los ránkines, nosotros somos favorables a la evaluación. No tenemos inconveniente en que se evalúe al alumnado —hay que evaluarlo—, a los centros y al profesorado. No hay que tener ningún temor a la evaluación, tiene que formar parte de la propia esencia de la educación. Pero que se establezca luego unos ránkines y se publiciten quizá no sea la mejor de las medidas, porque las reglas del juego de las que partimos son muy diferentes. Hay centros en una determinada área socioeconómica en los que el cumplimiento de unos objetivos puede ser fenomenal y, sin embargo, en la comparativa con la media, si nos atenemos a los resultados puros y duros, no tiene nada que ver. Los ránkines habría que verlos en función de dónde están establecidos los centros. Ya lo hemos visto con las notas de la selectividad, que son las que más se utilizan luego para medir el régimen de calidad. Yo no soy muy partidario de eso. Soy partidario, por supuesto, de potenciar la autonomía organizativa y pedagógica, de que los centros puedan desarrollar proyectos propios y apoyarlos, pero hacerlos competir a unos con otros no creo que sea una medida muy acertada. Si he dejado algo sin contestar me lo pueden recordar y contestaré con mucho gusto.

A Sandra Moneo le agradezco mucho su intervención. Ha hecho una referencia a nuestra exposición y se ha detenido en primer lugar en el estatuto y por qué se ha visto degradada la situación del profesorado. Ya lo decía un poco en la intervención general. Es verdad que todas las leyes educativas se han centrado mucho en las medidas académicas y organizativas de los centros, en un afán del legislador de mejorar la educación. Creen que cambiando las medidas académicas se mejora. Quizá nos hayamos olvidado un poco de la situación del profesorado. De ahí que ese estatuto o esa norma haya quedado siempre un poco apartada. En este país lo urgente posterga a lo necesario y la urgencia ha venido primando y no se ha llegado a hacer. Pero yo creo que llega el momento de abordar la situación del profesorado porque es un factor de calidad esencial. Si se quiere hacer una reforma del sistema educativo, la reforma tiene que atender a todos: a los centros, a las medidas académicas y por supuesto al profesorado. Tenemos que desarrollar todo lo que tiene que ver con el acceso a la función docente, la formación inicial —que hay que verla—, la formación continua del profesorado, los mecanismos de acceso y por supuesto los mecanismos de promoción, porque si hacemos una reforma para quedarnos solo en la selección del profesorado, sería incompleta. Por eso queremos que no se

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 12

posponga el criterio de selección del profesorado solamente para solucionar un problema que se está generando con los dos grupos que están en la enseñanza pública, los profesores de carrera, por así decirlo, y los profesores interinos. Yo creo que esto hay que abordarlo en el ámbito del Estado, con los mismos criterios para todo el Estado. Pongo un ejemplo. No puede ser lo que ocurrió en esta última oposición, que, dependiendo de la comunidad autónoma en que se esté, para dar clase en unos sitios se necesite una determinada nota y en otros nos dejemos guiar por experiencia pura y dura. Esa vertebración, a la que nos referimos supone que hay unos criterios homologables; no quiere decir iguales, es decir, que haya unas horquillas. La nota de la fase de concurso tiene que tener un peso específico; la fase de oposición también, equilibrado, dando peso a las comunidades autónomas, a la especialización curricular, a la experiencia, a la titulación, a la formación específica y a muchas cosas, pero tiene que haber unos criterios porque nos encontramos, primero, con unas tasas de interinidad absolutamente desproporcionadas, que pueden originar muchos problemas y el mayor de todos es el de la precariedad que tiene, porque son profesores que están viendo su puesto de trabajo amenazado. Es la gran reforma que hay que abordar, la de la selección, formación del profesorado desde la formación inicial; esa apuesta de lo que se dio en llamar el MIR educativo, que bien desarrollada puede ser muy aprovechable para garantizar un colectivo de profesores bien formado, bien experimentado, con una buena práctica pedagógica, que es de las cuestiones que más se echan en falta. Entre los dos cuerpos, la primaria y la secundaria, siempre se dice que los maestros tienen una buena formación didáctica y pedagógica y los profesores de secundaria muy buena formación científica pero que adolecen de menor formación didáctica. El master actual no lo ha resuelto, por lo que debe ser una de las grandes reformas y nosotros estamos dispuestos a colaborar para que se haga así.

En cuanto a la formación profesional —ya lo decía— debe ser la gran apuesta. Nuestro sistema de formación profesional tiene poco alumnado y es porque nunca se ha prestigiado como se debiera estas enseñanzas, que siempre se han considerado —permítanme la expresión— de un segundo nivel o para los alumnos que tenían más dificultades. Esto es un error. Hay que hacer un gran esfuerzo de mentalización entre las familias de que la formación profesional en todos los países europeos tiene un gran nivel académico, sobre todo si se flexibiliza y si se insertan las vías para que los alumnos puedan no solo alcanzar esa especialización práctica sino también una formación académica que les puede llevar a la universidad. Esos más de 500.000 alumnos que tenemos en el sistema frente a 1.500.000 dan un desequilibrio entre las redes. Hay que potenciarla, pero hay que potenciarla haciéndola atractiva y se puede hacer. La formación profesional dual es una buena herramienta para garantizar la formación inicial, los contratos en prácticas que puedan hacer y una formación alternativa para cuando los alumnos hayan salido ya de la formación reglada. Por lo tanto, todo lo que se haga para desarrollar y mejorar la Ley de Cualificaciones Profesionales nos va a parecer correcto y es una gran apuesta.

En cuanto a las autonomías y las evaluaciones, la autonomía de centros nos parece bien. Yo creo que es fundamental dar a los centros herramientas para que puedan desarrollar un buen proyecto pedagógico, pero a todos, porque la autonomía en los centros públicos ha estado siempre muy limitada por la intervención del Estado y otras razones. Ya en la LOE una de las mejoras de la ley anterior fue apostar por la autonomía organizativa y pedagógica y la desarrollo, y ahora incide el proyecto en una mayor, con la salvedad que he hecho y que tiene esa sensibilidad, que espero que se corrija, de dar a los directores la capacidad de función decisoria en cuestiones profesionales y laborales; pero en lo demás sí que tenemos que atender a esos potenciales de autonomía organizativa y pedagógica, porque va a favorecer los rendimientos, los resultados, la especialización curricular; es decir, que los alumnos en determinados centros sepan las directrices que tienen, la especialización que tienen. A la larga puede ser muy bueno, pero haciéndolo compatible con la programación general de las enseñanzas y la situación profesional de los docentes.

Han sido muchas cuestiones y lamento si me he dejado alguna. Estaría encantado de poder contestar a todo; si es así estoy a su disposición y si no les reitero, nuevamente, mi agradecimiento por la atención que nos han dispensado, por la acogida que hemos tenido. Lo que les pido es que en la medida de lo posible, con las diferencias y las sensibilidades que tenemos, todos estemos de acuerdo en que la educación sea la verdadera apuesta, en que el futuro de un país está en mejorar la educación. Esa debe ser la clave y ese objetivo es compartido por todos. **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, don Nicolás Fernández por su tiempo y por su exposición.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 13

El próximo compareciente está presente y vamos a seguir con él a continuación. **(Pausa.—El señor vicepresidente, Nasarre Goicoechea, ocupa la Presidencia).**

— **DEL SEÑOR DIRECTOR DE LA FUNDACIÓ JAUME BOFILL (PALACÍN Y GINER).** (Número de expediente 219/000386).

El señor **VICEPRESIDENTE** (Nasarre Goicoechea): Se reanuda la sesión dando la bienvenida al siguiente compareciente de esta mañana, don Ismael Palacín i Giner, director de la Fundació Jaume Bofill. Él sabe ya nuestras reglas de juego. Tiene la palabra.

El señor **DIRECTOR DE LA FUNDACIÓ JAUME BOFILL** (Palacín i Giner): Muchas gracias por invitarnos a esta comparecencia. Intentaré ser breve y conciso, a pesar de que son muchos los temas a los que estamos invitados a reflexionar, pero somos conscientes de que hay muchos comparecientes y de que, posiblemente, muchas de nuestras aportaciones ya coinciden mucho con algunas de las que han oído o de las que oirán. Antes que nada, muy brevemente, les presento a la Fundació Jaume Bofill. Para los que no nos conocen, somos una fundación catalana que hace más de cuarenta años trabajamos mediante la investigación, la reflexión y el debate en algunas de las cuestiones claves para el futuro de nuestro país y, en concreto, desde hace unos años con el foco prioritario en la educación, entendida en un sentido amplio pero dándole mucha importancia al sistema educativo reglado y postobligatorio. Nuestro punto fuerte y nuestra tradición son las investigaciones cuantitativas y somos conocidos por el *Anuario de la Educación en Cataluña*, por la explotación de la muestra PISA-Cataluña y por muchos debates focalizados en la perspectiva internacional en nuevos retos educativos, pero hoy más que centrarme en datos y panorámicas daré un repaso amplio con algunas consideraciones a caballo entre la crítica —aquellos aspectos más discutibles de la ley— y la reflexión sobre qué es una buena educación, qué es un buen sistema educativo o dónde estarían los factores de éxito alternativo en los que tendríamos que apostar o poner más énfasis en algunos casos.

He dividido mi intervención en cuatro o cinco apartados. **(Muestra un documento en soporte informático).** El primero es básico en educación, aunque pueda parecer retórico. La educación como siempre se dice y se ha comprobado es lenta en cambiar; es un sistema con mucha inercia que fue fundado hace mucho tiempo en otras sociedades, en otras culturas y que resiste cambios oportunistas y sin consenso. Cualquier cambio profundo y real en el sistema educativo necesita de un consenso amplio, de un tiempo de implementación largo y pausado para que se lleguen a cambiar las prácticas, creencias y concepciones y que al final acabe llegando a una mejora en el aprendizaje del alumno. El problema más serio de esta ley es que profundiza en la inestabilidad reformista que hemos vivido en este país —1980, 1985, 1992, 1995, 2002, 2006— y esto genera varios problemas y alguno de ellos grave. El primero de ellos es de credibilidad. Los docentes y los centros necesitan estabilidad, necesitan creer que las reformas van a durar en el tiempo y van a tener tiempo para cambiar las prácticas de organización, las prácticas pedagógicas y didácticas. Cuando sospechan que esas reformas serán volátiles porque no alinean a la mayoría de actores, y en este caso podríamos hablar tanto de comunidades autónomas como de muchos otros representantes que forman parte de sistema educativo, pues sencillamente las vacían de contenido; es decir, las leyes mueren a manos de los centros y de los docentes, a manos de la realidad, por esa falta de credibilidad. Ante una reforma valdría la pena invertir mucho tiempo en consenso, mucho tiempo en acercar posiciones, mucho tiempo en profundizar en las vías reales y en los incentivos para esos cambios, antes que lanzar a la arena una ley que corre un altísimo riesgo de que en pocos años otro Gobierno la derogue o sencillamente la práctica la vacíe de contenido. Esto a lo mejor vale para todas las leyes, ustedes que se dedican a esto. Es cierto que un tren se puede hacer pasar por donde decreta un Gobierno si al final se pone una vía, después habrá pasajeros o no, pero una ley educativa, el sistema educativo y el aprendizaje de los alumnos, es algo mucho más complejo. Por tanto, la pregunta es: ¿se pueden gobernar cambios de sistemas educativos, sin esta compulsión de reformas quinquenales? Sí, en realidad se pueden gobernar muchísimos cambios en el sistema educativo sin que cada cinco años se tenga que promulgar una nueva ley y se abra el patio del conflicto o se provoquen incendios en todos los frentes. De otra forma lo que tenemos es esta espiral de contrarreformas, donde apenas hemos cerrado una y ya se acerca la otra. El margen para cambiar la educación de abajo a arriba mediante la innovación, mediante validar previamente muchas experiencias ganadoras y crear consensos previos, es mucho mayor que el que estamos utilizando.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 14

El segundo bloque tendría que ver con el modelo lingüístico y competencial en Cataluña. La ofensiva recentralizadora que la ley plantea, tanto en los contenidos como en la cuestión lingüística, no obedece al aprendizaje de temas que tengan que ver con el final de cañería, con el aprendizaje real del que se van a beneficiar unos alumnos. Está demostrado en todos los sistemas que más horas de matemáticas no implica mejor conocimiento de matemáticas, e incluso que más horas en la escuela no implica mayor nivel educativo. Lo mismo podríamos aplicar a todo; es decir, la recentralización se plantea como una oportunidad para igualar, para elevar el nivel de las comunidades autónomas, pero en realidad es un objetivo meramente político. Mal vamos, como decía al principio, cuando ponemos objetivos tan claramente políticos vestidos de una ley que tendría que tener como lema y como centro, tal y como recomiendan todos los organismos, el aprendizaje final de los alumnos. En Cataluña tenemos ya la Ley de Educación de Cataluña que a diferencia de esta ley, como se puede prever, fue aprobada por un consenso muy amplio, previo a un trabajo de un pacto por la educación. Aquí podemos oponer en la educación la descentralización —después profundizaré en ello—, porque es un factor de éxito clave. La educación se juega en unos centros, en un contexto, con unos alumnos y con unas familias, en donde el *feedback* más cercano, la máxima autonomía y adaptación son las garantías reales del éxito. La fantasía de una educación teledirigida, burocratizada, decretada —es la tentación que durante años hemos seguido en este país sobre prescribir los contenidos, sobre prescribir lo que debería hacer cada hora un maestro en un aula en cada hora— no lleva a una mejor educación ni a un mejor aprendizaje.

La segunda pregunta tendría que ver con si existe un problema de competencia lingüística comparada en lengua castellana en Cataluña. Los datos nos dicen que no y todo lo demás es ideología. En Cataluña podemos desear que nuestros alumnos tengan aún mejor nivel de lengua catalana y también de lengua castellana y de inglés. Nos gustaría que fuera así y debemos esforzarnos para que esto suba, pero el nivel que tienen los alumnos no es inferior al nivel de la media del resto de comunidades autónomas. No es la cuestión de la inmersión lingüística la que nos trae a colación esto como una necesidad; es otra cuestión también meramente ideológica y política de este sentido, fuera del consenso que en Cataluña se ha conseguido. Estas cuestiones de ciudadanía se resuelvan por mecanismos de ciudadanía, se resuelvan con un alto consenso en Cataluña de la comunidad educativa, con un estatuto refrendado y con un altísimo apoyo del Parlamento a este modelo. Por lo tanto, no hay un problema real de competencia lingüística a resolver con lo que esta ley plantea. La otra pregunta que nos podríamos hacer en los análisis —nos la hemos hecho en los diferentes estudios que hemos hecho sobre la base de muestras PISA, por ejemplo— es: ¿podría ser que los alumnos de familia castellanoparlante en Cataluña rindan menos, es decir, saquen peores resultados, estén en desventaja, cuando hacen exámenes en lengua catalana o en un sistema vehicular catalán en otras materias? La respuesta es que no. Los resultados académicos en pruebas estandarizadas internacionales de estos mismos alumnos que como lengua materna no tienen el catalán, no son diferentes de los de los alumnos catalanoparlantes. Luego tampoco hay un problema de desventaja comparada cuando comparamos alumnos de igual nivel socioeconómico. Decíamos que tampoco existen problemas de consenso social, educativo o político catalán con relación a este tema. Es una cuestión, tal y como antes he reseñado, que viene a enturbiar el debate especialmente sobre esta ley. ¿Hay retos en el modelo de inmersión? Por descontado, hay muchísimos retos en los que habrá que profundizar. El nivel de competencia lingüística en castellano de los alumnos en Cataluña tendría que ser más alto, pero es tan bueno o tan malo como el del catalán, comparándolos entre ellos, porque en un entorno —la lengua no se aprende solo en un pupitre— social, mediático, comunitario y también en la escuela el castellano se practica, se adapta y la lengua vehicular del catalán no resta a este modelo. ¿Tiene retos el modelo de inmersión? Sí, hemos de pensar que en Cataluña un 25% de los jóvenes son de origen inmigrado, con lo cual ahí tenemos un reto como país para asegurarnos de que las dos lenguas entren en este modelo, pero especialmente la lengua catalana, porque como decía antes la lengua castellana en Cataluña se aprende en el entorno comunitario, mediático y de una forma que después se refleja en estos buenos resultados.

El tercer eje tendría que ver con el abandono y en este caso el enfoque que les propongo es el de las transiciones. Cuando miramos los datos el abandono escolar escandaloso que tenemos no es atribuible a los déficits de aprendizaje. No tenemos tantos alumnos que saquen tan malos resultados, por ejemplo, en las pruebas PISA, y en cambio tenemos muchos alumnos que abandonan el sistema educativo, muchos más, casi el doble. En Cataluña entre un 15% o 30% —en España creo que es un 19%— sacan muy malos resultados en pruebas PISA, pero el abandono está muy por encima estas cifras. Esto nos ha de llevar a pensar que para reducir el abandono hemos de prevenir el fracaso escolar y actuar lo antes

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 15

posible. Después discutiremos la cuestión de la ineficacia de la repetición, pero básicamente tenemos un problema de adhesión al sistema educativo: abandonan muchos más alumnos de los que sacan malos resultados, el sistema educativo no seduce, no atrae, no ofrece pasarelas; somos un colador, en cada cambio de ciclo perdemos alumnos una y otra vez, y lo que es más grave: los perdemos y no vuelven a reentrar ni un año después ni tres ni cinco ni quince ni veinte, es decir, quien descarrila se encuentra en un carril que se aleja del sistema educativo. Por esto, uno de los retos para los que la ley solo prevé los mecanismos pero no profundiza es este reto de maximizar las reentradas en el sistema educativo postobligatorio. Siendo este seguramente uno de los tres o cuatro problemas o ineficiencias de la educación en nuestro país, habría que dedicar un apartado largo a prever todas las medidas y responsabilidades para que en una segunda, tercera, cuarta, quinta y sexta oportunidad vayamos repescando constantemente a todos aquellos alumnos que hemos perdido en estas transiciones fallidas en las que nuestro país destaca por encima de prácticamente todos. La pregunta sería: ¿Avanzar la separación de itinerarios —la propuesta de la Logse— sería un puente para evitar estos fallos de transición o corremos el riesgo de que se convierta en un carril de salida, de que se abra una vía de escape aún más fuerte? Nuestro análisis se basa en varias reflexiones. La primera es que necesitamos que todos los alumnos estén hasta los 18 años en la educación; este es un requerimiento de cualquier país que quiera ser no solo educado sino competitivo. Ya saben que en algunos países la educación obligatoria es hasta los 18 años. Yo no planteo esto pero la permanencia máxima hasta los 18 años de todo el mundo es lo único que nos puede permitir llegar a tasas cercanas al 85% de titulados en educación postobligatoria o por qué no, al cien por cien, como se ha planteado y como está consiguiendo Corea.

La segunda reflexión tiene que ver con el modelo, en el que después profundizaré, que llamamos de educación comprensiva, es decir, cuanto antes abramos la puerta a la salida antes perderemos los candidatos a salir. No nos podemos comparar con Alemania, que lleva muchas décadas invirtiendo muy seriamente en un sistema de formación profesional de todo tipo, muy atractivo para los propios alumnos y deseado por parte de las familias, con lo cual no es una salida por la puerta de atrás, es una salida atractiva, deseada y con bajo riesgo. Es una opción que quita otras opciones pero que no disminuye ni el currículum ni las oportunidades. Nuestra historia reciente es muy diferente, todos los intentos recientes de formación profesional inicial han sido profundamente devaluados, por muchos motivos: no se ha invertido suficiente, no se ha creído en ello, pero sobre todo porque los primeros candidatos que la han cursado han sido aquellos que han fracasado en el sistema educativo. Con este inicio es imposible prestigiar un sistema, es ponerle una bomba de relojería en su nacimiento. A las familias no se les puede crear la ilusión con una promesa de ley cuando ven en el día a día quiénes son los chicos que van a esos centros, qué les ofrecen y qué sentido tiene.

En este eje daré cuatro notas sobre la alternativa al modelo comprensivo y personalizado. Tener el máximo número de alumnos el máximo número de años estudiando juntos, es la garantía para conseguir una cultura común en nuestras sociedades, y esto no está reñido —aquí es donde hay que insistir— con conseguir aulas a diferentes velocidades ni con conseguir una educación personalizada. La fantasía de que, creando un circuito para los que valen para estudiar —como se decía antes— y otro circuito para aquellos que —antes se decía— no valen para estudiar, vamos a conseguir adaptar no obedece a la realidad. Se han creado dos grupos pero las velocidades de aprendizaje no son dos, y las estrategias tampoco ni las diversidades de motivaciones ni las situaciones sociofamiliares de los alumnos. La única solución para un sistema altamente efectivo en aprendizaje pasa por la personalización, por currículums muy flexibles y muy centrados en unas pocas competencias muy exigentes y con maestros y sistemas didácticos capaces de gestionar todos estos talentos y ritmos de aprendizaje en una sola aula pero, por descontado, innovando en los sistemas de agrupación flexible, en las maneras de aprender y enseñar, y los mejores centros del mundo están presumiendo exactamente de esto. Esto no es una cosa para ver qué hacemos con aquellos alumnos muchas veces inmigrantes o de familias pobres..., no los echemos de la clase. No es una cuestión de compasión, es una cuestión de los modelos educativos que se está reivindicando con fuerza y, por suerte, en algunos de nuestros centros se está avanzando muchísimo en este sentido. Esto es precisamente lo que hay que reivindicar.

En relación con esto, echamos en falta en la ley esa reivindicación y esa fuerza, que en lugar de poner el peso otra vez en las materias y en los contenidos se ponga la fuerza en el rol y en el papel tutorial del maestro, que es el auténtico papel que le va a quedar al maestro del futuro. No voy a reiterarme en un tema que se está analizando mucho últimamente pero los contenidos de altísima calidad, de una altísima adaptación, los vamos a tener en todas partes. Vamos a tener disponibles los mejores centros y las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 16

mejores clases magistrales del mundo. El futuro de un maestro está allí donde empezó la profesión de maestro más socrática, en ser un experto en proceso de aprendizaje, en *problem solving*, en acompañar al alumno en este aprendizaje por proyectos. ¿Esto significa que cualquier itinerario es negativo? Diría que no, los itinerarios cuanto más tarde, mejor, especialmente en nuestro sistema educativo que no tenemos alternativa. Los itinerarios dentro del mismo centro, incluso partiendo de agrupaciones flexibles temporales, dentro del mismo grupo o clase, que un grupo de alumnos pueda subdividir la clase para reforzar una materia temporalmente, normalmente tienen un buen efecto personalizador y compensador; en cambio se libran de lo que se llama el efecto etiqueta, aquel efecto tan conocido y tan universal en todas partes que significa que cuando creas un grupo o un itinerario con los peores, automáticamente el resultado de aquellos baja por el efecto de baja autoestima y de bajas expectativas, unas bajas expectativas que interiorizan también el centro y el profesor. En cambio, también está comprobado que juntando a los mejores con los mejores, su resultado medio no sube, es decir, en términos de eficiencia los itinerarios son un modelo muy discutido y muy estudiado que habría que plantear.

La penúltima cuestión tiene que ver con la descentralización y la autonomía del centro. Por suerte, al menos como palabras, aparecen y se han generalizado en nuestra sociedad. Hace años soñábamos con unos centros que casi eran fábricas de componentes en las que los maestros ensamblaban componentes prescritos en una ley. Aquí habría diferentes reflexiones, la primera sobre el modelo de directores de centro. El liderazgo en un centro es importante y puede formar parte de su calidad. Tal como está formulado en la ley, existe el riesgo de que consigamos el efecto contrario o de que tengamos una oportunidad perdida. El liderazgo eficiente, igual en un centro de investigación que en un centro educativo, es un liderazgo altamente pedagógico, distribuido, un liderazgo que por descontado después también tiene algunas tareas burocráticas y tiene que ver con algunas funciones de personal y presupuestarias. Pero estamos en un momento clave de la evolución de la educación y con el mensaje que lanzamos en esta ley podemos reforzar un modelo antieducativo, antirresultados, es decir, el modelo de un mero gerente o comisionado que gestiona un presupuesto —que en realidad es una pequeña parte de lo que es el centro— y que tiene unas pocas atribuciones en materia de personal, pero que renuncia a aquello que es más importante. Los centros excelentes funcionan precisamente porque tienen directores con un modelo de liderazgo básicamente pedagógico y son capaces de generar la adhesión, el entusiasmo y que ese liderazgo se distribuya entre su equipo, la única condición para que una educación excelente acabe funcionando. Para todo esto de la autonomía de centro, en la ley se habla de autonomía, pero en la práctica la autonomía solo es posible si dejas espacio. La ley sobreprescribe de nuevo, o redundante en la tendencia de las últimas leyes de sobreprescribir de nuevo a los docentes; además, por un efecto dominó, es decir, el Gobierno intenta decir a las comunidades autónomas a qué porcentaje del currículum aspira —y con aspiraciones incrementales si se puede— y las comunidades no se quieren quedar cortas y como es lógico también quieren, y al final tenemos una reacción en cadena en la que el maestro, o incluso el subdirector de centro, acaban siendo una máquina o una marioneta de ejecutar currículos de gobiernos y de políticos que han creído que ante la impotencia educativa, si prescribimos más que hay que aprender, se aprenderá más, y esto nunca ha sido así. Realmente nuestro currículum necesita una poda. Es decir, no solo una simplificación, que dice la ley, sino una poda radical, dejar mucho más espacio, insistir y dibujar mucho lo que son las competencias que cotizan, las competencias reflexivas, críticas, interactivas, creativas; las competencias no solo de una sociedad avanzada y de las humanidades, sino también de una economía y de una sociedad del conocimiento y, por lo tanto, dejar un margen mucho mayor a la innovación y a los aprendizajes relevantes en cada contexto.

Cuando se habla de autonomía todos los Gobiernos olvidan a los municipios. Si a mí me preguntaran quién tiene que tener un poco más de decisión en relación con lo que son los centros, yo diría: los municipios. Son los más afectados por la educación, los más sensibles. Son los que tienen a las familias y a la ciudadanía allí. Son los que realmente se ven más afectados y tienen mejor conocimiento del contexto del centro y de los retos y son aquellos en los que en esta cadena habría que dar muchísima más relevancia; tanto al municipio en relación con el centro como a las zonas educativas y a las redes educativas territoriales.

La ley hace una mención a la cuestión de las nuevas tecnologías, y si queremos ignorar el potencial enorme, la transformación profunda que las nuevas tecnologías pueden aportar a las escuelas, nos equivocamos. Las menciones que hace la ley tienen que ver con dispositivos tecnológicos, pero no tienen que ver con modelos basados en nuevas tecnologías. Estos solo son posibles —y, si quieren, después les doy el canal YouTube de la fundación, donde muy a menudo invitamos a expertos internacionales que trabajan en esto y nos hablan de las condiciones para un cambio tecnológico en la educación— y solo se

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 17

utilizarán las tecnologías en educación si realmente permitimos un amplio margen de innovación, exigimos unas competencias muy sofisticadas y dejamos mucha creatividad en cada centro. De otra forma, solo pondremos ordenadores en las escuelas y haremos lo mismo que antes o incluso peor, pero con aparatos, y esto no genera efectos.

El siguiente foco en el que les propondría una reflexión es en el de las prioridades, y en la ley se echan a faltar estas prioridades. El fracaso educativo en nuestro país no es cualquiera. El fracaso educativo se centra en determinados centros y determinados grupos de alumnos. El nivel socioeconómico y cultural es un predictor aún durísimo, aún fortísimo, de los resultados educativos. Si alguien quisiera subir el nivel educativo de este país en muy pocos años, lo que haría es hacer un plan de choque en aquel 5%, 7%, 8% de centros donde estamos teniendo unos resultados alarmantemente bajos. La oportunidad de excelencia está haciendo palanca por debajo. Después podemos discutir la excelencia de la franja de arriba de PISA y si tenemos un 4% y deberíamos tener un 6% o un 7% como algunos países, pero la oportunidad de elevar los resultados en este país está en unos centros y en unos alumnos que sabemos dónde están, sabemos cómo se llaman y sabemos dónde viven. Este plan de choque intensivo en estos centros y en estos alumnos es la gran oportunidad que en esta ley no se prioriza. Ahí es donde concentrar metodologías, concentrar equipos y concentrar innovación sería realmente útil. La ley menciona, de paso, algunas cosas de estas, pero lo pone a la misma altura que otras innovaciones pedagógicas o cualquier otra innovación.

En la comparecencia anterior se discutía sobre la cuestión de centros públicos y privados. La pregunta es esta: ¿Una red de servicio público con requerimientos y corresponsabilidad? Los centros privados concertados han aportado muchísimo a este país y muchos de ellos han nacido con una vocación de compromiso social altísima y muy demostrada. Pero para que esto realmente siga así y crezca, son las leyes y las políticas las que van a condicionar que vayamos por un camino o por otro. Es decir, las familias escogen centro, público o concertado, en función de un factor que es la diferenciación social. Esto, igual que otras afirmaciones, es válido en nuestro país, en los estudios que hemos hecho nosotros con muestras de más de 8.000 familias, y en Estados Unidos y en cualquier país que quieran. **(El señor presidente ocupa la Presidencia)**. Es decir, cuando se pregunta a las familias por qué han escogido o por qué han descartado un centro, el porqué lo han descartado lo tienen muy claro, los centros en los que se concentran familias de menor nivel socioeconómico o familias inmigrantes, son temidos y las familias huyen de ellos. Por lo tanto, el descarte es lo primero que hace una familia, se descarta a unos cuantos. Pero cuando se les pregunta por qué escogen un centro, ahí los motivos son proximidad; al lado de proximidad, al mismo nivel, composición social, es decir la diferenciación social, y después dicen: proyecto educativo y calidad de los maestros. Aunque en estas dos preguntas, cuando preguntas cómo lo han valorado, reconocen que no hay manera, ni en públicos ni en concertados, de evaluar como familia la calidad de los maestros ni el proyecto educativo del centro. El factor clave de decantación es la diferenciación social, con lo cual en esta doble red pública y privada concertada, el grado —y esto la ley lo omite suficientemente— en el que a la educación concertada se le reconozca y se le exija esta función social y, por lo tanto, también se premie con los conciertos adecuados y se penalice en el caso de que esta función social no se lleve a cabo, es un factor clave no solo para premiar a toda aquella escuela concertada, que es mucha, que está asumiendo, vamos a decir, alumnos más costosos, con los que el trabajo a hacer es mayor, sino que es la mejor promesa que podemos tener en el futuro de que no acabaremos teniendo una escuela pública para pobres o para clase media baja, y una escuela concertada para aquellos que a pesar de recibir también dinero público previenen su temor diferenciando y por lo tanto separando a los niños en función de la clase social y no en función de otros factores. Ahí tenemos la oportunidad de crear una sociedad abierta, una sociedad meritocrática, o de abrir un abismo en el país con una doble red según clases sociales.

En cuando a la política de becas, en la que ha habido una polémica muy discutible, en nuestro país no tenemos políticas familiares, y esto es grave. Políticas sociales, pocas; pero en políticas familiares, podríamos decir que la política de becas es de las poquísimas, escasas y encima injustas políticas familiares que hemos tenido en este país. La absurda discusión de si son una limosna, de si estamos regalando becas a alguien, duele ante los datos. Dedicamos menos de la mitad del presupuesto educativo a becas que la mayoría de países con los que nos gustaría compararnos. Son becas escasas, son becas que llegan a poquísimos alumnos y son becas que encima tienen poco impacto social porque a menudo llegan muy tarde, cuando la inmediatez en una beca para una familia a la que le cuesta llegar a final de mes es un factor decisivo en la continuidad. El reto de esta ley sería plantearse, aunque no desarrollar, el sistema de becas como una política educativa de primer orden. Comparativamente, su efecto es muy alto,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 18

su coste es muy bajo y tiene un sentido enorme en un país con pocas políticas familiares. Además, sería excelente plantearse otras becas —al mérito, a la excelencia— que premien y que constituyan un incentivo decisivo para que algunos alumnos puedan ir mucho más allá de las fronteras que habrían podido esperar. Una de las cuestiones que se estudia con PISA y que permite estudiar PISA ahora es lo que llamamos los alumnos resilientes. Es decir, alumnos que viniendo de condiciones extremadamente bajas, con predictores de mal resultado educativo estadístico, familias muy poco instruidas con poca renta, sacan resultados extremadamente buenos. Desconozco los datos de España, pero en la última exploración de Cataluña era un 13% de alumnos, esto es muchísimo; un 13% de alumnos que sacan resultados en PISA excelentes contra pronóstico, contra lo que les tocaría. Estos podrían ser unos perfectos beneficiarios de unas becas de excelencia, pero condicionar las becas con otros requerimientos en lugar de extenderlas más allá de lo posible —estas becas que decía que son escasas, que llegan tarde y que, por tanto, se vuelven ineficientes— a los alumnos con bajos niveles de renta, es una oportunidad perdida en esta ley que podría haber defendido este sistema de becas.

En la cuestión de la evaluación —con esto acabo— nosotros creemos en las evaluaciones externas. De hecho, nuestra fundación trabaja mucho con la OCDE y con otros organismos y creemos que son una excelente herramienta para aprender, para comparar, para marcarse retos y para entender dónde están las desigualdades. Pero, la evaluación externa, como toda tecnología, tiene sus contraindicaciones y tiene sus peligros. El primero, es que no es útil si no se genera un consenso en la comunidad educativa, si se vive solamente como una amenaza. Tiene sentido —y aquí les invito a leer el informe *Evaluation Assessment* de la OCDE, hace poco el autor estaba con nosotros analizando precisamente el modelo— en un modelo de evaluación multinivel en el que se reivindica desde la autoevaluación del alumnado hasta la evaluación del profesor, la evaluación del centro y de los docentes y acaba con una evaluación de sistema, y todas aquellas están muy alineadas en favor del aprendizaje del alumno. La evaluación externa que se plantea aparece como una amenaza en relación con los contenidos autonómicos, porque todo el mundo sabemos que quien controla qué se evalúa acaba controlando por decantación qué se va a enseñar —con los nervios de los alumnos y las familias— y qué se va a estudiar. Aparece cuando en Cataluña ya tenemos un sistema de evaluación implementado, un sistema que no está generando todas estas contraindicaciones. Sabemos que estos sistemas de evaluación externa tienen también algunos peligros. El primero, es que no pueden condicionar el aprendizaje del alumno, porque para esto raramente sirven. Sirven para marcarse retos para diagnosticar, pero raramente acaban dando un *feedback* relevante al alumno. Miden unas cosas muy concretas de una forma muy concreta y son buenas para esto, pero no miden ni la calidad educativa de un centro, ni el aprendizaje o la competencia global real del alumno. Hay un debate fuerte en Estados Unidos y en otros sitios acerca de cómo estas pruebas estandarizadas están empobreciendo el currículum, están provocando un sobreentrenamiento por parte de los maestros para que su centro saque buenos resultados no en Matemáticas y en Lengua, sino en un tipo de pruebas muy concretas de Matemáticas y de Lengua que no necesariamente tienen que ver con la competencia matemática global ni con la competencia lingüística global. Con esto no estoy diciendo que no sean buenas e importantes estas pruebas, lo que quiero decir es que la ley ha provocado una polémica innecesaria y abusiva y ha adolecido de lo que pasa con las tecnologías, que nos emborrachamos cuando las descubrimos y hasta algunos años después no aprendemos a hacer un buen uso de ellas.

Sólo quiero hacer una puntualización acerca de los ránquines, tan famosos. En realidad para las familias los ránquines no son tan relevantes —es mi opinión provocadora— porque tienen muy claro a qué centro no quieren llevar a su hijo y tienen menos claro a qué centro lo quieren llevar, pero deciden en función de muchas cosas, sopesando muchos factores que tienen que ver con valores, con diferenciación, con proximidad y que no tienen que ver exactamente con la nota. Si ahora publicáramos un ranquin de centros educativos reflejaría la composición social más o menos privilegiada de esos centros, no su calidad intrínseca, y esto está demostradísimo. Por lo tanto, la fantasía de decir que vamos a publicar un ranquin para que haya transparencia y se sepa cuáles son los buenos centros y cuáles son los malos centros... El predictor en todos los estudios está muy claro con honrosas excepciones de centros que consiguen ser una excepción a su predicción y algunos que también están muy por debajo de lo que se podría esperar de ellos, al menos en esos ránquines. La otra pregunta que en algunos países están planteando es: ¿y si en vez de publicar el ranquin trabajáramos con lo que se llama el valor añadido? Es decir, cogemos a cada alumno y miramos qué valor añadido ha aportado el centro en relación con la posición de partida del alumno. Cómo aquel centro ha conseguido incrementar de un punto de entrada a un punto de salida la materia prima que le ha llegado. Con lo cual, podemos tener un centro que está muy arriba en el ranquin pero que el valor que ha aportado al

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 19

alumno es muy bajo porque ya tenía alumnos con un buen nivel; y otros centros aparentemente con nivel más bajo donde la capacidad de aportación de valor es más alto. Esto es interesante y podría ser el futuro, pero los modelos que tenemos ahora aquí y en todo el mundo de evaluación no permiten —porque no son tecnológicamente lo bastante afinados— trabajar con metodologías de valor añadido, y esto lo dice la OCDE y todos los organismos que se dedican a esto.

Muchísimas gracias y disculpen unas reflexiones tan dispersas, pero la ley es muy amplia y estoy abierto a cualquier debate que quieran.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Palacín.

Voy a pedir a los señores portavoces que intenten ajustarse a los tres minutos, dado que ahora sí andamos mal de tiempo.

Por La Izquierda Plural, señora García Álvarez.

La señora **GARCÍA ÁLVAREZ**: Muchas gracias, señor Palacín, por estar hoy aquí con nosotros en esta Comisión de Educación. Muchas gracias también por todas sus enriquecedoras aportaciones al debate de esta futura ley. Ha dicho usted una serie de cuestiones sobre las que me gustaría que incidiera en su segunda intervención porque me parecen muy interesantes, todas ellas, pero estas especialmente. Le haré alguna pregunta, si me permite, intentando ajustarme a los tiempos que me ha marcado el señor presidente.

Me gustaría que profundizara un poco más en el tema de las becas. Usted sabe que ha sido la gran polémica de los últimos tiempos. Usted ha dicho una cosa que me ha parecido muy interesante cuando ha mencionado que no existen en nuestro país políticas familiares relacionadas con las becas y me gustaría que profundizara un poco más si es posible. Ha mencionado que, efectivamente, aunque hay políticas sociales también todas son pocas en el ámbito del que estamos hablando y me gustaría que profundizara en ello un poco más. Sobre el tema del abandono escolar o fracaso educativo —cada uno que lo denomine como lo considere— usted ha hablado de un plan de choque. Usted ha hablado de un plan de choque relacionado con el origen del alumnado que sufre mayormente las consecuencias de ese abandono o de ese fracaso escolar y me gustaría, si es posible, que también ahondara en este tema. Ha planteado también una serie de contradicciones en lo que se refiere a las evaluaciones externas y ha mencionado algo que me ha parecido muy importante. Se ha manifestado a favor del tipo de las evaluaciones pero relacionándolo con el acuerdo con la comunidad educativa; acuerdo que, como usted sabe, no se ha producido, al menos en lo que se refiere a este proyecto de ley. Me gustaría que usted valorara precisamente esa relación que ha habido entre la Administración y la comunidad educativa a la hora de elaborar este proyecto de ley, no hablo de los anteriores anteproyectos, borradores y demás, y que ha originado y sigue originando la contestación por parte de la misma.

Por otro lado, ha mencionado el tema de los ránkines y comparto lo que ha manifestado en cuanto a los resultados hacia fuera o cómo lo pueden percibir las familias, porque usted ya ha dicho en un momento determinado que hay una relación muy importante entre esa denominada libertad de las familias a la hora de elegir los centro y la cuestión social. Finalmente —y ahora sí acabo, señor presidente, se lo aseguro—, me gustaría —porque no lo ha mencionado y estoy convencida de que tienen ustedes opinión— que nos dijera qué opinan de la financiación para la puesta en marcha de esta ley.

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

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Señor Palacín, bienvenido, gracias por asistir y por su exposición. Quiero agradecerle que, aunque la fundación que usted dirige sea especialista en análisis de datos, no justifique todo por los datos —como nos tiene acostumbrados el ministerio— sino que lo justifique muy pedagógicamente, como ha hecho, creo yo, y a nivel de convicción, de filosofía y de mejora de la educación. Me gustaría que remarcase un poco más —si es que lo cree oportuno— todo el potencial que la comunidad educativa tiene actualmente para la innovación y para la mejora del sistema; lo ha dicho usted muy bien: desde abajo hacia arriba. Creo que ha reflejado muy bien el hecho de que siempre desde arriba queremos solucionarlo todo hacia abajo cuando la estructura de los profesores, de las familias y el interés general de toda la comunidad educativa, que es mejorar en resultados, sería un buen potencial para aprovecharlo y usar innovaciones y experiencias didácticas que hay en todo el territorio para aplicarlas en la mejora del sistema. Estoy de acuerdo con usted, como no puede ser de otra manera. Lo digo en broma, pero me acusan siempre de hablar del consenso en Cataluña y de la Llei d'Educació de Catalunya y, sin duda, es

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 20

un buen ejemplo que sería fácilmente trasladable al Estado; sería un buen momento y, aunque el ministerio no quiera oírlo, también un buen ejemplo. En el marco que tenemos en Cataluña —Constitución, Estatuto, Parlament y la Llei d'Educació— hablaba de que Cataluña se plantea también retos de mejora. ¿Cree que es necesario modificar este marco legal, como se está proponiendo, para mejorar el sistema educativo o se podría hacer dentro de este marco legal que nos daba la LOE, que es el que funcionaba hasta ahora? Sin mover este marco global, ¿tendría margen en el sistema educativo la mejora de los resultados, la mejora para solucionar el fracaso escolar y el abandono escolar? Siempre nos hablan de otros países y de copiar a otros países. ¿Usted cree que es necesario ir a buscar formatos exteriores o hay que atender a qué se mueve en el exterior para trasladarlo a nuestro modelo de sociedad? ¿Es bueno coger un modelo externo y trasladarlo miméticamente a nuestra sociedad, ya como metodología?

En cuanto al tema —habla del director— de profesores, claustro de profesores, ¿cree usted que hay margen para la mejora de la calidad educativa en la composición de los claustros? ¿Es necesario mover algún elemento de los que ahora designan o conforman la elección de los profesores en las escuelas públicas básicamente donde hay un formato más legal? ¿Hay ahí margen de mejora? Por otro lado, estamos de acuerdo en el tema de sobreescribir a los docentes, porque al final creo que los docentes van enseñando lo que ellos creen que tienen que enseñar y la ley va por encima; hay que hacer más o menos papeles, pero la comunidad educativa y los docentes van haciendo lo que ellos creen y van innovando y mejorando, sin duda alguna, como es su objetivo.

Para terminar, en el tema de evaluaciones externas, aunque lo ha especificado, me gustaría que ampliara un poco más qué consecuencias económicas, de dotaciones de personal, de recursos humanos, supondría trasladar el modelo que se está haciendo en Cataluña, que tiene sus resultados, al Gobierno central, además de controlar las preguntas, controlar el sistema y recentralizar —aunque no entro en esos campos ahora— ¿Usted cree que las comunidades autónomas pueden estar preparadas para realizar estas evaluaciones externas, usarlas y serían evaluaciones muestrales las que podría hacer el Estado para saber el diagnóstico de todo el sistema, para intentar que todas las comunidades autónomas avancen?

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

El señor **RODRÍGUEZ SÁNCHEZ**: En primer lugar, quiero dar la bienvenida a don Ismael Palacín a esta Comisión de Educación y agradecerle su intervención por su amplitud, por el rigor, por la aportación de datos que muchas veces se echa en falta en algunas de las manifestaciones que realiza el ministerio a la hora de justificar los contenidos que figuran en el proyecto de ley de la Lomce, y también por la aportación de alternativas a esas medidas, que me parece que ha sido un elemento singular de su comparecencia que quería resaltar. En segundo lugar, también quería realizar un reconocimiento a la labor que viene realizando desde hace tiempo la Fundació Jaume Bofill, en el análisis del sistema educativo, del rendimiento, desde un compromiso claro con la reducción de las desigualdades y con la garantía de la igualdad de oportunidades para construir una sociedad más justa. Nos parece que es obligado este reconocimiento y que también es justo reconocer el nivel de aportación y los estudios que ustedes realizan desde la fundación en este sentido.

Ha empezado la intervención hablando de un factor que nos parece clave, y es la necesidad de la estabilidad en el sistema educativo y, por tanto, del necesario consenso en las normas que regulan nuestro sistema educativo. Creo que esta Comisión hasta ahora —llevamos una semana y acabamos de empezar la segunda— está demostrando que este consenso en relación con la Lomce no se está dando. Hasta ahora —también me he tomado la molestia de hacer una pequeña estadística—, del total de dieciocho comparecientes, trece han manifestado profundas discrepancias con el proyecto de ley del Gobierno y creo que este es un elemento que nos debería hacer reflexionar a todos. También es un elemento que contradice esta visión que se está intentando dar de que esta es una ley que se ha dialogado hasta la extenuación. Esto es claramente contradictorio con lo que estamos viviendo, reitero, en la Comisión. De hecho, en un momento en que se habla de distancia entre la política, las instituciones y la sociedad, creo que esto se está reflejando también en el Parlamento y, no en vano, se han presentado hasta once enmiendas de totalidad al proyecto de ley de la Lomce que es objeto de debate en esta Cámara.

Dicho esto, agradeciéndole la intervención, querría pasar a los aspectos concretos para ceñirme al tiempo que nos ha otorgado el presidente. Me gustaría hacerlo en relación con los ejes estratégicos que ustedes mismos señalan en su página web que son los elementos estratégicos que les ocupan y les preocupan y que son objeto de su análisis. En primer lugar, respecto a la calidad y la equidad del sistema educativo, nos preocupa mucho lo que usted ha comentado respecto al liderazgo en la dirección de los centros. La semana

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 21

pasada, el presidente de la Asociación de Directores de Centros Educativos también mostraba una preocupación similar en relación con el modelo de director de centro que se diseña en la ley, como mero gestor pero con poca capacidad de liderazgo pedagógico. Al mismo tiempo, nos preocupa también que estas nuevas atribuciones que se le dan vayan en detrimento de la participación de una parte importante del resto de profesionales, del claustro de profesorado y del conjunto de la comunidad educativa a través de los consejos escolares. Me gustaría, si es posible, que aportara alguna reflexión añadida al respecto.

En relación con la evaluación, compartimos el análisis y no voy a volver a entrar en ello. Nos parece que el modelo de reválidas sencillamente es una vuelta al pasado que puede incidir en un elemento que usted ha señalado, y es en dificultar todavía más la progresión de los alumnos. Usted señalaba justo lo contrario: introducir vías alternativas de acceso. El modelo que plantea la ley no solo no contempla esas vías sino que además pone nuevos obstáculos para alumnos que han superado satisfactoriamente su formación en la evaluación continua y final y que pueden verse excluidos por no superar en un día concreto una prueba de reválida, que a nosotros nos plantea un enorme rechazo y muchas dudas sobre su sentido pedagógico. Respecto a la segregación, lo apuntan como uno de sus factores estratégicos de discusión y a nosotros nos parece que esta segregación temprana va a tener un impacto muy negativo en la equidad, que es uno de los factores que usted señalaba como positivos actualmente de nuestro modelo educativo. Me gustaría que añadiera alguna reflexión más, así como qué ocurre en otros países que optan por este modelo. Se ha referido a ello, pero me gustaría que ampliara un poco qué debate se está produciendo respecto al rendimiento de estos modelos de segregación temprana.

En cuando a la función educadora de las familias, otro de los ejes que les preocupan, a nosotros también nos preocupa cómo está reflejado en la ley —me he referido a ello anteriormente—, porque hay menos participación de las familias. También respecto a la formación en valores, en este proyecto —a esto no se ha referido usted y le agradecería que lo hiciera— estamos ante una situación en la que se ha retirado la asignatura de Educación para la Ciudadanía y volvemos a un modelo de educación con una optativa de Educación en Valores. ¿Qué reflexión le merece a usted? ¿Cree que es positivo, que tiene sentido esta reintroducción de la Religión y que se le vuelva a dar valor académico para las medias en el expediente del alumno? Hay otro elemento que nos parece importante: ustedes hablan de impulsar la responsabilidad educativa de los agentes sociales, culturales, mediáticos y económicos del entorno de los centros, y lo que plantea la Lomce es un aislamiento, una recentralización a la hora de establecer los currículum, los contenidos y nos parece que esta interacción se ve dificultada por este aspecto. ¿Cómo lo ve usted? ¿Es posible utilizar estos elementos de proximidad, implicar a estos agentes sociales en la educación como un activo en el proceso educativo cuando la Lomce lo que hace es todo lo contrario, recentralizar contenidos y contenidos de evaluaciones que al final acaban determinando, como usted bien ha dicho, lo que se enseña?

Respecto a otro de los ejes estratégicos, la promoción de la responsabilidad individual nos parece fundamental. Ustedes hablan de que se debe promover la responsabilidad del alumno desde todas las etapas, priorizando la transmisión de conocimientos pero también la transmisión de habilidades, actitudes, valores, y esto choca frontalmente con el modelo de evaluación que nos plantea la Lomce; yo lo he reiterado en esta Comisión y me gustaría repetirlo —señor presidente, abuso un poquito de su generosidad—. Parece que hasta ahora no ha habido evaluación en el sistema educativo español, que esto es un invento que nos trae esta ley y que no hay evaluación continuada. Estamos de acuerdo en que es posible mejorar la evaluación y su impacto positivo en el proceso educativo de los alumnos, pero no a través de los mecanismos y los instrumentos que pone sobre la mesa esta ley. Volvemos, como dijo muy bien el señor Mateo la semana pasada en esta Comisión, a un modelo de evaluación basado en la acumulación de conocimiento; simplemente va a evaluar la acumulación de conocimientos y no tanto la adquisición de capacidades, de habilidades, que son imprescindibles para el desarrollo del alumno.

Finalmente quiero hacer una reflexión porque me ha parecido muy interesante lo que mencionaba sobre cómo deberíamos abordar un plan de choque contra el fracaso escolar, que es uno de los grandes retos que tenemos. Yo le pregunto: ¿es compatible esto con una reducción sistemática de los recursos públicos hacia la educación como la que estamos viviendo? Sabemos que tenemos esos retos, pero no es posible afrontarlos con menos recursos y diciendo que por el hecho de que se incrementen las ratios, por el hecho de que se reduzcan refuerzos, esto no tiene ningún impacto sobre la calidad de la enseñanza. Nos parece sencillamente que esto no se sostiene. Me gustaría que usted nos pudiera hacer alguna reflexión también al respecto.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 22

El señor **PRESIDENTE**: Vaya concluyendo.

El señor **RODRÍGUEZ SÁNCHEZ**: Termino, señor presidente, simplemente agradeciéndole la intervención y pidiéndole, en la medida que pueda, que nos haga algunas aportaciones, nos exprese su opinión sobre los temas que le hemos planteado.

El señor **PRESIDENTE**: Para cerrar este turno, por el Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra la señora Moro.

La señora **MORO ALMARAZ**: Como el resto de mis compañeros, y en este caso en nombre de mi grupo, el Grupo Parlamentario Popular, le agradezco que haya comparecido ante esta Comisión y además su amplio y detallado discurso sobre muchos aspectos relativos a la modificación de la ley. Si uno sigue su trayectoria profesional se da cuenta de que es un gran conocedor de la materia educativa, pero además desde la perspectiva social, que indudablemente no puede abandonarse en ningún momento en el ámbito educativo. Desde su incorporación a la Fundación Bofill usted planteaba en distintos momentos ese objetivo de mejorar la calidad y la equidad de la educación en Cataluña. A partir de su discurso y también de algunas cuestiones que he seguido con interés —bien en entrevistas, bien en informes que no son suyos sino de la propia fundación— me ha llamado la atención que usted insista, siendo un profesional con una reconocida trayectoria, en una frase, podríamos decir un aserto que se atribuye más al lenguaje político —yo creo que habría que dejarlo en el lenguaje político; incluso si prescindieramos de ello en el lenguaje político mejor nos iría en esta materia—, que es calificar la ley, esta propuesta, de ideológica. Cuando usted ha ido desgranando algunos de los planteamientos a través de un análisis crítico de la propuesta de ley, indudablemente ha hecho apuestas, que se pueden considerar también políticas; unas las podemos traer a un nivel más partidista y otras menos pero, en definitiva, es muy complicado entrar en el ámbito educativo y no hacer una propuesta ideológica, porque la ideología va más allá de la propuesta concreta, como usted bien sabe, de naturaleza meramente partidista. Por tanto, la inmersión es también una cuestión ideológica, y no es mala ni buena en sí misma, porque también hay una propuesta metodológica, una propuesta de modelo. En consecuencia, habría que prescindir de esa insistencia machacona en determinadas frases, a las que aquí por suerte o por desgracia estamos demasiado acostumbrados, porque nos despistan de lo fundamental. Lo fundamental es que usted ha planteado —así me lo parece— que, indudablemente, tener una ley educativa con consenso o que parte del consenso siempre es bueno; pero cuando no encontramos consenso no podemos dar por hecho, dar por bueno, que lo anterior es positivo. Como no se ha encontrado un nuevo consenso —tampoco existió previamente— no se ha de mantener algo —una realidad previa que demuestran no solo los datos sino el conocimiento profundo de la realidad educativa española— que no es positivo.

Usted ha sido crítico desde la Fundación Bofill cuando se han afrontado determinadas ejecuciones de evaluaciones en el ámbito de la comunidad catalana; a mí y a nuestro grupo esto nos da credibilidad en los planteamientos que usted hace. Usted ha puesto de manifiesto aquí que no se pueden criticar las evaluaciones externas por sí mismas, sino que en ocasiones lo que hay que criticar son determinadas ejecuciones o determinadas desviaciones en el uso o en los objetivos de esas evaluaciones externas. Por tanto, creo que ahí es donde debemos seguir. Me gustaría que usted desarrollara después un poco más, si puede, tal como usted ha dicho aquí, que realmente la tendencia a considerar la inmersión lingüística en Cataluña con una lengua vehicular como el catalán no coloca realmente en desventaja a los estudiantes; sin embargo, contradice realmente algunos de los resultados de la prueba PISA o cómo fueron ejecutados, y que desde la propia Fundación Bofill se denunciaron.

También se ha puesto de manifiesto aquí nuevamente que parece que aquello que se incorpora en una ley autonómica —no decimos que sea mala, nunca lo hemos dicho—, aquello que es bueno en una ley autonómica no puede serlo en una ley estatal; realmente muchos de los aspectos son compatibles. La ley estatal puede haber acertado más o menos en una formulación concreta pero en el ámbito de las lenguas cooficiales no quiere entrar, no entra de hecho en ningún tipo de confrontación; otra cosa es cómo se perciba. Trata de poner instrumentos eficaces para la ejecución de una ley y de una legislación vigente o de un ordenamiento jurídico con la Constitución a la cabeza. Sin embargo, me gustaría que usted expresara de manera concreta dónde esta ley determina efectivamente un ataque, o es una propuesta ideológica, o puede resultar perjudicial para los avances que se puedan haber conseguido en una comunidad autónoma.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 23

Se ha dicho aquí que la manera en la que está detallado el currículum en la ley —en esto coincide con algunos otros de los ponentes en esta Comisión— no es la más adecuada, por detallado o quizá por confuso, y habría que ir más al plano competencial, que es además donde nos estamos moviendo en estos momentos —estoy de acuerdo con usted en ese punto—; sin embargo me ha aparecido contradictorio que defienda con tanto ahínco que la educación debe descender en el plano competencial a un ámbito cada vez más local, más localista. ¿No le parece a usted que un exceso en ir al plano localista coloca a nuestros futuros estudiantes en una situación mucho más dificultosa para afrontar un mundo que no me gusta llamar globalizado, pero en el que sin duda vivimos cada vez más interrelacionados? Un ámbito demasiado localista hace marcar objetivos localistas, pero no por mala fe sino porque se tiende a marcarlos en lo localista: mejorar la educación en mi ciudad, en mi comunidad autónoma, en mi provincia. Lo que queremos aquí, con esta ley, es que se consiga —eso no es un ánimo recentralizador— que haya un mayor equilibrio entre los distintos territorios en la consecución de objetivos académicos, porque indudablemente nuestros estudiantes tienen que estar en un mundo mucho más interrelacionado, mucho más globalizado —aunque tenga que utilizar la palabra por esto—. Me ha parecido contradictorio; por tanto, desearía que ampliara en qué sentido a usted le parece que la ley adolece de unas no referencias locales o de no ir a competencias más localistas, porque eso realmente perjudicaría a una mejora en la calidad educativa.

Por otra parte —no sé si lo ha entendido correctamente porque usted ha hecho una referencia entre lo público y lo privado—, usted sabe que los informes de la OCDE ponen de manifiesto que los conciertos pueden hacer disminuir —de hecho hay datos que permiten cifrarlo en torno al 45%— las diferencias socioeconómicas entre los alumnos de la escuela pública y la escuela privada. Creo recordar que usted ha dicho que el sistema de conciertos no solo no ha sido malo, sino que ha sido positivo, pero después ha quedado una duda sobre lo que podría suceder...

El señor **PRESIDENTE**: Concluya, señora Moro.

La señora **MORO ALMARAZ**: Voy terminando, señor presidente.

...o sobre esos guiños que se pueden producir entre la escuela concertada y la escuela pública. Sin embargo, los datos evidentes de informes internacionales y contrastados van en este sentido.

Finalizo como comenzaba. Me gustaría entrar en muchas de las cuestiones de las que se ha hablado aquí, que son muy interesantes. Algunas son discutibles, como casi todo lo que se hace y se plantea en el ámbito de las ciencias sociales, pero en cualquier caso ha sido muy enriquecedor y sin duda nos ayudará a seguir avanzando en una buena propuesta educativa. **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Para comentar y contestar a las cuestiones que se han planteado, tiene la palabra el señor Palacín.

El señor **DIRECTOR DE LA FUNDACIÓ JAUME BOFILL** (Palacín i Giner): Muchas gracias por sus preguntas y por sus aportaciones. Es complicado y complejo responder a todas con la debida profundidad, con lo cual en aquellas que son más comunes a lo mejor me entretendré más y en las otras daré algún titular.

La cuestión de los conciertos y de la red pública y privada, como ha salido más de una vez, merece atención. Aquí tenemos un modelo concertado y público. Esta ley también podría haber formulado que lo que tenemos es un servicio público de educación para todos, aunque bajo diferentes modalidades. Este modelo puede servir para dos cosas; puede servir para que las familias de clase media y alta, pagando un poco más, puedan ir a una escuela donde no vayan las otras —por decirlo así—, o puede servir para fomentar diversidad, riqueza e iniciativa ciudadana, con la garantía de lo público al mismo tiempo. Aquí la pregunta relevante es para qué sirve y para qué nos sirve. En concreto, cuando miramos los datos tanto de Cataluña —que son los que más miramos— como de España, la escuela pública concentra un número mucho mayor de estudiantes inmigrantes y con bajo nivel socioeconómico que la escuela privada o la privada concertada. Por tanto, para arrancar aquí ya tenemos un factor de diferenciación. ¿Es una cuestión de calidad o —por decirlo así— de que quien puede pagarlas va a escuelas de más calidad? Basándonos en datos PISA y haciendo análisis multinivel, hemos detraído el estatus socioeconómico, es decir hemos comparado alumnos de pública con alumnos de privada de igual nivel socioeconómico. Con esta comparación resulta que el nivel de la privada y la pública son exactamente iguales con la salvedad de cuatro a cinco comunidades autónomas en España donde realmente la privada consigue mejores

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 24

resultados que la pública en igual nivel socioeconómico. No hay una diferencia muy espectacular en Canarias, Asturias...Lo puedo consultar porque no me las sé de memoria, había cuatro o cinco; en todas las otras no es realmente un factor de calidad educativa de lo que estamos hablando aquí. ¿En qué medida la escuela concertada puede reducir esas diferencias? Depende de cómo la implementemos. Como la estamos implementando hoy, de momento las incrementa. Ahora estoy generalizando porque, como decía antes, hay muchas escuelas concertadas con un alto compromiso social con sus comunidades. Estadísticamente, hablando con números, de momento estamos invirtiendo dinero público en algo que incrementa nuestros problemas, aunque no tanto como ha pasado en otros países, que tienen realmente un desastre nacional y se han de plantear rehacer el sistema. Es un toque de alerta. Por tanto, lo que hace falta aquí son mecanismos de corresponsabilidad, ser mucho más específicos en los requerimientos. Si una escuela concertada se ha creado para una misión y quiere fondos públicos, vamos a buscar fórmulas —garantizando una parte de plazas para determinados alumnos o con los sistemas de acceso; sería una conversación muy larga y muy compleja, porque a menudo las escuelas concertadas han de cobrar una cuota porque no se les paga suficientemente— para hacer una buena política. En la ley falta explicitar esta voluntad. Solo hay una referencia a que se dará prioridad a los centros concertados que tengan una función social, pero esto no es lo mismo que decir que cualquier centro concertado tendrá unos requerimientos y, por tanto, será premiado en función de su compromiso. Eso no quita que haya algunos centros concertados que no quieran dinero público, sino ser claramente elitistas y escoger a los alumnos con su criterio; esto está garantizado.

En cuanto a la libertad de elección de centro, ya la hay. Yo puedo escoger cualquier centro que quiera para mi hijo. Lo que estamos discutiendo es cómo desempatamos. Si hay diez centros y hay uno con mucho prestigio con 200 plazas al que quieren ir más de mil familias, estamos discutiendo actualmente con la elección de centro cómo descartamos a los 800 que se quedan fuera. De momento hay un criterio, que es el precio: quien puede pagar el sobrepago, entra, y quien no, queda fuera. Esto es lo que hay que corregir. Yo creo en una creciente libertad de elección de centro con fondos públicos, que es democrática, siempre y cuando el resultado también sea democrático. Esta es una cuestión para la que hay muchas soluciones de ingeniería administrativa y política que serían aceptadas de muy buen grado por la mayoría de las escuelas concertadas —con contadas excepciones—, y en esto nos jugamos en nuestro país cómo estimular el compromiso social de muchísimos centros concertados que se fundaron con esta misión, con esta vocación social, y que pueden seguir desarrollándola si les alentamos. En la ley hay ideología porque evidentemente muchas cosas se basan en creencias y en ideología, pero hay algunos temas muy en el extremo y muy ideologizados. Por ejemplo, la creencia de que la competencia entre centros hace que mejoren los resultados —aunque estoy de acuerdo con usted en que de una forma muy discutible— la podemos clasificar de ideológica por un motivo, porque no se basa en datos. En ningún país se ha demostrado que la competencia entre centros suba los resultados de los centros. La competencia entre centros provoca una diferenciación social y una selección —centros para ricos, para pobres, para inmigrantes o para autóctonos—, divide el país; en cambio no tiene efectos demostrados en la calidad educativa en ninguna de las evaluaciones que se han hecho.

Algunos *flashes* sobre cuestiones que se han mencionado. La localización y la globalización es un gran tema. Es muy interesante porque es de nuestra época y lo tenemos que resolver. El lema en este aspecto es que hoy en día cuanto más global eres, más local has de ser, y cuanto más local eres, más global has de ser. Es decir, no es una contraposición. Nadie será realmente global si no sabe actuar a nivel local. Los que son puramente globales se quedan planeando y son superestructuras que nunca llegan al destinatario final. El reto de hoy en todo —en las empresas por descontado, pero en todo— es resolver esta tensión entre global y local y, si se hace bien, no tienen por qué ser contrapuestos. Hemos de asumir que la creencia de que la buena educación, como la buena economía, se basa en planes quinquenales al estilo soviético —se planteaban cómo habían de ser las empresas y cómo había que fabricar durante los próximos cinco años—, por mucho que el plan quinquenal luzca, brille y sea una maravilla de la ingeniería, después no resiste la realidad. La realidad de una escuela es mucho más compleja y es una cuestión a gestionar mediante consensos y equipos de profesores y liderazgo. Por descontado un municipio no va a escoger el currículum básico de lengua y matemáticas y tampoco le interesa, pero hay un margen enorme en la elección de equipos que gestionan la escuela como tal, e incluso en la elección del director y de aquellos maestros que marcan la diferencia, en algunos de los planes curriculares y el tipo de proyecto de centro. El nivel de corresponsabilidad de un ayuntamiento, que no está tan lejos como un gobierno y que es interpelado directamente, es alto; porque cuando las escuelas van mal no se mira al ministerio sino al

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 25

alcalde para decirle que las escuelas del municipio no son lo que tendrían que ser. Estos circuitos en que con una garantía común maximizamos la autonomía en el centro, en el municipio y dando más papel a las familias, no son una garantía de éxito —como nada lo es—, pero es algo que nos falta. De hecho, algunos de los mejores sistemas educativos del mundo están fuertemente descentralizados, incluso a nivel local. Ello implicaría el riesgo de que en un municipio hicieran un mal uso de aquello, pero hemos de pensar que la educación, por suerte, es tan central hoy en día que está en las expectativas de todo el mundo.

Yo creo que la ley es un ataque a la autonomía de Cataluña y a lo que se ha desarrollado allí. En Cataluña hay un sistema de evaluación de competencias que nosotros, como usted dice, criticamos. Nuestro trabajo es hacer estudios críticos, como cuáles son los eurotest de cada país, y el nuestro especialmente, cómo funcionan o cómo tendrían que funcionar. Nuestro trabajo es hacer análisis y propuestas, pero también análisis crítico, que no gusta a todo el mundo. Tenemos un sistema de evaluación que está funcionando, que da un buen *feed-back*, que goza de un buen consenso, y ahora vamos a superponer una guerra de sistemas de evaluación con un sistema de evaluación por encima de este, y encima carísimo, pues el coste de implementación puede llegar a ser espantoso, y en el que no está claro que el circuito de la evaluación, el *feed-back* o la coherencia con el modelo curricular de lo que se está haciendo en las escuelas ni con los otros niveles de evaluación, sea realmente efectivo, cuando, como sugería su compañero, con un sistema muestral habría más que suficiente. Hoy en día, con los datos PISA, con una muestra PISA que en Cataluña —lo digo de memoria— a lo mejor son mil doscientas o dos mil encuestas —la encuesta autonómica en Cataluña no es nada del otro mundo—, tenemos datos de una potencia bestial que podemos segmentar por casi todo lo segmentable y con un altísimo grado de control sobre la calidad real con lo que se está haciendo.

Cuando no hay posibilidades de consenso en el corto plazo, ¿cómo resolvemos las cosas? Ustedes saben más que yo de esto porque se dedican al tema, pero lo cierto es que cuando uno pisa el acelerador y entra en una espiral de contrarreformas lo que hace es impedir o volver infértil cualquier terreno del que podrían salir consensos. Es una apuesta. Son caminos que uno en un momento coge renunciando a otros. Alguien ha de empezar quitando el pie del acelerador porque, si no, solo es un juego que no tiene fin, nadie querrá ser el último en contrarreformar lo que el anterior reformó.

¿Se puede hacer un plan de choque con menos recursos? Nuestro país necesita dedicar más recursos a la educación. Esto es algo que hemos de reivindicar. Nunca nos arrepentiremos de esta inversión; de otras, puede, pero de esta seguro que no. Dicho esto, a partir de un cierto nivel de inversión educativa —ya estamos por encima de este nivel— lo importante es cómo y en qué se invierte pero no cuánto. También es el momento —una ley es una buena ocasión— para discutir en qué y cómo vamos a invertir. Yo proponía un foco. El fracaso escolar —les decía— no es azaroso, no es casual. Hay cuestiones de infortunio y de casualidad —el chico me ha salido poco estudioso— pero en todos los estudios hay unos factores que son altamente previsibles. Tenemos unos centros donde invirtiendo —también al contrario, no recortando linealmente, que es lo peor que podemos hacer cuando recortamos—, privilegiándolos, tanto a nivel de exigencia como de recursos, como de innovación, podríamos tener un plan de choque, no para tantos centros —les decía un 5% o un 7%—, pero estamos jugándonos las futuras fracturas de nuestra sociedad, nuestro mercado de trabajo.

Tenemos grandes deficiencias incluso a nivel de familias. Usted hablaba antes de la elección de centro. En aquel estudio en el que entrevistamos a miles de familias lo que se veía era que se vuelve importante elegir a qué centro va mi hijo cuando hay el riesgo de que vaya a uno estigmatizado. Entonces las familias harán la trampa que haga falta con el censo para no ir a ese centro. Ahí no habrá administración ni sistema de vigilancia que controle qué están haciendo. Puede haber centros mejores o peores, básicamente tiene que haber centros diferentes o cada uno excelente en una modalidad. Hay familias que a lo mejor buscan centros más enfocados a las ingenierías y a las matemáticas y familias que buscan centros de una educación más holística, más cosmopolita, más creativa. Esto entra en las preferencias, pero habría que escoger entre centros diferentes y no entre centros desiguales. Concentrar un altísimo número de recursos está a nuestro alcance incluso con el presupuesto de ahora. No hacerlo es una cuestión básicamente de insensibilidad o de irresponsabilidad social, porque no desconocemos cuáles son ni qué podría hacerse en ellos. Como se decía, hay excelentes prácticas de centros que han revertido su situación con el apoyo adecuado.

En cuanto a la cuestión de la composición de los claustros y de la dirección, en Cataluña hay ahora un debate muy encendido sobre lo que se llama el decreto de plantillas, la posibilidad de que el director escoja una parte de profesores. Es un tema muy delicado que levanta unos miedos enormes de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 26

arbitrariedad, de que se desfuncionalice la Función pública. Aquí, como en otros temas, en la autonomía del centro hay mucho campo por recorrer: cómo conseguimos dar garantías de no arbitrariedad pero al mismo tiempo conseguir equipos duraderos en los centros —la rotación de maestros en los centros es de las cosas peor valoradas por las familias y que más perjudican al interés del alumno—, equipos alineados con el proyecto de aquel centro. Esta es una ventaja clarísima de la escuela concertada frente a la escuela pública, la adhesión a un proyecto. Esto se puede conseguir también en la escuela pública, pero hay que promover cambios positivos dando garantías de que no habrá contraefectos ni miedos, pero es posible.

Esto es así también por temas muy obvios. Ya no hablamos solo de buenos y malos profesionales, sino de que a ciertos directores o maestros con mucho empuje y muy heroicos, en un momento dado de su vida, durante ocho años, les puede apetecer ir a un centro con altísimas dificultades que hay que reflotar, como el profesor Gerber, una persona muy conocida a nivel mundial porque reflotó un centro en Reino Unido y lo convirtió en un centro de excelencia; pero a ese mismo profesional en otra época de su vida a lo mejor le apetece un proyecto más tranquilo, en el que no haya que armarse de valor ni ser un héroe. Esta gestión de la carrera profesional que implica no contemplar a los profesionales educativos como piezas de un ajedrez sino con una gestión más proactiva es una necesidad y una oportunidad.

A nivel de segregación, como se planteaba, la hay de dos tipos: la que es por itinerarios y la que es por centros. Segregar por itinerarios, como decía, o son itinerarios prestigiados cada uno en su especialidad, o nos lleva al fracaso seguro. Nuestro país no tiene un problema de calidad educativa a la hora de promover la universidad. Como saben, tenemos más universitarios que otros países de Europa con los que nos podríamos comparar. Nuestra moraleja aquí no sería que tendríamos que tener menos, de ninguna forma. Lo que tenemos que tener es muchos más titulados en formación profesional inicial, media y superior. No olvidemos que la superior es formación terciaria, por tanto equivalente a la universidad. En el último estudio que hicimos con una muestra de cinco mil familias a las que seguimos desde hace diez años, se demostró una cosa que en otros países ya se está plasmando: el nuevo umbral de la vulnerabilidad está en la educación superior. Es decir, solo tiene bajo riesgo de no caer en vulnerabilidad hoy en día el que ha estudiado una carrera universitaria o una FP de nivel superior. Por tanto, ni la educación secundaria postobligatoria es un nivel suficiente para mantener el ascenso social hoy en día. Alguna gente dice: pero con un mercado laboral tan precario y poco cualificado ¿para qué queremos tantos universitarios? El mercado laboral de hoy cambiará mañana, por suerte. Si no cambia nos vamos a hundir, porque en la sociedad del conocimiento nuestros bajos niveles de cualificación en nuestro mercado son insostenibles. No perdamos universitarios, pero disparemos el número de titulados en formación profesional. Esto no se va a conseguir con un itinerario que ya arranca de una formación profesional básica para aquellos de los que nos hemos deshecho prematuramente porque no podían seguir. Esta es una cuestión que no compartimos. También está la cuestión de la segregación por centros. La mejor forma de garantizar resultados buenos es personalizando, agrupando de forma flexible, pero no cronificando entre unos centros y otros, y esta es una constante de casi todos los sistemas educativos.

Podría extenderme más, pero si quieren está mi correo electrónico o le puedo dejar al presidente de la Comisión alguno de los anuarios de educación que hacemos sobre el sistema de educación en Cataluña, donde muchas de estas ideas se pueden encontrar.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, don Ismael, por su tiempo y por su exposición.

— DEL SEÑOR PRESIDENTE DE CONCAPA, CONFEDERACIÓN CATÓLICA DE PADRES DE FAMILIA Y PADRES DE ALUMNOS (CARBONEL PINTANEL). (Número de expediente 219/000364).

El señor **PRESIDENTE**: Pasamos a la siguiente comparecencia de don Luis Carbonel Pintanel, presidente de la Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos, a quien agradecemos su presencia en esta Comisión. Suya es la palabra, don Luis.

El señor **PRESIDENTE DE CONCAPA, CONFEDERACIÓN CATÓLICA DE PADRES DE FAMILIA Y PADRES DE ALUMNOS** (Carbonel Pintanel): Señor presidente de la Comisión, excelentísimas señoras y señores diputados, Concapa, Confederación Católica de Padres de Familia y Padres de Alumnos, representa a tres millones de familias, y para nosotros el proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, la Lomce, es sin duda una ley mucho mejor que las existentes hasta ahora. En mi opinión, busca terminar con la grave situación educativa que padecemos después de veinte años de enseñanza comprensiva, basada en el modelo Logse, que nos ha llevado a unos índices de fracaso y

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 27

abandono escolar entre los más altos de Europa y a un paro juvenil que ronda el 57%. Adelantamos que no son todo elogios, sino que también consideramos que es una ley poco ambiciosa y falta de algunas medidas que nos parecen fundamentales si se quieren conseguir los objetivos que anuncia. La situación es —y es sabida por todos— de emergencia educativa. Esto obliga a un cambio en profundidad del sistema educativo, que permita a nuestros hijos adquirir una sólida formación que les facilite el acceso al mundo laboral en un entorno que es cada vez más competitivo a través del esfuerzo personal, primero, del estudiante, de todos los agentes educativos, y especialmente de las familias, que son los principales educadores y responsables. Por eso apoyamos decididamente las evaluaciones objetivas y externas que, además de terminar con la opacidad de lo que sucede en los centros educativos, permitirán establecer un nivel mínimo de contenidos y conocimientos homogéneos en todo el país. Por otra parte, estas pruebas contribuirán, sin duda, a la transparencia de resultados, que permitirán visualizar y analizar el nivel alcanzado por centros, profesores y alumnos. Es decir, es una prueba para todos nosotros.

Donde no hay evaluación objetiva y externa hay devaluación; devaluación que se ha demostrado en la exigencia y en el conocimiento que nos han puesto, como he dicho, a la cola de Europa en materia educativa. Sabemos que informes internacionales, como el famoso PISA, delatan un descenso constante en los niveles de lectoescritura, matemáticas y conocimientos científicos, y no es cuestión solo de dinero. España es el país de la eurozona que más incrementó el gasto en educación entre 2000 y 2010, elevándolo hasta 7.847 euros por estudiante. Finlandia, que siempre he puesto como ejemplo, tiene una inversión inferior, 6.707 euros; y Alemania todavía menos, 6.256 euros.

Desde Concapa siempre hemos considerado que la libertad de enseñanza y de elección de centro, el esfuerzo constante del alumno, una formación de alta calidad para el profesorado y la participación eficiente de las familias son pilares fundamentales para conseguir un buen sistema educativo que propicie el máximo desarrollo integral en la formación del alumno. En este sentido, destacamos aspectos positivos que tiene la ley, como la cultura del esfuerzo —por fin—, el refuerzo de las materias troncales, el bilingüismo desde la educación infantil, o evitar en los currículos asignaturas con contenidos de carácter ideológico y moralmente controvertidos como algunas de las premisas que había que tener en cuenta en esta reforma y que ha tenido el acierto de recoger.

Nuestras propuestas son las siguientes. Para los padres, para las familias, es fundamental poder ejercitar el derecho que tenemos a recibir una educación en libertad, tal y como reconoce nuestra Constitución, pudiendo elegir un proyecto educativo y un centro escolar, donde las enseñanzas que reciben nuestros hijos sean acordes con nuestros principios y convicciones filosóficas, religiosas, morales o pedagógicas, lo que todavía —a mi juicio— no se ha conseguido en este país. De ahí la necesidad de promover las condiciones para que tales derechos y libertades sean reales y efectivos. Además, me parece muy importante que se articulen los medios oportunos para lograr una mayor y más eficiente implicación de las familias con la escuela en su labor formativa, no solo en su calidad de primeros y principales educadores sino también fomentando una participación real y efectiva en la programación general de la enseñanza y en el control de la gestión de los centros.

Entre los aspectos positivos de la ley queremos remarcar el tratamiento de la asignatura de Religión, mucho más respetuoso con los derechos de las familias, puesto que contempla una alternativa tanto en la ESO como en bachillerato; es una asignatura opcional pero evaluable, como corresponde a cualquier asignatura, a diferencia de aquella EPC, Educación para la Ciudadanía, que se pretendía imponer a todas las familias por encima de sus propias convicciones. Recordemos que el 70% solicitan matricularse cada año en clase de Religión. También es positiva la supresión de la asignatura famosa de Educación para la Ciudadanía y la fijación de Educación Cívica y Constitucional con carácter transversal. Consideramos también un logro que haya una educación secundaria más flexible que permita a los alumnos orientar su formación de acuerdo con sus necesidades e intereses, no obligando a todos a seguir los mismos programas y a estudiar las mismas asignaturas, permitiendo optar un año antes por el camino a seguir de forma similar a otros países. El establecimiento de evaluaciones finales en 3.º de educación primaria y al finalizar la secundaria y el bachillerato también es positivo. Aunque la primera prueba no tiene efectos académicos, las otras dos sí que lo tienen, lo que permite homologar el sistema educativo en todo el territorio nacional porque la educación, como la lengua, tienen que servir no solo para respetar los hechos diferenciales sino, sobre todo, para unir los elementos comunes de un país. Los itinerarios encaminados a la formación profesional o las enseñanzas postobligatorias en educación secundaria no son irreversibles y permiten al alumno modificar su elección, lo cual también es positivo. También nos parece importante contemplar la rendición de cuentas que todos los centros deben hacer de sus resultados, o la supresión

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 28

de la promoción automática terminando con la situación absurda en la que el alumno pasaba con tres y cuatro asignaturas, lo que resultaba desmotivador para los alumnos que se esfuerzan. También es positivo que para superar el bachillerato sea necesario haber aprobado todas las asignaturas. También nos parece muy importante la potenciación de la autonomía de los centros. Sin embargo, hay aspectos que aún no se han resuelto correctamente o que echamos en falta y confiamos que sean recogidos en el trámite parlamentario, dicho sea esto como crítica constructiva para que se pueda mejorar la ley. En nuestra opinión, no se actúa suficientemente sobre la educación infantil y primaria, de forma que permita aprovechar todo el potencial de los alumnos en estas dos etapas, máxime cuando países que nos superan en calidad educativa no escolarizan a los alumnos hasta los 7 años, como pasa con el paradigma de Finlandia. Esto tiene especial importancia porque es en primaria donde se larva el fracaso escolar. ¿Qué hacemos mal cuando Finlandia empieza con 7 años y aun con todo nos supera? ¿Qué hacemos con esos años?

Creemos también que existe falta de apoyo y respuesta a la demanda social de plazas escolares en centros concertados, condenando todos los años a muchas familias a no poder escolarizar a sus hijos en sus centros de elección. En mi opinión, falta también el reconocimiento de la complementariedad entre la red pública y la concertada, ya que esta última sigue siendo tratada como subsidiaria de la primera por cuanto no se destinan los mismos recursos, penalizando a la escuela concertada una vez más pese a sus buenos resultados y a su menor coste económico. La ley tampoco aporta apoyo al sistema de conciertos educativos a los centros porque continúa siendo revisado temporalmente si cumplen o no las condiciones legales para su concesión; es decir, se les considera culpables en lugar de proceder a su prórroga automática, salvo que se demuestre el incumplimiento de las condiciones legales. Se desaprovecha la ocasión de establecer la condición de autoridad pública para todo el profesorado y de establecer una carrera docente que estimule el esfuerzo, la investigación y la promoción de los mejores profesores. Asimismo se omite la necesidad de establecer como condición indispensable para los nuevos profesores un nivel óptimo en el conocimiento de las lenguas extranjeras.

Apenas se habla en esta ley de los destinatarios de la educación, que somos las familias, a las que en lugar de potenciar y facilitar su implicación y colaboración con la escuela, tanto a nivel individual como a través de las APA o el consejo escolar, se las convierte en poco menos que meros observadores. No se ha recogido una reivindicación fundamental de Concapa como es la exigencia de que la dirección del centro practique la rendición de cuentas pedagógicas y económicas a las familias trimestralmente o al menos al final del curso, con la siguiente propuesta de plan de mejora para el siguiente curso. No entendemos cómo siendo los destinatarios de la educación no se nos da cuenta trimestralmente de cómo va el curso y cómo se está gastando el dinero público. Esta es una vieja reivindicación que habría que contemplar, puesto que facilitaría la implicación de las familias y los padres participarían mucho más si se les consultara este extremo. Continúa sin reconocerse el carácter representativo de las asociaciones de padres de alumnos y sin dotar de medios suficientes a federaciones y confederaciones de padres, dificultando con ello su papel indispensable en la educación, lo que resulta en mi opinión muy injusto. Se queda corta la ley en la difusión de los resultados de los centros, que se basará en indicadores comunes, sin mencionar el derecho que tiene la sociedad a conocer cómo se emplean los recursos que se ponen a disposición del sistema educativo. La ley tampoco termina de garantizar el tratamiento de la enseñanza diferenciada como una opción educativa legítima, tan válida como la coeducación, como sucede en muchos países, donde está presente incluso en la escuela pública. A este tipo de opción pedagógica no se le debe de exigir demostraciones ni justificaciones que no se exigen a los demás centros, porque lo contrario supondría —aquí sí— una manifiesta discriminación.

Al igual que sucedió en la LOE implantada por Rodríguez Zapatero, con una gran oposición social, tampoco en esta ocasión se ha conseguido el pacto escolar que garantice la estabilidad normativa en la educación; es evidente que aquí los partidos políticos son los más culpables. Esta ley pretende solucionar el problema que existe en algunas comunidades donde las familias no pueden cursar sus estudios en lengua española y esto es muy importante porque la ley se atreve a plantear que aquellos que quieran cursar la educación en castellano tengan derecho a hacerlo. Asimismo sería muy importante que la ley contemplase la asignatura de Historia de la Filosofía. Esta asignatura debería ser obligatoria como asignatura troncal en el bachillerato. ¿Por qué? Porque es la única forma de dotar a los alumnos de un elemento fundamental para poder formarse un pensamiento crítico que les salvaguarde de posibles adoctrinamientos ideológicos. No puedo entender que no esté Historia de la Filosofía; me parece una carencia muy importante.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 29

Concapa considera finalmente que la ley mejoraría si contemplara diversas cuestiones como, por ejemplo, una asignatura de Sociedad, Cultura y Religión en su doble versión, confesional y aconfesional, y sería deseable además que su oferta fuera también obligatoria en el bachillerato. También mejoraría si se reforzaran las materias troncales desde el segundo ciclo de educación infantil, aunque esto supusiera incrementar el número de horas lectivas. Igualmente mejoraría si se implantara un plan específico de fomento de la lectura y de la expresión oral y escrita desde primaria. Sabemos que las pruebas de evaluación externa han detectado importantes carencias comprensivas en los alumnos de esta etapa. Por tanto, deberíamos trabajar la creatividad a través de las inteligencias múltiples y fomentar el aprendizaje de otros valores como el esfuerzo, la capacidad de resistencia al fracaso, la educación para la salud —pensemos en la obesidad como un problema serio—, la educación vial para evitar la gravedad de los accidentes, la intolerancia y la resistencia ante el abuso o acoso, así como enseñar también a resolver los conflictos, a trabajar en equipo y finalmente a organizar y saber gestionar nuestro tiempo. Son temas que he echado en falta y esta habría sido una ocasión estupenda para haberlo incluido.

Los resultados de evaluaciones externas al final de cada etapa deben ser de conocimiento público para conocer las deficiencias y poder actuar sobre ellas, pero también como guía para centros y familias. Las familias no podemos seguir con estas situaciones opacas, sin conocer qué pasa en cada centro. Sería también positivo generalizar el bilingüismo desde la educación infantil y garantizar que al final de la enseñanza obligatoria todos los alumnos cuenten con una acreditación oficial adecuada en lengua extranjera. Además de programas de apoyo deben también generalizarse las pruebas extraordinarias de septiembre y las recuperaciones desde cursos inferiores como instrumentos para facilitar que los alumnos alcancen sus objetivos. También hemos reivindicado muchas veces que los departamentos de orientación escolar estén presentes en todas las etapas, incorporando nuevas figuras como el psicólogo escolar. Consideramos que hay que fortalecer la autoridad y el prestigio social del profesorado, mejorar su selección y formación y establecer una carrera docente atractiva para motivar e impulsar su desarrollo profesional, que al menos en sus principios fundamentales debieran haber estado incluidos en esta ley. Insistimos en que hay que adecuar la oferta de plazas, tanto en la red pública como en la concertada, a la demanda de las familias y no a los criterios políticos del partido que tiene el poder. Debe establecerse —no sé si lo veremos alguna vez— la igualdad de trato. Se habla mucho de equidad pero yo hablo de igualdad y equidad real; igualdad de trato para todos los alumnos de la enseñanza pública y de la concertada, especialmente en cuanto a bachillerato, que debe ser gratuito en ambas redes y que esta ley no recoge, imagino que con la excusa de la crisis, pero una vez más sentimos la falta de equidad en este tema. A su vez, los modos de financiación del concierto deben garantizar el coste real del puesto escolar si realmente pretendemos que haya equidad.

También habría que definir legalmente el concepto de coeducación, como educación en la igualdad, pero no necesariamente mixta sino como un modelo pedagógico más. La educación diferenciada forma parte de la libertad de elección de un modelo pedagógico por parte de los padres y así debe respetarse. Habría que impulsar la asistencia de los padres y madres a las entrevistas trimestrales con el tutor en el centro en función de la etapa y necesidades, facilitando para ello permisos laborales con apoyo legal. Es importante —lo sabemos todos— que los padres no esperen al final del curso sino que participen, vayan al colegio y complementen y apoyen al profesorado, y la mejor manera es el contacto con ellos.

Aunque no forma parte de esta ley, no quiero terminar mi intervención sin insistir una vez más ante el Ministerio de Educación y ante los partidos políticos aquí presentes sobre otra demanda de Concapa, y es que se arbitren soluciones para abaratar el coste de los libros de texto, artículo de primera necesidad para las familias, especialmente en un grave contexto de crisis económica y laboral. En resumen, Concapa considera que la ley supone un avance significativo en la legislación educativa que ha tenido este país, pero solicita la mejora de la misma con la incorporación de las medidas expuestas.

El señor **PRESIDENTE**: Por La Izquierda Plural, señora García Álvarez.

La señora **GARCÍA ÁLVAREZ**: Señor Carbonel, bienvenido a esta Comisión de Educación en nombre de mi grupo. Me gustaría hacer algunas reflexiones sobre lo que usted ha dicho y no sé si hacerle alguna pregunta. Dice usted en su intervención que no solo es cuestión de dinero y ha dado la cifra que se invierte por alumno en nuestro país, comparándolo con Finlandia. Finlandia siempre es el paradigma de todo esto. ¿Sabe usted cómo es la educación en Finlandia? Pública y gratuita —de eso usted no ha hablado— en todas las etapas educativas, si bien luego, antes de terminar las etapas educativas, hay un revierte del trabajo de esos estudiantes que la han superado para compensar el gasto realizado por el Estado, cosa

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 30

que me parece muy bien. Pero es que usted no ha comentado nada respecto de que en este momento la inversión pública en nuestro país en educación esté un punto por debajo y que queramos llegar al 3,9% del PIB en 2015. ¿Cómo denomina usted esto? ¿Cree que hay que invertir menos en educación para conseguir un mejor futuro para este país? ¿Usted lo considera así? Dice que hay que evitar, y que esto lo promueve esta ley, magnífica ley en su opinión —diferimos en eso pero yo respeto su opinión, como no puede ser de otra manera—, los contenidos de materias ideológicas, y usted considera que Religión no es una materia ideológica —otra cosa sería historia de las religiones, pero no estamos hablando de eso—, y estamos en un Estado aconfesional. ¿Usted es consciente de ello? Por tanto, como aquí hay muchas confesiones, cada una de ellas podría exigir el mismo nivel de acuerdo con el Estado para impartir sus diferentes religiones en todos los centros educativos. ¿O es que para unas sí y para otras no? ¿Considera usted que tendría que ser así, unas sí y otras no porque no son la suya y con ellas no debe haber acuerdos? Usted dice que el 70% del alumnado se matricula en Religión. ¿No considera por qué se matricula? Porque no es tanto lo que es confesional públicamente dicho, más allá de las estadísticas, porque yo estoy en la estadística y le puedo garantizar que no lo soy. Dice también que es positiva la supresión de Educación para la Ciudadanía. No voy a hacer ahora un panegírico de la misma, pero para el 30% que elige en libertad que no quiere ir a Religión, ¿por qué se suprime? ¿Y por qué se pone otra materia si están de acuerdo con esa? ¿Por qué? ¿Por qué es ideológica una y no ideológica la otra? ¿En función de qué? ¿Cuáles son los condicionantes para que motiven una ideología u otra? ¿Que a uno no le gusta? No me parece que eso sea lo lógico ni lo natural.

Usted hace un panegírico de la concertada. La pregunta que le hago clarísimamente es si cree usted o no en el sistema público de educación. ¿Cree usted o no? Porque según lo expuesto por usted, tengo serias dudas de que sea partidario de la misma, parece que lo que considera es que no debería existir; solamente fondo público para iniciativa privada. A lo mejor estoy equivocada. Ojala sea así.

Usted ha dicho, respecto de la participación de toda la comunidad escolar en el ámbito de los centros, que el destinatario de la educación es la familia. Yo creo que el destinatario de la educación es el alumnado, que además es el futuro de este país, porque una buena formación y una buena educación condiciona el futuro de cualquier país, y de este también. No creo que el destinatario sean las familias, a lo mejor tenemos un concepto diferente de lo que es la participación y usted lo denomina de otra manera porque la palabra participación le puede parecer más a la izquierda. No lo sé.

Hay una cosa con la que estoy absolutamente de acuerdo con usted. Alguna cosa teníamos que tener en común. Yo también creo que la Historia de la Filosofía, como otras materias que también se suprimen y pasan a un segundo nivel, tiene que ocupar un papel importante dentro de nuestro sistema educativo. Lo mismo ocurre con otras materias que se han ido dejando en un segundo papel, como pueden ser clásicas o artísticas, y que son básicas para la buena formación de cualquier alumno o de cualquier alumna.

El señor **PRESIDENTE**: Cinco minutos.

La señora **GARCÍA ÁLVAREZ**: Termino ya, señor presidente. Sabe que no me suelo extender en este tema. Termino ya.

Usted ha dicho que tendría que haber dentro de la ley —no sé hasta qué punto puede eso entrar dentro de una ley, no lo tengo muy claro porque las empresas están por medio— los permisos para que los padres y las madres puedan acudir a los centros y participar. Yo le pediría —no sé en que normativa en este caso también— que en vez de dar más carga de trabajo a los profesores, haya más profesores para que se puedan repartir la carga de trabajo.

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

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Don Luis Carbonel, gracias por su exposición. Voy a ser breve, entendiendo que usted está aquí defendiendo a su colectivo y la filosofía del mismo.

Me he tenido que ausentar un momento por una urgencia, pero me ha parecido que no ha hablado de consenso en la ley, sino que usted creía que era necesario un cambio y que esta ley podía dar respuestas, que ha pedido más cosas a la ley de las que esta da, pero —tal vez me equivoco— no me ha parecido oír la palabra consenso ni nada respecto a lo que algunos comparecientes han dicho de que parece necesario parar un momento el proceso, buscar un amplio consenso en la sociedad en aquello que nos une para que los futuros Gobiernos vayan ejecutando —basándose en ese aspecto común— pequeñas diferencias de una manera o de otra, dependiendo del Gobierno que esté. Sabemos que en algunas comunidades

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 31

autónomas donde hay consenso la doble red de la que usted ha hablado refiriéndose a las concertadas convive —tal vez con insatisfacción de unos y de otros, pero convive— buscando un modelo educativo de éxito, de mejora de la exigencia, y desarrollando lo que la ley que aprobó el Parlamento le permite. Quería preguntarle algo que para Cataluña es una de las principales objeciones a esta nueva ley, que es la nueva distribución de competencias. Queremos saber si lo han valorado, si lo han estudiado, si tienen opinión sobre ello y si creen que esta nueva distribución de competencias puede afectar al modelo de formación integral que entiendo que todos queremos para nuestros hijos. Si el hecho de que el Estado se quede verticalmente unas áreas y deje a las comunidades autónomas otras significa que el Estado, con esta ley, está dando más importancia a unas que a otras. Queremos saber qué opinan ustedes sobre ese tema.

No puedo dejar de referirme al bilingüismo. Usted ha hablado de bilingüismo, entendiendo castellano y una lengua extranjera. ¿Qué posición tiene sobre la disposición 38.^a, respecto de la que nosotros entendemos que, a partir de una hipotética doctrina jurídica, se quiere modificar el modelo lingüístico de Cataluña?

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

El señor **BUYOLO GARCÍA**: Le agradezco al compareciente que venga a esta Comisión, como bien ha dicho el señor Barberà, a defender los intereses de su colectivo y que lo haga de la manera vehemente que usted lo ha hecho, que me parece lógica y normal.

Voy a intentar ser lo más cordial posible porque es usted el compareciente y viene aquí a expresar su pensamiento sobre la ley. No voy a utilizar palabras como las que usted utilizó en 2005 hablando de la LOE como un bodrio, pero permítame que sí hable de principios democráticos. La LOE es una ley que se aprobó en este Parlamento solo con el voto en contra del Partido Popular, con lo cual es una ley que impulsó un Gobierno, por tanto, no es una ley ideológica sino una ley aprobada por un Parlamento, con partidos de la derecha, la izquierda y más para allá de la izquierda.

En educación y en legislación, si nos retrotraemos a la Logse —la LOE fue una evolución de la Logse, no fue un cambio radical como se ha planteado—, después de la LOE, mi partido político hizo un pacto, que no se firmó por una serie de circunstancias, ya que, como usted bien decía en 2005, era necesaria una ley duradera y estable, y lo que se pretendía con ese pacto era que hubiera esa ley duradera y estable. No se pudo firmar ese pacto, pero el ministro Gabilondo implementó esas medidas que eran interesantes y que habían sido pactadas por todos dentro de la Ley de Economía Sostenible, y se pudo hacer todo lo que se pudo hacer. Por una vez voy a hablar bien del ministro Wert en esta legislatura. Cuando hizo su primera intervención —y está en el «Diario de Sesiones», que para eso está— dijo que no iba a haber una nueva ley de educación. También es verdad que esa declaración duró lo que fue salir por la puerta y enseguida vino con una ley de educación.

Le voy a hacer reflexión y cinco preguntas. La educación es un sistema humano, es decir vivo, que está enraizado en la realidad y, por lo tanto, tiene que ir adaptándose a la necesidad. Podríamos entrar aquí en un debate de filosofía de la educación, asignatura que nos daban en la carrera, sobre si la escuela cambia a la sociedad o la sociedad cambia a la escuela, que es algo sobre lo que tendríamos que debatir, pero no creo que sea este el momento y en los cinco minutos que tengo no nos va a dar tiempo. Pero tenemos que decidir en este momento, en esta situación, porque estamos hablando de una situación complicada de crisis económica mundial, si queremos una educación como un proceso industrial de los años setenta, porque ahora lo que nos dicen es que tenemos que educar a nuestros niños en entrenarlos para aprobar lo que dice PISA, o si tenemos que ir a un modelo de educación integral que atienda las necesidades, como bien ha dicho hoy en la última parte de su intervención. Y estoy de acuerdo con algunos de los planteamientos que se tienen que hacer sobre la educación porque aquí lo que tenemos que debatir es si queremos entrenar o enseñar. Yo ya le digo que creo que debemos enseñar, porque, como bien decía Ken Robertson, sin aprendizaje no hay educación, y lo que tenemos que hacer es que nuestros niños aprendan y favorecer que ese aprendizaje se produzca. El problema es que esta ley nos está llevando a debates caducos y estamos debatiendo sobre cuestiones como las reválidas, la religión, el papel de los idiomas de este país, artículo 3 de la Constitución. Creo que le he entendido mal, pero el artículo 3 de la Constitución dice que, además del castellano, las demás lenguas españolas serán también oficiales en las respectivas comunidades autónomas de acuerdo con sus estatutos, y me ha parecido entender que usted no lo veía así.

Y cinco preguntas. Tenemos un problema coyuntural, efectivamente, tenemos un problema de deserción escolar, nuestros niños abandonan la escuela y, como bien decía el compareciente anterior, lo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 32

que tenemos que hacer es evitar que muchos se vayan y recuperar a aquellos que se han ido. Pero la semana pasada tuvimos aquí a Cedadi, que nos dio un dato significativo contra ese mantra que está utilizando el Partido Popular de que la LOE ha provocado más fracaso escolar. Él hacía una prospección y en ella calculaba que había 1,75 por año de mejora desde la aplicación de la LOE hasta hoy. Si hacemos esa proyección, en el año 2020, que es cuando nos evaluará Europa y es cuando tenemos que cumplir ese 15%, llegaríamos al 10,5%, al 1,75 lineal. Con lo cual, yendo a 1,25 todavía llegaríamos a ese objetivo. Por tanto, vale ya de ese mantra que no es cierto. Sí es cierto que algo hay que hacer, por supuesto, y sí es cierto que tenemos que intervenir.

El señor **PRESIDENTE**: Cinco minutos, señor Buyolo.

El señor **BUYOLO GARCÍA**: Termino enseguida, señor presidente.

Estoy de acuerdo, como con el anterior compareciente, y por eso le hacía la pregunta, en que es verdad que hay que hacer un plan de choque para esa deserción escolar y que tenemos que arbitrar esas medidas. Segunda pregunta. Como usted también ha denunciado, los recortes en educación no van a favorecer que se apliquen las medidas necesarias para ayudar a los alumnos a que se acabe con esa deserción. Y quería conocer su planteamiento sobre la memoria económica de los 400 millones que dice la ley, que no están ni siquiera garantizados. Tercera. Con el tema de la concertada no puedo estar de acuerdo con usted ni con el planteamiento de su asociación. Actualmente el 75% de la educación concertada en España es de ámbito religioso, con lo cual tendríamos que hacernos también una reflexión. Yo no voy a estar en contra de los concertados, fue una ley que impulsó y aprobó el Partido Socialista y creemos en esa ley. Ahora bien, habría que empezar a pensar si tenemos que hablar de escuela privada concertada o escuela pública concertada. Es algo que tendremos que debatir.

Con respecto a Educación para la Ciudadanía, quisiera conocer su opinión porque no me ha gustado cómo lo ha planteado usted —se lo digo abiertamente—, porque en la Carta del Consejo Europeo sobre la educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos, algo que creo que está institucionalmente aprobado por todos y firmado por todos, no puede hablarse de que la Educación para la Ciudadanía sea una educación ideológica. Por último, con respecto a la educación infantil, en debates que hemos tenido aquí el Grupo Parlamentario Popular ha dicho que la educación infantil era asistencial y no educativa y me gustaría conocer su opinión, si consideran que es educativa o asistencial.

El señor **PRESIDENTE**: Para terminar este turno de intervenciones, por el Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra la señora Ares.

La señora **ARES MARTÍNEZ-FORTÚN**: En nombre del Grupo Parlamentario Popular, le damos la bienvenida y las gracias por comparecer hoy en esta Cámara, por su intervención y sus aportaciones. Compartimos muchas de las valoraciones que ha hecho usted en estos momentos y se las agradecemos. En la enseñanza no se puede ni se deben omitir las aptitudes, intereses o motivaciones de nuestros estudiantes. ¿Cómo valoran ustedes la FP como alternativa para aquellos alumnos que deciden encauzar sus estudios por otras vías alternativas? Con respecto a la libertad de enseñanza, el esfuerzo del alumno y el refuerzo de las materias troncales, creo que está recogido de forma suficiente en esta ley de mejora de la calidad educativa, que se centra en disminuir el fracaso escolar, reforzar las materias troncales, volver a dar valor al profesor e incentivar el esfuerzo del alumno que se está perdiendo los últimos años.

El señor Buyolo apuntaba que la educación necesita una ley duradera y estable. Esta no es una ley que vaya a cambiar radicalmente, simplemente es una mejora de la calidad educativa que intenta paliar las debilidades que por la coyuntura actual, por los cambios que están sufriendo la sociedad y nuestros alumnos, necesita la reforma educativa para mejorar esos resultados. Dice que hay que hacer un plan de choque ante el fracaso escolar y la gran mayoría de mejoras están encaminadas a disminuir este fracaso y el abandono escolar.

Con respecto a la desigualdad del nivel educativo en los diferentes territorios de España, usted ha comentado que está de acuerdo con las evaluaciones externas. ¿Cómo valora con respecto a esta ley el propósito de homogeneizar los requisitos, las exigencias básicas y el nivel de los alumnos de todo el territorio español? Como todos saben, España es el país con mayores diferencias en el nivel educativo entre comunidades autónomas. En cuanto a Religión, desde mi grupo volvemos a recalcar que la Religión pasará a ser una asignatura de obligada oferta pero de libre elección. No es ninguna imposición, al

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 33

contrario de lo que pasaba con Educación para la Ciudadanía, que se era impuesta y obligatoria, y Religión, con esta ley, es una asignatura opcional, no obligatoria. Y por último, señor Carbonel, ¿cómo valora la libre elección de centro de acuerdo con esta mejora de la ley educativa?

El señor **PRESIDENTE**: Para contestar a las disquisiciones y cuestiones que se le han planteado, tiene la palabra el señor Carbonel.

El señor **PRESIDENTE DE CONCAPA, CONFEDERACIÓN CATÓLICA DE PADRES DE FAMILIA Y PADRES DE ALUMNOS** (Carbonel Pintarel): Comenzaré contestando al representante de Izquierda Unida, que decía que en Finlandia la enseñanza es pública y gratuita. Usted me estaba diciendo que Finlandia es el paradigma, pero le voy a complementar cómo es Finlandia. Por ejemplo, en Finlandia la religión es obligatoria, en Finlandia se empieza la escuela con siete años. Quiero decir que Finlandia hay que verlo completo y no solamente como usted plantea. Decía usted que si la inversión está por debajo de lo que debería estar y que si opino que se debería invertir menos. ¿Cómo voy a opinar que hay que invertir menos en educación? Hay que invertir todo lo que se pueda, pero sobre todo hay que gastar mejor los recursos, que no se han gastado nunca bien. No se trata de echar más y más dinero y menos en época de crisis; lo que hay que hacer es gestionar bien los recursos, que es lo que no se ha hecho y es lo que habría que empezar a hacer. Los recursos son un bien escaso, lo van a seguir siendo lamentablemente, y por tanto lo que hay que hacer es rendición de cuentas económicas porque es dinero público el que va a escuelas concertadas y a escuelas públicas. Quiero que se nos diga si se está empleando bien el dinero porque es un bien escaso.

Me pregunta si la religión es materia ideológica o no. Como decía la representante del PP, hay una gran diferencia entre Educación para la Ciudadanía y Religión. La Educación para la Ciudadanía, la quisieran o no los padres, nos la imponían, no importaba lo que pensáramos ni cuál fuera nuestra opción ideológica, era impuesta; la moral del Estado se imponía. No se podía decidir, era obligatoria. La Religión, si quiere uno la elige y si no la quiere no la elige, es opcional. Lo cual, por lo menos, es mucho más respetuoso democráticamente hablando y respeta mucho más la individualidad de los padres ideológicamente. Por lo tanto, tengo que decir que hay una sustancial diferencia entre ambas, por cierto, jamás se ha planteado la Educación para la Ciudadanía en este país como se plantea en Europa, que se plantea de una forma mucho más aséptica, donde se estudian los derechos y deberes recogidos en la Constitución, las instituciones democráticas del país y no mucho más. En muchos países esta asignatura de EPC, Educación para la Ciudadanía, es troncal, está en otras asignaturas, no tiene enseñanza propia, en otros tiene independencia. Por tanto, el tratamiento es muy diferente.

Decía usted que no le parecía bien la estadística. ¿Qué quiere que haga? Está recogida en la página web del ministerio: el 70% de los alumnos se matriculan en clases de Religión. No niego el valor de las estadísticas, me lo creo o no me lo creo. Está ahí. Me preguntaba si creo en la educación pública. Naturalmente que sí, pero me gustaría que fuera estupenda y no como lo es ahora. ¿Por qué? Porque sería una forma de tirar de todas las demás. Estoy a favor de una educación pública correcta, buena y de calidad; no la que tenemos, que se ha devaluado constantemente por una mala gestión educativa. Es más, me atrevería a romper algunos dogmas. No sé por qué la escuela pública tiene que ser planteada solo con profesores funcionarios. ¿Por qué no puede ser con otro tipo de funcionarios? ¿Por qué no pueden ser profesores particulares, es decir, profesores normales? (**Rumores**). Entiendo que esto es demasiado.

Cuando yo decía que los destinatarios de la educación son las familias es porque los menores de edad son representados por los padres, entonces, jurídicamente, claro que las familias somos los destinatarios. Se llama alumnado, pero es la familia porque al ser menores de edad tienen que ser representados por sus padres. Quiero decir para corregir, si no se había entendido, que lógicamente los destinatarios de la educación son los alumnos, que son las familias jurídicamente hablando. Y siento que no se nos tenga en cuenta, una vez más, a los destinatarios, y hablo de los hijos y los padres, de las familias, que somos los destinatarios de verdad y los que pagamos además y, sin embargo, se nos excluye constantemente o se nos da muy poca opción, en mi opinión.

Me alegro de que usted esté de acuerdo en el tema de Historia de la Filosofía. Me parece fundamental, mucho más que las demás, porque es lo único que puede dotar al estudiante de una independencia ideológica; saber la historia del pensamiento humano y poder tomar sus propias opciones me parece fundamental. Y sin esto hay siempre un grave riesgo de que desde el poder se quiera intentar imponer una forma u otra. Evidentemente, los permisos legales que estoy reclamando para ir trimestralmente deberían ser contemplados legalmente, si no no podría ser, pero sería modelo estupendo que los españoles vieran

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 34

que cada trimestre el padre va dos horas al colegio para saber cómo van sus hijos. Sería un buen principio para que la sociedad se diera cuenta de lo importante que es la educación de los hijos. Creo que no me dejo nada más.

En cuanto a *Convergència i Unió*, me decía que no hay consenso en la ley. Lamentablemente, esto del consenso es un problema de los todos partidos políticos. No lo ha habido ahora y tampoco lo hubo con la ley anterior. Ambas serán aprobadas por el Parlamento, pero si aquí hay contestación social le quiero recordar que el 12 mayo 2005 convoqué una manifestación —que ciframos en 2 millones de personas— contra la ley. Contestación social ha habido antes y la hay ahora. ¿Cuál es el problema? Que no conseguimos ese pacto escolar. Cuando estuve con el ministro Gabilondo, al que le tengo afecto, le decía que creo que los partidos españoles son incapaces de conseguir un pacto educativo. Lo creo de verdad. Creo que solamente la sociedad española puede llegar a consensos que los partidos deberían elevar al Parlamento, porque considero incapaces a los partidos políticos españoles de llegar a un pacto, a unos y otros. **(El señor Buyolo García: En el artículo 27 de la Constitución llegamos a ese pacto político).** Si quiere le contesto ahora usted, pero estoy en otra cosa.

El señor **PRESIDENTE**: Les ruego, por favor, que ninguno de los diputados entre en conversación con el ponente.

El señor **PRESIDENTE DE CONCAPA, CONFEDERACIÓN CATÓLICA DE PADRES DE FAMILIA Y PADRES DE ALUMNOS** (Carbonel Pintarel): Le digo que está en las hemerotecas la respuesta social que hubo y que presidí yo. Me acuerdo perfectamente porque hace muy pocos años de esto.

En cuanto a la posición sobre el bilingüismo, cuando hablaba de bilingüismo no hablaba de catalán y español en este caso, estaba hablando de que nuestros hijos deberían tener un alto nivel de idiomas. Además, sigo preguntándome cómo no se exige a los nuevos profesores un alto nivel de conocimiento de idiomas porque entonces acabaríamos pronto con el analfabetismo idiomático de este país. Es algo que no entiendo y lo he pedido muchas veces. Con respecto a las dos lenguas, entiendo —y lo dice la Constitución Española— que todos tenemos derecho a estudiar en castellano si esa es nuestra opción, pero entiendo que si estoy en Cataluña debo conocer y aprender las dos lenguas, que además es lo sensato y lo lógico. Con total respeto hacia el catalán, si mi opción —porque soy nacido en familia que hable en castellano— es estudiar en castellano, no me lo pongan más difícil, déjeme estudiar en castellano, eso sí, con el compromiso y con el control de que vaya profundizando y aprendiendo el catalán, como no puede ser menos.

En cuanto al portavoz socialista —que ha hecho un largo preámbulo y que ya no sabía cuántas preguntas apuntar, porque ha hecho siete preguntas en vez de cinco—, no he dicho que esta ley sea magnífica. Y no lo recuerdo, pero si dije que la ley anterior era un bodrio es porque me lo pareció. Me pareció honestamente que era un bodrio, que se metía en Educación para la Ciudadanía, que aprobaba el poder pasar con cuatro suspensos, que metía un representante municipal en las escuelas, que presentaba un derecho de huelga para menores de edad. No veía que esa ley solucionará el problema de fondo que era de educación, de excelencia educativa. Ya he dicho que a Gabilondo le dije que lamentablemente veía incapaces a los partidos de conseguir un pacto social pero que tenía el apoyo de Concapa para intentar un pacto con Ceapa, que serían pequeños pactos, pero por lo menos lo que avanzáramos ya estaría hecho. Hoy ustedes tienen que darse cuenta que la percepción de los españoles es que los partidos políticos son incapaces de llegar a un pacto educativo. Por tanto, o arbitramos otras formas o no llegaremos jamás. Sobre que Wert dijo que no habría una ley y ahora la hay no voy a opinar. En mi opinión, había que hacer una nueva ley. Me parecía algo estrambótico hacer remiendos en una ley anterior. Si tú tienes unos planteamientos ideológicos sobre educación, plásmalo. Y, en mi opinión, se queda corto, como he dicho.

Proceso industrial como PISA. Nuestros hijos tienen que competir —lamentablemente, pero es la realidad— con los europeos para conseguir trabajo. Por tanto, o los tenemos muy bien formados o no van a poder hacerlo y, por tanto, necesitamos una formación de calidad sostenida. Se ha acabado el terminar de estudiar cuando acabe la universidad o el ciclo correspondiente, es que hay que estudiar toda la vida. Por tanto, o implicamos y convencemos a la sociedad española de que todos, los estudiantes, los profesores, los padres, tenemos que avanzar continuamente en la formación o, desde luego, lo tenemos muy mal a nivel personal y a nivel de país. No creo que esto sea un proceso industrial, creo honestamente que hay que dotar de contenidos para que se pueda competir. No solo eso, me parece que una educación que solo sea para poder acceder al empleo se queda muy corta y muy pobre. Me parece que hay que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 35

plantear muchas otras cosas en gran parte con las familias. Vuelvo a insistir en que con la formación que se podría facilitar a las familias y con los apoyos que se podrían obtener podríamos mejorar mucho esa formación integral que —creo que usted y yo estamos de acuerdo— nos parece mucho más importante que la cuantitativa. Pero si no hay formación cuantitativa no accederemos al empleo, por tanto, es muy importante que haya evaluaciones. No hay otra manera de saber si progresan nuestros hijos o no progresan, si saben suficiente o se quedan cortos. En este sentido —no sé quién ha hecho la pregunta, creo que la representante del Grupo Popular—, es lamentable y conocido por todos la diferencia que existe de nivel educativo entre unas comunidades y otras. Esto no sé cómo llamarlo, pero me parece, como poco, escandaloso a nivel de país. Por tanto, creo que estas pruebas servirán por lo menos para avanzar y para que nuestros alumnos tengan mayor nivel educativo, pero también supondrán una exigencia para los profesores, para los centros y, sobre todo, permitirán homologar el nivel de conocimientos. Si me voy a otra comunidad —y no quiero decir a cuál—, que mis hijos vayan a un sitio parecido, que no vayan más arriba ni más abajo, porque entonces realmente estaremos haciendo un país muy raro.

Contestando a Convergència, se me ha olvidado decir qué me parecía la distribución de competencias. Me vale la misma razón que estaba diciendo. Creo que la lengua tiene que unir a un país y la educación, también. Se deben salvaguardar y proteger —por supuesto, lo decimos todos— los hechos diferenciales, pero lo que tenemos que hacer es acentuar también los temas homogéneos; este es un país y, como país, naturalmente que me parece estupendo que el Estado tenga unas competencias comunes para todos y espero además que las pruebas objetivas y externas sean comunes para todos y no que cada comunidad empiece a poner sus diferencias, porque si mi hijo va a otra comunidad tenemos que saber si está bien preparado o no según el criterio del Estado y no el de la comunidad autónoma, porque entonces será imposible poder trabajar en ningún sitio. Tiene que haber pruebas comunes y creo que eso es también de sentido común.

Hablaba de debates caducos. Serán caducos para usted. La Religión, lo he dicho antes, es obligatoria en los países del norte. Me he molestado en buscarlo porque la pregunta era previsible. La Religión es obligatoria en Reino Unido, en Finlandia, en Grecia, en Noruega, en Suecia, pero además sin alternativa en los países del norte de Europa. Este no es un debate caduco, es algo que en este país se ve como objeto de preocupación y que, sin embargo, estos países mucho más modernos y con mayor tradición democrática lo consideran superado y tienen esa educación obligatoria y sin alternativa, mire usted qué cosas. ¿Opcional? Opcional es en Alemania y Bélgica, como en España. Es que no estamos haciendo nada extraño, se está haciendo algo muy parecido a lo que hacen los que están cerca de nosotros. Las reválidas también se han criticado y reválidas hay en Francia, en Italia, en Alemania, en Reino Unido. O sea, que no hacemos tampoco nada extraño, lo hacemos parecido a la gente que lo hace mejor que nosotros. Ya lo he dicho, EPC en la mayor parte de centroeuropa —lo dice el informe Eurydice— es transversal y no tiene existencia independiente sino que se integra en otras. También he cogido un apunte, porque imaginaba que saldría, de educación diferenciada. En Inglaterra hay 416 escuelas públicas diferenciadas —me encantaría que también hubiera esa opción en la escuela pública— y hay 676 diferenciadas privadas; en Irlanda está presente en el 40% de los institutos. Según EASE, 46 millones de alumnos reciben educación diferenciada en 242.000 centros de setenta países. La segregación y todas estas etiquetas están bien, pero no se sostienen. Me parece genial lo de recuperar a los que se van y evitar que se vayan los que están. Esas son muy buenas intenciones, pero cómo lo hacemos. Yo tampoco quiero que se vaya nadie y que por lo menos en mi país todos acaben secundaria. ¿Y cómo se hace? Desde luego no en la forma en que lo hemos hecho. Atrevámonos a cambiar porque creo que peor no se puede hacer; cabe solo mejorar. Vamos a ver si esto sale bien.

Con respecto a un plan de choque para la inserción, claro; se pueden hacer muchas cosas, pero aquí hay un planteamiento. ¿Servirá? No sé, habrá que verlo y, en todo caso, es algo distinto a lo que tenemos. ¿Que los recortes no ayudan? Claro que no ayudan los recortes y también opino que la memoria económica debería ser mayor. Ahora, ¿hay recursos? No lo sé; lo que sí pienso es que en este país no se está recortando donde se debe.

¿Cómo valoramos la formación profesional como alternativa? La valoramos bien. Vamos a ver también el resultado porque este país, con esta fijación de que todo el mundo estudie en la universidad, ha conseguido saturar la universidad, saturar el mercado de universitarios y tenemos un gran déficit de personas expertas en formación profesional. Ojalá en esta ocasión sepamos hacerlo y con esta reforma se consiga dignificar la formación profesional y facilitar el empleo, porque soy un firme convencido de que es más fácil —hoy por lo menos— acceder al empleo con una buena formación profesional que no con

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 36

una carrera universitaria. ¿Esta ley incentiva el esfuerzo del alumno? Sí, pero creo que tiene que incentivar el esfuerzo de todos y por eso una ley que prevea una carrera docente es fundamental. Aquí tienen que trabajar los alumnos, pero también los profesores. Esta es una profesión que admiro mucho, pero tenemos que reconocer que tenemos un serio problema cuando un mal profesor se instala y no hay forma de que salga. Seamos un poco sinceros. Hay que arbitrar mecanismos para que realmente den clase los mejores, que se les pague mejor, si es posible, pero que se les exija más y se les forme más, y para eso es fundamental la carrera docente que debería haber estado contemplada en esta ley, por lo menos en sus principios generales.

En cuanto a la libre elección de centro, estoy convencido de que la escuela pública ganaría si hubiera una escuela pública más diversa y también, por qué no, diferenciada, porque cuantas más opciones hay más libre me siento y, por tanto, todo lo que sea libertad de enseñanza y libertad de elección de centro yo lo aplaudo y además creo que es bueno para la escuela pública. Ahora, insisto, me parece que perdemos la ocasión de darle a la sociedad mayor protagonismo, que es que se nos rindan cuentas del dinero. Cuentas pedagógicas: cómo ha ido el curso, por qué ha ido mal, por qué ha ido regular, qué se va a hacer al año que viene para mejorar. Y, sobre todo, cuentas económicas: este dinero público que es mío, de ustedes, cómo se ha empleado. Creo que eso propiciaría una participación mayor de los padres y redundaría en beneficio de la educación.

Si hay alguna pregunta que me haya dejado, repítanmela porque creo que he contestado a casi todo.

El señor **PRESIDENTE**: Le agradecemos su tiempo, señor Carbonel. No sé si se ha quedado alguna pregunta pendiente, pero ya le digo que este presidente no va a dejar que le hagan más preguntas. **(Pausa)**.

— DEL SEÑOR PRESIDENTE DE ANCABA, ASOCIACIÓN NACIONAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO (DE VICENTE ALGUERÓ). (Número de expediente 219/000362).

El señor **PRESIDENTE**: Señores diputados, vamos a pasar a la última comparecencia de esta mañana, la de don Felipe De Vicente Algueró, presidente de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto, a quien damos la bienvenida y la palabra.

El señor **PRESIDENTE DE ANCABA, ASOCIACIÓN NACIONAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO** (De Vicente Algueró): Muchas gracias a la Comisión de Educación por permitirme tener el honor y el privilegio de dirigirme a los representantes del pueblo español y transmitirles algunas ideas, pocas, que hemos recogido en nuestra asociación, que se mueve solo en el ámbito de la escuela pública; es una asociación muy antigua, se creó hace muchísimos años. Lo que les traigo a ustedes no es la opinión de la dirección de esta asociación sino las opiniones que hemos recogido de muchísimos profesores. Hemos hecho reuniones en muchas ciudades —yo mismo he estado en ocho ciudades reunido con profesores— y hemos recogido aquellas sugerencias que tenían un apoyo muy mayoritario; yo se las transmito a ustedes y ustedes harán con ellas lo que crean oportuno. Esa era la primera parte de mi intervención, muy breve.

En la segunda parte entraré un poquito más a fondo en dos cuestiones que son la organización de 4.º de la ESO y las pruebas externas, porque son temas que desde esta asociación hemos defendido desde hace muchísimos años, prácticamente desde que nació la Logse. **(Muestra un documento en soporte informático)**. Primero les indico las sugerencias en nombre de muchos profesores de España para que las tengan en cuenta; en primer lugar, la distribución de materias en troncales y específicas sirve como configuración autonómica. No nos parece muy oportuna y muy justificada pedagógicamente. Nos parece que la evaluación final de educación primaria tendría que ser con efectos académicos y no sólo diagnósticos, porque el paso de primaria a secundaria es clave luego en el éxito de la secundaria; entonces hay que buscar un método, una forma para asegurar que el paso se hace con que los alumnos tengan las competencias básicas de primaria adquiridas. Con sorprendente unanimidad los profesores de matemáticas a los que hemos consultado nos dicen que la división de matemáticas en tercer curso es muy prematura, y quizás no muy acertada tal como se mantiene en la ley. Establecer alguna diversidad en Matemáticas de 3.º dejando esa diversidad en manos de los centros quizá sería una solución más oportuna. La Música, la Tecnología y la Educación Plástica y Visual hasta ahora eran obligatorias, la ley las deja no obligatorias y nos parecería oportuno que en algún artículo se estableciera la obligatoriedad de cursar estas tres materias por lo menos en un curso académico. Tal como está redactada la ley, podría darse el caso de un

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 37

alumno que no hubiera hecho en toda la ESO Música por ejemplo. Sobre la alternativa a la Religión nos pareció oportuno añadir, aparte de la alternativa que existe, Historia de las Religiones. Es una materia de cultura general muy útil para los alumnos —yo soy profesor de Historia— y nos encontramos que los alumnos en Historia del Arte ignoran muchos temas en los que alguna cultura religiosa, evidentemente no confesional, sería muy, muy útil. Permitir una alternativa además de la que hay no parece que sea costoso ni difícil. La promoción en la ESO, aunque la ley dice que excepcionalmente, permite pasar con tres materias suspendidas. Ya saben que en este país lo excepcional siempre se interpreta con mucha generosidad, y no casa mucho lo que se dice en el preámbulo de cultura del esfuerzo con permitir el paso con tres materias; nos parece que con dos sería suficiente.

Hay otro tema que podríamos intentar salvar es el paso de los alumnos que han superado la prueba de 4.º de la ESO, prebachillerato, a la formación profesional. No parece lógico que un alumno que haya hecho la formación profesional básica —que por cierto nos parece un gran acierto de la ley— pueda pasar directamente a un ciclo de grado medio. En cambio, un alumno que ha hecho toda la ESO, ha pasado la prueba de 4.º y está, por ejemplo, en 1.º de bachillerato no lo puede hacer, tiene que repetir la prueba, tiene que hacer la prueba de FP; parece que aquí hay una facilidad para unos y no para otros y habría que buscar una pasarela que permitiera mejor este paso. Igualmente nos parece oportuno que se sumen humanidades y ciencias sociales en un único bachillerato. Quizá la intención del legislador sea favorecer el bachillerato de humanidades, pero si ustedes luego me lo preguntan en el debate, les diré que eso no es así; la separación perjudica el bachillerato de humanidades. Se ha dicho en la intervención anterior, no voy insistir, pero también sería conveniente replantearse el tema de Historia de la Filosofía por ejemplo, en la línea de la recomendación aprobada en el Consejo Escolar del Estado que me parece que sería interesante recuperar. Sobre la selección del director hay un cambio muy importante. La comisión de selección la va a formar el 50% de la administración y no nos parece oportuno. ¿Por qué? Porque eso se va a convertir en un sistema no de selección sino de nombramiento, al tener la mitad de la comisión la Administración educativa, y permítanme que les diga que el partido que en ese momento tenga el control de la Administración podrá efectuar un nombramiento de directores por criterios no profesionales. Nos parece que el modelo actual que está en la LOE es muy equilibrado y puede impedir, impide que el sistema de selección se convierta en un sistema de nombramiento. Nos parece importante que la ley tenga algunas medidas de estímulo al profesorado, por ejemplo, mejorar la participación del profesorado. Hemos pasado en este país, con la ley del péndulo, a un modelo de centro asambleario que era el que existía hace veinticinco años y ahora parece que está muy de moda dar mucha autoridad al director, está muy de moda. Sin perjuicio de que luego me pregunten sobre este tema, podemos caer en una dirección no profesional, ahí estoy de acuerdo, sino en una dirección autoritaria. —Con el mismo peligro caemos con la ley del péndulo en el otro lado—. Para equilibrar eso es buena la participación porque un centro educativo no es una fábrica ni es una sección de un ministerio: ley, ordeno y mando; la participación es fundamental, ahí están el informe McKinsey, el informe Coleman. Nos parecería oportuno que se dieran al claustro algunas funciones más como la de aprobar el proyecto educativo. Igualmente algunas de estímulo al profesorado como la reducción de la carga docente a mayores de 55 y 60 años. Permítanme que diga algo de los profesores de 60 años que están huyendo, que están escapando, que se van del sistema. Son buenos profesores, son excelentes personas, ¿qué están esperando? El día que se jubilan. No permitan que se vayan, por favor, establezcamos algunas medidas de reducción de su carga lectiva porque son muy útiles en el sistema; que no se vayan. Se podría contemplar la jubilación parcial, la figura del profesor emérito.

La carrera docente. No hay más carrera docente en este país que el acceso a los cuerpos de catedráticos. ¿Cómo es posible que haya comunidades autónomas que no hayan convocado ninguna y otras que han hecho varias? La ley tendría que establecer la obligación de que periódicamente hubiera convocatorias para todos los profesores, independientemente de la comunidad. Se van a jubilar profesores, muchos —si quieren luego les digo en qué comunidad autónoma—, que no han tenido la oportunidad de acceder al cuerpo de catedráticos nunca en su vida profesional, nunca, porque no se la han dado y nos parece injusto.

Paso a la segunda parte, que es entrar un poquito más a fondo en dos temas —no les voy cansar, me voy a limitar a dos puntos—: la organización de 4.º de la ESO y las pruebas externas. La asociación de catedráticos ha defendido desde el año 1991 un bachillerato de tres años y lo seguimos defendiendo porque es lo que hay en todas partes menos en el Reino Unido, Malta y Letonia. Yo quiero ser de los países que tienen un bachillerato de tres o más años, quiero serlo. ¿La ley que hace? Nos ha defraudado en ese punto, pero sí hace una aproximación al establecer un 4.º de ESO que puede ser un 1.º de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 38

bachillerato; en ese sentido nos parece positivo, no lo que nos gustaría. Quiero hacer un retrato de la situación de partida con el informe del Banco Bilbao Vizcaya y del Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas, absolutamente neutro. **(Muestra el cuadro comparativo sobre, desarrollo educativo: comparación internacional, en soporte informático).** ¿Cual es el problema de la educación en España? Es un tema equitativo. Calidad: 44, la media es 100 en la OCDE. Si se fijan, prácticamente todos los países, todos, consiguen la equidad, la consiguen. ¿Dónde está la diferencia? En que algunos, fíjense en Francia, segregan —entre comillas— a los 15 años: 124, casi triplica el español. Oiga, yo no quiero para mi país un sistema con una calidad tan baja. Me preguntan: ¿cómo se mide la calidad? La calidad se mide por el porcentaje de estudiantes que en las pruebas PISA obtienen los niveles 5 y 6, que son los superiores, va de 1 a 6. ¿Por qué mi país no puede dar calidad? ¿Por qué mi sistema no puede? Es muy equitativo, de acuerdo, pero miren todos los demás, son capaces de unir equidad y calidad, ¿por qué el mío no? Yo no quiero ser de estos países.

El abandono temprano se ha comentado, España el 26, la media en Europa está en el 13, pongo el ejemplo de Francia —luego saldrá—, que tiene menos de la mitad que el ejemplo español, Francia, que es un país cultural y geográficamente muy similar al nuestro, tiene la mitad y allí a los 15 años se empieza el bachillerato; está el bachillerato profesional o el académico; se segrega a los 15 años, parece ser que no les va mal. **(Muestra un cuadro comparativo sobre el abandono escolar temprano en Europa en soporte informático).** ¿Por qué se van nuestros estudiantes? Ahí tienen la respuesta en rojo: no querían seguir estudiando. No quieren, huyen, se van. Los profesores que estamos con la tiza lo vemos, se quieren marchar, no aguantan una educación tan comprensiva hasta los 16 años, no aguantan. Muchos no lo aguantan y hay que buscar salidas, no se pueden marchar; hay que darles fórmulas cuanto antes para que no se vayan. ¿Qué es más importante el dogma de la comprensividad o que se vayan nuestros estudiantes? Aquí tienen unas conclusiones que no son más ni de la Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto, sino del informe que he dicho antes. Dos problemas: fracaso escolar y excelencia. Existe un alto nivel de repetidores y un bajísimo nivel de alumnos que consiguen la excelencia académica. ¿Qué recomienda este informe? Flexibilizar y establecer procesos diferenciados de enseñanza; lo que algunos llaman segregación. ¿Por qué no? Hablemos de los procesos diferenciados de enseñanza. **(Muestra una gráfica al respecto en soporte informático).** Esta gráfica es un poco complicada y la resumo. Todos los países que tienen ustedes aquí están en el sistema Eurydice de la Unión Europea y se indica cuándo empiezan su diversificación. Se lo he resumido para no tener que mirarlo con tanto detalle. Primero, no todos los Estados hacen coincidir el final de la enseñanza comprensiva con escolarización obligatoria. Por ejemplo, en Alemania hay *Länder* que tienen la obligatoria hasta los 18 años y la comprensiva acaba mucho antes, a los 11 años. España es de los pocos que lo unen. Hay doce Estados que ofrecen una educación comprensiva hasta los 16, entre ellos España; y dieciocho países —que es la mayoría— hasta los 15 años. Pero, atención, los doce que tienen la comprensiva hasta los 16 son países que se caracterizan por tener poca población y muy homogénea. Los Estados más parecidos a España a los 15 años o antes ya diversifican. Les voy a dar otro dato. El 70% de los estudiantes europeos están en sistemas que diversifican antes de los 16. ¿Quiénes son los raros? Es una pregunta interesante.

Bachillerato. Este es un resumen de hace dos años —faltan más—, España, Reino Unido y también está Malta, si no recuerdo mal. Los países que tienen la enseñanza comprensiva —los nórdicos que tienen esa gran comprensividad— la equilibran con un bachillerato de tres años, por cierto, muy exigente. Ya me gustaría tener el bachillerato finlandés, el sueco o el noruego. Son muy exigentes. Aquí, no. Aquí tenemos la comprensividad hasta los 16, donde los chicos están más o menos como pueden, y luego un bachillerato cortísimo. Una de dos: o hacemos un bachillerato entre los 16 y los 19, o bien hay que modificar 4.º de la ESO para que a partir de ahí los niveles de exigencia empiecen a variar.

Sobre las evaluaciones externas se dice que es un tema retrógrado o atrasado. Esta diapositiva está sacada del informe de la OCDE sobre España. **(Muestra una diapositiva en soporte informático).** Vean que la mayoría de los países tienen pruebas externas en la segunda etapa de la ESO. No es nada raro; lo raro es no tenerlas. Además, les digo que no hay ningún debate. En Francia nadie se plantea la reválida. Es aceptada, es lo normal y hay que exigir. En cuanto a la prueba externa de bachillerato, permítanme que me pare un momento a decirles una cosa. La mal llamada reválida fue una creación de la izquierda liberal española con el primer ministro Sagasta, que tiene la sala aquí al lado, a principio del siglo XX. ¿Saben para qué se creó? Para homogeneizar, para que a todos los estudiantes, fueran a escuelas privadas o públicas, se les exigiera al final el mismo nivel. Era una garantía de igualdad. Aquellos hombres salidos de la Institución Libre de Enseñanza, del krausismo, trajeron esto. ¿Quién se cargó la reválida? El general

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 39

Franco con la Ley de 1970 y creó la selectividad. Siempre me ha sorprendido que defienda la selectividad gente que es muy antifranquista, cuando la selectividad es exactamente lo único que queda del sistema educativo franquista. Lo progresista no es la selectividad. Los que estamos en estos momentos en la enseñanza sabemos muy bien lo que está pasando: hay alumnos que se van al centro de al lado porque exige menos. Eso es muy frecuente. ¿No creen ustedes que es progresista establecer una prueba que homogenice, que sea igualitaria y que exija a todos lo mismo? Quien hace la prueba y cómo se hace es otro problema político en el que no voy a entrar. La hacen en Francia, en Alemania y en otros países; que la hagan otros me da igual; lo fundamental es el objetivo. Creo en la igualdad, en que todos los estudiantes han de tener el mismo nivel de exigencia, y no puede ser que el título de bachiller lo dé cualquiera sin ningún control, que es lo que está pasando ahora. La OCDE —no soy yo ni es Ancaba quien lo dice— indica que las pruebas externas estandarizadas ayudan a mejorar el rendimiento del alumno. **(Muestra un nuevo gráfico en soporte informático)**. Tampoco hace falta recurrir a la OCDE. Cuando el alumno está delante de una prueba externa se esfuerza más. Cuando el que lo prueba es el profesor, cuando sabe además que la junta de evaluación lo va a aprobar porque es un buen chico o una buena chica —que es lo que está pasando— o cuando existe en alguna comunidad autónoma el aprobado con asterisco —un alumno que está suspendido pero es bueno y lo aprueban; eso existe—, no se esfuerza tanto. Sin embargo, la prueba externa obliga al profesor y al alumno a la exigencia, porque no es el profesor el que aprueba o suspende. Insisto en que hay que ver cómo hay que hacerlas, que no pueden ser memorísticas y con todas las cautelas, pero eso es lo que hay. Lo que no hay es lo hacemos nosotros: un sistema como el español en que el Estado no controla en ningún momento del proceso. Un alumno puede empezar la primaria y llegar a la universidad sin pasar por ninguna prueba externa. Es un poco extraño.

Ya termino. ¡Qué bueno sería que hubiera algún acuerdo o algún pacto! El Partido Socialista y el Partido Popular tampoco están tan lejos. He puesto aquí cómo se organizaba 4.º de la ESO de acuerdo con el decreto Gabilondo que pendía de la reforma que se hizo de la LOE en la Ley de Economía Sostenible. **(Muestra otro gráfico en soporte informático)**. Había tres opciones: una, dos y tres. No indicaba bachillerato ni nada, solo una, dos y tres. El de Gabilondo es un sistema complejo de llevar a la práctica porque las combinaciones son muchas al haber once asignaturas de vía. Solo los centros muy numerosos pueden ofrecer once materias; los centros medianos no las pueden ofrecer. Pero les voy a decir una cosa en nombre de los profesores: cojan a un profesor de 1.º de bachillerato y pregúntenselo si no me creen. El decreto Gabilondo está muy bien intencionado y va por el buen camino, pero no solo no soluciona el problema, sino que crea otro. Les voy a decir cuál es el problema que crea. Un profesor en 1.º de bachillerato se encuentra con un alumno que ha cursado Física y Química y otro que no la ha cursado, porque según el decreto Gabilondo se puede cursar cualquier materia y cualquier opción lleva a cualquiera de las vías de bachillerato o FP. No está ligado; es absolutamente abierto el sistema. El profesor tiene un alumno que ha hecho Física y Química y otro que no, porque eso es posible con el decreto Gabilondo. ¿Qué hace? Si explica Física y Química a partir de lo que se estudió el curso anterior, está perjudicando a los que no lo han hecho y que no saben nada. Si parte de cero, los alumnos que en 4.º de la ESO han hecho Física y Química le dirán: oiga, señor profesor —no dicen señor profesor, dicen profe; y oiga tampoco, sino que dicen ¡oye! Es otra cosa que se ha perdido—, ¿para qué he estado todo un año haciendo Física y Química? No me ha servido de nada. No le ha servido de nada y encima el Estado ha gastado dinero. Si hacemos vías, que parece ser que tampoco estamos en desacuerdo, las hacemos bien. O las hacemos bien o no las hagamos. O las vías están ligadas a los estudios posteriores o no sirven. Créanme que al profesor no le solucionan nada y le crean otro problema distinto: le crea un gran problema de heterogeneidad en el aula. Por eso, pedimos que se unan mucho más las materias de vía a los estudios posteriores —aún más de lo que pone la ley—, estableciendo más claros los itinerarios y más ligados. No pasa nada, porque a los 15 años todo el mundo está haciendo itinerarios o empezando el bachillerato. Es lo normal.

Ya termino. No sé si me permitirá el presidente el atrevimiento de recomendarles una lectura. —Perdónenme el atrevimiento—. Excellence in schools es el libro blanco que hizo el Gobierno Blair y que hace un balance de la comprehensive school. La comprehensive school es la Logse, y también la LOE. —Está en Internet y se lo pueden bajar—. ¿Qué mejor lectura? Léanselo porque los que inventaron la comprehensive school son los que primero la critican. Miren el título del libro: excellence. La igualdad ha desaparecido. Dice textualmente: no vamos a regresar a los tiempos del examen a los 11 —es verdad—, pero tampoco estamos dispuestos a continuar defendiendo los fallos de la enseñanza comprensiva a toda costa. Este debate es hoy estéril y no ofrece solución. Este debate es estéril. Además, hay informes

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 40

bastante independientes y que también son muy recomendables, por ejemplo, uno de Fedea; y hay otro posterior a este. Este es un manifiesto de Fedea del año pasado que dice: el sistema educativo español presenta una notable rigidez que dificulta el desarrollo del aprendizaje de cada alumno a la velocidad que requiere. Además, creemos que siempre deben existir, con independencia del nivel actual del estudiante, vías para que pueda permanecer escolarizado. Al final de la educación primaria y secundaria deberían existir pruebas estandarizadas cuyos resultados tengan consecuencias académicas.

Con esto termino mi intervención. Muchísimas gracias por escucharme. **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, don Felipe de Vicente.

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

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Gracias por su exposición. El debate podría ser muy amplio y muy largo, pero me voy a centrar en alguna pregunta.

En la acción educativa, en el aula, que es el nivel básico profesor-alumno, decíamos —mi profesión es maestro— que cuando de una clase de veinticinco, veinticuatro suspenden, puedes hacer como maestro tres cosas: decir que no ha estudiado nadie, quedarte y continuar o decir que el profesor en algo ha fallado. En toda su exposición, con la que en algunos puntos estoy en desacuerdo y en otros podemos estar de acuerdo, he echado en falta: como profesores qué podemos hacer desde el aula y cambiando nuestras actitudes para mejorar esto. Hemos hecho una crítica a la ley, al proyecto, al modelo, si es comprensivo o no. Sabemos como profesores que esto es cíclico. Se crea un modelo, al cabo de unos años se critica, se busca un modelo y se va creciendo en este sentido. Lo digo porque en algunas palabras de la secretaria de Estado me ha parecido reflejar un poco su posición. Ponemos evaluaciones externas y eso va a cambiar todo el sistema. ¿Por qué? Eso nos lo dijo el señor Gaviria: tú puedes hacer una evaluación de forma exhaustiva u orientada. Ya no sé si eso debe estar solo en las manos de un profesor o en el proyecto educativo o en el centro. No sé hasta qué punto en secundaria y bachillerato todavía subsiste esa idea de que centro y profesorado, todo el equipo, tienen que tener un solo proyecto educativo, un modelo pedagógico, una manera, no digo cada uno dentro del aula en su asignatura, sino en unos hechos comunes característicos y diferenciales del proceso educativo. Al menos las administraciones educativas tendrían que poner unos criterios básicos dejando una parte de creatividad y de libre desarrollo pedagógico de la asignatura y de la transmisión de conocimientos.

Me ha gustado oírle hablar de Alemania, de *Länder* y de que tenían criterios diferentes, cuando ha dicho que hay gente que en la obligatoria en algún *Land* alemán llega a los 18. En todo ese discurso me ha alegrado ver que las comunidades autónomas como administraciones educativas podríamos ser heterogéneas en muchas cosas, no homogéneas y no todas iguales. Quería coger esa frase para escuchar su opinión sobre la nueva distribución de asignaturas en troncales, específicas y de libre configuración autonómica, y el hecho de que se traspase de un fondo común u horizontal a uno vertical y que haya algunas asignaturas que se las queda el Estado o no. Otra cosa es valorar si hay comunidades autónomas que están haciendo evaluaciones externas para mejorar el sistema, para conocer cómo está el alumno, para que la familia sepa cómo está el alumno, para que la familia sepa cómo está el centro o su centro respecto a otros, sin hacer ranking ni dar publicidad a eso. Es decir, evaluaciones externas, sin duda, pero si hay modelos actuales que están haciendo las administraciones territoriales creo que son válidos tanto unos como otros. ¿Ve usted diferencias o algo positivo o negativo en unos o en otros?

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

El señor **MEIJÓN COUSELO**: Por parte de nuestro grupo le agradecemos que se haya presentado a esta comparecencia y nos haya ilustrado con sus observaciones a la Lomce. Usted podría firmar con nosotros la enmienda a la totalidad a esta ley porque ha criticado aspectos bastante fundamentales de ella, ni más ni menos que las divisiones que se quieren establecer entre troncales, específicas y libres. Ha discutido usted el diseño de las evaluaciones y de las pruebas de diagnóstico, la organización de las matemáticas y que hay alumnos que podrían hacer unos itinerarios extraños y que no tocarían ninguna materia de las fundamentales en toda su etapa educativa. Ha hablado del tema de la repetición. Eso sí, no ha dado usted alternativas. Me extraña, porque creo que su organización tenía algo sobre esta cuestión. Usted sabe que España es el país donde más repeticiones existen en toda Europa. Seguramente el tema no es si hay que pasar con tres o con dos, sino cómo eliminamos estas repeticiones, si hay que apoyar mucho más al alumnado, si hay que hacer programas de refuerzo... ustedes tenían algunas propuestas

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 41

sobre esto. Ha hablado usted de las pasarelas del bachillerato para la FP y ha tocado otro tema fundamental, que es cómo esta ley pretende pasar de un sistema con un grado de autonomía, que usted mismo tiene dicho en más de una ocasión que es bastante razonable, a un sistema desde el autoritarismo que puede suponer el nombramiento por parte de la administración de los directores. Eso sí, no estamos muy de acuerdo con lo que usted comentaba, con la comprensividad como dogma, ni siquiera con el adelanto de la decisión de itinerarios, en tanto en cuanto los informes europeos —alguno que usted no ha citado y alguno que sí ha citado— nos dicen en las recomendaciones que nos dan para mejorar el sistema educativo que no adelantemos escoger los itinerarios porque eso siempre va en contra del alumnado, fundamentalmente del socioeconómicamente perteneciente a las clases medias o bajas. Eso está claramente en los informes de la OCDE.

Me gustaría centrarme un poco en el tema de las pruebas externas, de las reválidas, porque usted hace poco escribía que si se pretende acabar con el abandono escolar temprano la reválida al final de la ESO sobra. Está hablando más de lo que son pruebas de diagnóstico que reválidas que eliminan títulos. Usted es catedrático de bachillerato, y yo le pregunto si le parece más normal que a un alumno que haya sacado una media de notable durante los años de bachillerato se le pueda hurtar el título por una prueba de un día en el que él pudo sentirse mal o tener una enfermedad, si usted cree que eso debe conferir eliminar ese título. Se refiere a que las pruebas externas significan una mejora del sistema. Le puedo hablar de la ley Campbell, que seguramente conoce, donde se dice que lo que ocurre es todo lo contrario. Se producen unos meses de entrenamiento en los institutos para esa prueba, por cierto, como ahora mismo pasa con la selectividad, en que a los chavales se les condiciona unos meses antes a no seguir con el temario habitual para centrarse en preparar esa prueba. Eso podía darse corregido y aumentado. Estamos totalmente de acuerdo con usted si se refiere a evaluaciones diagnósticas como conocimiento por parte de la Administración de cómo está el sistema. Entiendo que en el año 1900 era mucho más difícil hacerlo, pero en este momento es bastante razonable que por parte del Estado, como por cierto ya se está haciendo, se tenga un conocimiento importante del sistema. Podríamos discutir si esas evaluaciones diagnósticas deben hacerse por personal ajeno al centro, externo, o por personal de dentro del centro, pero sería un tema bastante distinto al de una reválida que sí quita título e imposibilita seguir caminos, tanto en ESO como en secundaria con lo que usted decía de doble reválida en el caso de la ESO. Si no, dese usted cuenta de que Villar Palasí, cuando elimina las reválidas, dijo que teníamos que acabar con un sistema que conseguía que de cada cien alumnos solo veintisiete fueran al bachillerato a los diez años y solo tres a la universidad. Seguramente era un sistema heredado de alguien a quien usted conoce bien porque escribió sobre él, el padre Alberto Lista, afrancesado y neoliberal, como usted dice, que hablaba de que había que temer a las clases medias porque, a su juicio, debían dejar el papel dirigente a las clases gobernantes, que eran la aristocracia de la sangre y la inteligencia. Entendemos que no podemos remontarnos a eso. Debemos hacer un sistema que permita a todo el mundo acceder con equidad a los sistemas educativos.

En cuanto a los resultados de los informes internacionales, usted es conocedor de Julio Carabañas y lo ha mencionado, por ejemplo en la comparecencia que hizo en el Parlamento de Cataluña sobre la ley catalana. Sabe usted que, si leemos como debemos leer los resultados de los informes PISA, el gran desastre estadístico español en cuanto al grado de conocimiento de nuestros alumnos dista bastante de lo que por parte de sectores alarmistas se nos quiere hacer ver. Sabe usted perfectamente que Carabañas da ese ejemplo tan sencillo de entender como que si la talla media de los europeos fuera de 1,80, la talla de los españoles sería de 1,79 y pico, con lo cual parece que sí estamos dentro de una media estadísticamente razonable. Me imagino que usted, que es conocedor del profesor Carabañas, estará de acuerdo. Asimismo, decía usted en el año 2008 que el gasto educativo como porcentaje del PIB está también por debajo de la media de países de nuestro entorno. Ya lo decía en el 2008 que era una época de crecimiento y de apuesta por parte del Gobierno en la actualidad por asemejarnos a la media del PIB en Europa. ¿Cómo ve usted el tema de la financiación de la Lomce? Y, sobre todo, ¿cómo ve el anuncio del Gobierno de que vamos a bajar a unos porcentajes de PIB escandalosamente bajos y que va a significar un retraso de treinta años más o menos con respecto al nivel que habíamos alcanzado?

Usted ha tocado un tema en el que también entiendo que es experto y me gustaría saber su opinión, y es el de la asignatura de Religión. Recordaba en un artículo la anécdota de Paul Valéry, cuando le preguntaban qué era Europa y contestaba: Atenas, Roma y Jerusalén. Usted también se alegraba y compartía el pensamiento de Régis Debray, incluso mencionaba su papel como intelectual de izquierdas, en la que hablaba de que había que luchar contra el analfabetismo religioso, es decir, que el hecho

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 42

religioso sí debe estar presente en la educación. El representante de la FERE hace poco, en esta misma Comisión, en su comparecencia hablaba elogiosamente de Francia y decía que era un país laico, que nadie duda de su laicidad, y que precisamente por esa laicidad era posible tratar los temas de índole religioso con mayor tranquilidad. Hablaba de que tienen esa suerte en Francia precisamente por esa laicidad, que es un valor que todos entienden y defienden. ¿Usted entiende que el modelo francés de tratamiento de la Religión en la enseñanza sería un modelo abordable en este país y que podríamos copiar para poder dar carpetazo a una situación que realmente se alarga demasiado en el tiempo y que alguien pretende romper en cuanto a los equilibrios que ya se habían alcanzado?

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra don Eugenio Nassarre.

El señor **NASARRE GOICOECHEA**: Quiero dar también la bienvenida y el agradecimiento, en nombre de mi grupo, al doctor De Vicente. Quiero también aprovechar este momento para expresar nuestro reconocimiento a la veterana Asociación Nacional de Catedráticos de Instituto. Sigo muy de cerca su actividad, incluso sus publicaciones periódicas de enorme calidad, y creo que hacen una contribución muy importante que es de justicia reseñar, incluso en este momento en el que nos encontramos de examen y preparación de la próxima reforma educativa.

He escuchado con mucho interés y con mucha atención su exposición que, además, ha sido muy práctica para nosotros, y lo primero que tengo que decir es que o yo estaba muy distraído —que creo que no lo he estado— o no he visto eso que mi colega del Grupo Socialista ha llamado enmienda a la totalidad. No ha sido una exposición que yo haya entendido como enmienda a la totalidad, sino todo lo contrario: intentar contribuir o aportar cuestiones muy concretas, que él ha dicho que estaban recogidas en todos los estudios que han hecho entre los profesores para mejorar el contenido del proyecto de ley, pero que se apoyaban en claves coincidentes —no quiero decir de apoyo, porque yo creo que el profesor De Vicente no ha venido aquí a apoyar ni a atacar la ley, sino a expresar sus puntos de vista sobre algunos de los problemas que han analizado sobre nuestro sistema educativo— en los planteamientos que ha hecho el profesor De Vicente y en los del proyecto de ley como es, por ejemplo, adelantar —en el proyecto de ley de manera muy suave— el momento de los itinerarios en el ámbito de la educación secundaria o, por ejemplo, el papel de las pruebas externas como instrumento eficaz de mejora de un sistema educativo.

Mi grupo ha venido a estas comparecencias para aprovechar el tiempo, para que sean útiles. Hemos llamado a muchas personas, son cincuenta, le estamos dedicando horas, y esa utilidad la entendemos mediante la escucha atenta a los distintos comparecientes, agradeciéndoles todas sus aportaciones, sus ideas y nuestra voluntad de intentar plasmar las que nos resulten más convincentes en el proyecto de ley, con la intención de la mejora del texto que nos ha remitido Gobierno, y que nosotros tenemos la obligación o la oportunidad —con el resto de grupos parlamentarios y si llegamos a acuerdos mejor que mejor— de mejorar. Con este espíritu le voy a plantear cinco preguntas muy brevemente, si me lo permite señor presidente. En primer lugar, más que una pregunta es un mero comentario en relación con todas las cuestiones de ordenación académica que nos ha planteado aquí. Simplemente quiero decir que nos parecen muy pertinentes y oportunas para nuestra reflexión, meditación y mejora de la ley en lo que se refiere a las asignaturas, como por ejemplo el tema de las modalidades de bachillerato, Humanidades y Ciencias Sociales, etcétera.

La segunda cuestión se refiere —usted lo ha planteado críticamente tal y como está en el proyecto de ley— a la selección del director de los centros públicos tal y como figura. Yo soy funcionario del Estado y llevo ya muchos años con esa condición a mis espaldas. Yo no tendría miedo, si se hace bien y con los criterios oportunos, de que el Estado tuviera comisiones de selección objetivas, formadas —en cuanto a sus miembros— con criterios estrictamente profesionales, para la selección del director. Esto se hace en otros ámbitos de la Administración pública y en estos momentos no diría yo que el conjunto de la sociedad española podría estar alarmada de que —en lo que se refiere a oposiciones-concurso o incluso a posteriores nombramientos por fórmula de concurso— se pueda hacer. ¿Por qué en la Administración educativa no se podría realizar? Me gustaría que me hiciera un comentario a lo que le estoy diciendo. Si es posible en el ámbito de la Administración educativa buscar fórmulas para lograr comisiones independientes que no conviertan este proceso en una selección a dedo del profesor que va a seguir las directrices de la Administración educativa, sino con estrictos criterios profesionales.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 43

En tercer lugar, el tema del claustro en los centros educativos. Usted ha hablado de una cierta ley del péndulo —no sé si lo ha dicho usted o alguien anteriormente—, pero, en todo caso, me gustaría saber qué papel considera que debería tener en un centro que funcione bien, con una dirección reforzada que creemos imprescindible, y qué funciones o atribuciones específicas.

La cuarta observación tiene que ver con el asunto de las evaluaciones. Usted ha hecho una convincente defensa de las mismas, a mi juicio, pero yo creo que en este tema, sobre todo en el momento de la aplicación, nos jugamos mucho, porque lamentablemente nuestro sistema educativo ha perdido la tradición de tener evaluaciones externas, y cuando se pierde una tradición es algo así como empezar de nuevo. Me gustaría que nos hiciera algún tipo de comentario sobre aspectos esenciales para que se acierte en las evaluaciones previstas, como, por ejemplo, cómo deberían de estar formados los comités de evaluación, para que gocen de la independencia y de la garantía de calidad, y los planteamientos mismos de las pruebas en los distintos ámbitos, sobre todo en la educación secundaria.

Por último, el quinto tema se refiere al profesorado. Mi grupo acoge con gran interés todas sus observaciones en relación con las mejoras posibles que hay que introducir en materia de profesorado, bien sea en la ley o en momentos posteriores, pero me gustaría plantearle un asunto muy concreto. Hay un determinado artículo de la ley, relacionado con las acciones de calidad, en la que da unas facultades a los posibles nuevos directores de centros educativos en lo que se refiere a la selección del profesorado muy importantes, saltándose las reglas sobre las que ahora se rige el funcionario docente. Mi pregunta es la siguiente: ¿cómo podemos cohonestar la necesidad de buscar un profesorado con perfiles propios para determinado tipo de centros que puede —este es mi punto de vista— poseer una necesidad de mejora del sistema educativo, con la garantía de que no se convierta en una nueva fórmula de amiguismo a la que estamos acostumbrados? Además, en nuestro país, usted que es historiador, sabrá que es el pan cotidiano de dos siglos de democracia o de sistema político. Le reitero nuestro agradecimiento y estudiaremos muy atentamente las observaciones que nos ha hecho en su documento y en su intervención. **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Para contestar a estas cuestiones, tiene la palabra el señor De Vicente.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE CATEDRÁTICOS DE INSTITUTO, ANCABA** (De Vicente Algueró): Como se ha ausentado el señor Barberà, cambiaré el orden de mi contestación y empezaré por el señor Meijón, representante del Grupo Socialista, a quien le agradezco mucho que sea lector de mis artículos y de mis libros. Se lo agradezco mucho, la verdad.

Ha planteado muchas cosas, voy a ver si me acuerdo de todas. Yo no he venido a hacer una enmienda a la totalidad de la ley. Nuestra asociación es independiente y tengo que traer aquí honestamente lo que opinan los profesores a los que yo he escuchado. No se engañe usted, si usted pregunta, la inmensa mayoría del profesorado de secundaria está de acuerdo con un bachillerato de tres años y con el modelo francés, con el modelo collège 3 años, bac 3 —el 3+3—. Desengáñese, si usted les pregunta comprobará que no es precisamente en lo que los profesores están en desacuerdo, les gusta. Esto es así.

Yo no he hablado de autoritarismo de los directores, he dicho que es posible que se pueda llegar a ello. De hecho, siento mucho tener que decirlo, pero la Comunidad Autónoma de Cataluña tiene ahora en mano un decreto llamado de plantillas que les convierte prácticamente a los directores en unos personajes con un exceso de autoridad. **(El señor Barberà i Montserrat hace signos negativos)**. Sí, sí, pueden seleccionar mediante una simple entrevista, pueden hacer una evaluación negativa al profesor en cualquier momento, aunque no es el momento aquí de decirlo. Por eso, es importante que las leyes de bases como esta establezcan garantías para no caer en el error de pasar del modelo asambleario a un modelo excesivamente autoritario.

Respecto al adelanto de los itinerarios, es verdad que existen muchos informes internacionales que advierten que son negativos unos itinerarios tempranos. Pero no se refieren a los 15 años, sino a los 14 años o 12 años, como el caso alemán que, por cierto, no se ha modificado. En lo referido a los 15 años no parece que sea algo unánime y le voy a dar dos datos. En un informe muy reciente del Institut Català d'Avaluació de Polítiques Públiques, que está financiado por la Generalitat, la Diputación de Barcelona y la Universidad Pompeu Fabra —nada sospechoso de ser próximo al ministerio—, en un estudio muy técnico —fíjese quienes patrocinan este informe—, dice textualmente: El sistema de comprensividad actual es muy rígido. Una mayor diversificación curricular al final de la ESO permitiría reenganchar a algunos jóvenes. Se ha visto que en aquellos países con oferta de FP a partir de los 15 años los índices de abandono escolar son más reducidos. Hay muchas opiniones a favor de estos itinerarios, no es ninguna herejía defender que sea a los 15 años. Antes le he dicho que se fijara en el modelo francés. En Francia

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 44

se diversifica a los 15 años, no lo modifican, sus homólogos del Partido Socialista no han tocado el modelo. Fíjese usted que el abandono temprano en Francia es menos de la mitad que el español y la calidad es el triple. Los datos empíricos son tan fuertes, tan potentes, que mantener la comprensividad hasta los 16, le diría lo que dice Tony Judt, un historiador británico laborista, que en su libro *Postguerra*, dice lo siguiente sobre la escuela comprensiva inglesa: La globalización de la enseñanza secundaria británica constituyó la norma más socialmente retrógrada de la Inglaterra de la posguerra. No lo digo yo, lo dice un laborista inglés. Quizá sea yo quien esté equivocado, pero es lo que pienso. Es verdad lo que usted me ha dicho de que yo he defendido la prueba al final de 3.º de la ESO; la he defendido públicamente en un artículo en *El Mundo*. ¿Por qué? Porque yo defendiendo un bachillerato de tres años. Sin embargo, después de leer el dictamen del Consejo de Estado ya no se puede hacer. El Consejo de Estado dice que esas pruebas tienen que estar ligadas a la obtención del título y si la titulación está en 4.º, según el dictamen del Consejo de Estado ya no se puede hacer.

Usted me decía que en la prueba externa ¡pobre chico, que se lo juega todo a una prueba! Bueno, pasa en la selectividad y ¿en las pruebas PISA? **(El señor Meijón Couselo: La selectividad no quita título)**. Bueno, es igual. No hay un modelo perfecto, eso no lo hay. Si queremos un modelo perfecto, no lo vamos a encontrar. Ahora bien, existen muchas cautelas, también en la selectividad existen los tribunales de incidencias por si hay algún problema. Por lo que he leído la ley establece que el peso de la prueba no llega ni a la mitad, me parece que es el 40%, es decir, que tampoco se lo juega todo. Además, yo he pasado tres reválidas: la de cuarto, la de sexto y la de preuniversitario, y estoy aquí, no me he trastornado ni me ha pasado nada raro. Ahí sí que nos lo jugábamos todo, ahí sí. **(El señor Meijón Couselo: Tres de cada cien)**. Sí, sí, estoy de acuerdo con usted. Ahora bien, las pruebas a las que me he referido antes hay que ver cómo se hacen. No pueden ser pruebas memoristas, hay que ver cómo se plantean. Unas pruebas bien planteadas sí que pueden ayudar al objetivo fundamental, que es mejorar el esfuerzo del alumno y la calidad educativa. Además, lo hacen casi todos los países europeos. ¿Están todos equivocados?, ¿los franceses están equivocados?, ¿los alemanes y los italianos están todos equivocados?, ¿su grupo es el único que tiene la razón en Europa? Yo soy muy humilde y pienso que si los demás lo hacen, algo de razón tendrán; es lo que pienso yo, quizás esté equivocado.

El gasto educativo. Es evidente que cuanto más PIB, mejor. Sin embargo, le voy a decir algo. Usted ha leído informes internacionales y sabe muy bien que no hay una relación directa entre aumento del gasto educativo y aumento de la calidad. **(El señor Meijón Couselo: A la inversa tampoco)**. Es un factor, pero no el único, porque si usted está metiendo mucho dinero en un sistema que es ineficaz, no arregla los problemas. Primero hay que buscar un sistema que sea eficaz, que genere calidad. Si usted tiene un sistema que hace que el índice de calidad sea el 44%, yo me pregunto si no se estará malgastando el dinero de los españoles. ¿Por qué estamos metiendo tanto dinero para generar un sistema que no es capaz de alcanzar la media de la OCDE en calidad? **(El señor Meijón Couselo: Mejor recortar)**. No, hay que poner dinero pero mejorando el sistema. Si usted tiene un coche que cada vez le funciona peor ¿qué hará?, ¿se gastará más dinero, o se comprará otro, cambiará de coche? **(El señor Meijón Couselo: Meter dinero)**. Por tanto, meter dinero para que el sistema siga generando unos niveles de calidad tan bajos, francamente, ustedes que están muy, muy preocupados —yo también— por cómo se gasta hasta el último euro, pues vamos a intentar que el sistema mejore en la calidad. Yo creo que alguna de las medidas que recoge esta ley puede mejorar la calidad, simplemente porque en otros países ha pasado así.

Usted me ha preguntado por la Religión. Nosotros estamos en la enseñanza pública, pero no creo que el que haya Religión o no influya en que haya más fracaso o menos; es un tema de tipo político o ideológico, no es de sistema. Por lo que sé, a título personal, de veintiocho países europeos, todos menos Francia parcialmente, tienen Religión en su currículum. Incluso los países del este de Europa, países que vienen de la órbita socialista, no han imitado el sistema francés, han cogido el sistema más general. Hay unos países que tienen la Religión obligatoria y otros que tienen el modelo español como alternativa, que es el de la mayoría. No creo que este sea un problema. A mí lo que me preocupa es el 44%, y que haya Religión o no, no influye ni deja de influir. Si los padres tienen derecho, es un problema de libertades. Esa es mi opinión personal.

Señor Baeberà, no le he contestado antes porque se ha ausentado, pero paso a hacerlo ahora. Me pregunta si las evaluaciones externas son la solución. No, no lo son, no es la purga de Benito. Ahora, ¿es un factor que puede contribuir? Si se hace bien, sí. La prueba son los datos que tenemos de los países

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 45

donde se hace de la OCDE y la propia recomendación de la OCDE. Donde se hace no funcionan mal, si se hacen bien. ¿Es la solución? Claro que no. Tampoco es la solución a otras cosas, pero creo que es un factor a tener en cuenta, y no es malo en principio. Lo que hemos de ver es que se implemente bien.

Sobre el caso de Alemania, quiero decir que la tendencia general en Europa es a una cierta homogeneización de los sistemas. En Alemania existe una Conferencia de Ministros de Educación y existe el Abitur, que lo hace cada Länder, ahí el Estado tiene algo que decir. El modelo inglés era el modelo de autonomía total, no es que cada autoridad educativa local tuviera su sistema, sino cada centro; o sea, según la legislación británica, el director determinaba el currículum. Podía decir, por ejemplo: quiero Matemáticas. Estupendo. El sistema inglés evolucionó al *National Curriculum*, a establecer lo que llamaríamos aquí contenidos comunes, un currículum común. Que haya un currículum común yo creo que es imprescindible por muchas razones, ahora, ¿cómo se casa esto con la autonomía de las comunidades autónomas? Es un problema político al que no me corresponde responder.

Las pruebas de diagnóstico son de diagnóstico y solo son de diagnóstico. ¿Qué está pasando ahora? Tenemos pruebas de diagnóstico en 6.º de la ESO. Estupendo. Llega a 1.º de la ESO un alumno con un papelito que dice que no sabe multiplicar. Estupendo. ¿Y qué hacen? No solucionan el problema. Las pruebas con valor académico —que hay que hacerlas muy bien— tienen una ventaja, pero hay que buscar opciones: o repetir curso, o establecer un curso puente o hacer un refuerzo, porque no vale con el simple diagnóstico. Es como decirle a alguien que tiene cáncer, está muy bien, pero habrá que curarlo, no basta con el diagnóstico, en mi modesta opinión. Claro que aquí los profesores, ¿qué podemos hacer? Hay que tener un proyecto pedagógico común. Sí, señor, y tanto. Por eso, nosotros defendemos dar más participación a los claustros, que el proyecto pedagógico no sea impuesto por la dirección, como va en la línea de ese decreto de plantillas. No, no, que en el proyecto pedagógico —que es el de todos los profesores— participen todos y que sea consensuado, el informe McKinsey. ¿Cuál es en definitiva el éxito escolar? ¿Dónde está? ¿En dirección autoritaria? No. ¿Cuál es el primero? El grado de satisfacción del profesorado. El informe Hattie hace un ranking de factores que intervienen en la calidad. ¿Sabe usted cuál es el primer factor, el 40 o el 50%, según Hattie? Es esfuerzo del alumno. ¿Sabe cuál es el segundo, el 40%? El profesorado. ¿Y la dirección sabe qué papel tiene según Hattie? El 5 o el 10%. Estamos aquí poniendo mucho esfuerzo en un factor que influye poco, sin embargo lo que no conviene olvidar es el profesorado. Una dirección autoritaria no va a solucionar los problemas de la educación. El profesorado tiene que participar. Si no participa en el proyecto y lo hace suyo, malament, señor Barberà.

Señor Nasarre, muchas gracias por lo que me ha dicho. En cuanto a la selección del director, en mi opinión lo que hace la ley —que es más o menos lo que hacían las anteriores— es que la comisión la formen representantes de la Administración nombrados a dedo. Ha sido así. Yo estaría de acuerdo en que hubiera un sistema de provisión de las vacantes de director mediante una comisión independiente, no nombrada a dedo, por sorteo entre directores e inspectores, y se presentaran los candidatos. Porque la Administración, ¿a quién nombrará a dedo? A personas afines a la consejería de turno. No nos engañemos, eso funciona así en este país, no nos caemos del guindo. En cuanto al papel del claustro, Entiendo que es momento de reforzar el papel de los claustros para equilibrar ciertas tendencias hacia el otro lado.

Me ha preguntado por las evaluaciones, cómo se hacen las pruebas. Nos alargaríamos mucho más allá de las dos y media, la respuesta es muy larga. Claro que hay que hacerlas muy bien. Es un tema que se escapa a una respuesta muy breve, pero le diré que hay que hacerlas muy bien. Habla usted también de que los directores seleccionen al profesorado. Voy a decirle una cosa, no está demostrado científicamente que el modelo de selección del profesorado por parte de los directores genere más calidad que el otro. Un ejemplo, en el Reino Unido los directores buscan a los profesores, y miren el lugar de Inglaterra en las pruebas PISA. Otro ejemplo, Francia, con un sistema igual al español —carrera docente, etcétera—, miren el lugar de Francia en las pruebas PISA. No es cierto que sea decisivo. ¿Que es importante para determinados puestos? Sí, ahora, también le voy a decir una cosa, donde esto se ha aplicado ¿el puesto quién se lo queda? Se lo queda el que ya estaba. Se ha hecho amigo del director —no quiero poner ejemplos— y se crea una plaza con su perfil, qué casualidad, donde lo único que falta es pedir que tenga los ojos azules. Ojo con esto de los perfiles, cuidado, porque ¿qué puede ocurrir? Que al profesor le desincentiva porque se plantea si hay que tener méritos o hacerse amigo del director. Eso no puede ser.

Muchas gracias por su atención y por sus intervenciones.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 46

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, a usted, don Felipe De Vicente, por su exposición y por su tiempo. Como no puede ser de otra manera, les emplazo a las cuatro de la tarde.

Se suspende la sesión.

Eran las dos y media de la tarde.

Se reanuda la sesión a las cuatro de la tarde.

— **DEL SEÑOR PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (RUIZ TARRAGÓ). (Número de expediente 212/001020).**

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, retomamos esta sesión de comparencias para analizar el proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa con el ponente don Ferran Ruiz Tarragó, president del Consell Escolar de Catalunya, a quien damos la bienvenida y el uso de la palabra.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA** (Ruiz Tarragó): Señorías, muchas gracias por la invitación a estar con ustedes esta tarde para compartir y en su caso debatir ciertos puntos de vista que debo transmitirles y que en buena medida son los puntos de vista debatidos en el seno de mi organización, que es el Consell Escolar de Catalunya, el órgano superior de participación de la comunidad educativa de Cataluña en la política y en las actuaciones educativas.

Estamos ante un proyecto de ley sobre un asunto muy serio, el cual trae notables cambios respecto de las leyes vigentes que de alguna manera tienen que ser tenidos como una nueva disfunción y una nueva transición dentro del proceso educativo que se sigue en el conjunto del Estado. Digo disfunción en el sentido de que cualquier cambio normativo evidentemente representa una transición, y una cosa es legislar, otra es administrar la legislación y otra muy distinta es poner en práctica a nivel real de los centros educativos, afectando al profesorado, a los alumnos, a las familias, los cambios que se proponen.

Hay que decir que una ley de mejora de la educación que se presenta con este nombre es difícilmente rebatible. Todos estamos dispuestos a mejorar todo lo que haga falta en el funcionamiento de nuestras organizaciones e instituciones y en ese sentido hay que decir que hay una serie de objetivos compartidos como reducir el abandono escolar prematuro, aumentar el porcentaje de titulados que acaban la secundaria obligatoria, potenciar la formación profesional y la empleabilidad de los jóvenes, el aprendizaje de las lenguas extranjeras, etcétera. Esos objetivos plenamente compartidos no pueden obviar el hecho de que haya objetivos que son más matizables o en todo caso no tan fácilmente asumibles, como aumentar el conocimiento de las materias prioritarias, cuando esta consideración de materias prioritarias puede ser decidida de una manera muy determinista, nada plural en absoluto, como establecer por ejemplo niveles precisos por etapas, cuando las etapas se reducen a cursos, con las enormes dificultades que tiene esto para acomodar los diferentes ritmos educativos de los alumnos. Son objetivos que pueden ser asumibles dependiendo de cómo se interpreten. A uno le puede parecer muy bien simplificar el currículum, pero si simplificar el currículum, para dar un ejemplo, significa dar un mazazo a la educación musical, es algo difícilmente asumible. Se simplifica el currículum reduciendo una educación que es fundamental. Permítanme decir incidentalmente que en Suiza, un país no demasiado alejado geográficamente del nuestro, desde septiembre de 2012 el derecho al aprendizaje de la música es un derecho constitucional de los alumnos. Una iniciativa popular iniciada el año 2008 terminó su tramitación al cabo de un cierto tiempo, perfectamente asumida por el Estado en todos los cantones, en el sentido de que la educación musical era un derecho de los ciudadanos suizos a nivel escolar y a nivel extraescolar, con lo cual, si hablamos de simplificar el currículum, muy bien, pero según cómo se entienda, porque las simplificaciones pueden ser perjudiciales.

El proyecto de ley pone como objetivo fundamental o como uno de los más importantes la mejora de los resultados en comparativas internacionales, pero esto obvia una cosa que el mundo de la economía y de la gestión nos ha enseñado, que los objetivos numéricos de por sí no consiguen nada, aparte de distorsión y falsificación, especialmente cuando el sistema no es capaz de asumir los objetivos que se le proponen. Se podría citar a Demain y a otros pensadores, que de alguna manera hablan de la perversión que representa poner objetivos numéricos en temas esencialmente de tipo social. La visión del Consell Escolar, y este es un tema que ha sido largamente debatido, es que estos objetivos difícilmente se alcanzarán con esta ley, porque tiene una pretensión de modificar la ordenación del sistema educativo sin haber hecho un análisis profundo, riguroso, participativo y consensuado de las causas de la situación que ahora se identifica como mala y que debe cambiarse y mejorarse. De estos déficits de aprendizaje, de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 47

este fracaso escolar tienen que buscarse sus causas profundas y las causas profundas no son las estadísticas, las causas profundas son hechos objetivos de la realidad que deben tipificarse, que deben determinarse, porque es a partir de ellos cuando se puede proceder a su posible mejora.

Se pretende mejorar el sistema educativo sin estudiar los instrumentos que se proponen para lograrlo, en particular la cuestión de las pruebas objetivas externas, las evaluaciones externas (es un asunto al que me referiré posteriormente). De hecho, se proponen pero sin ningún estudio de su impacto y de su importancia. También es grave el hecho de que no se haya hecho ni una sola acción, a nuestro entender, estructurada de prospectiva de futuro y de modalización de los procesos de transformación pedagógica y organizativa que requieren los tiempos actuales. El mundo está dotado de herramientas más que suficientes para modalizar los futuros posibles de cualquier campo de actividad humana, y aunque con el uso de esas herramientas no se certifica que se avance en la decisión deseada, hay herramientas que se podían haber aprovechado para modalizar qué futuro educativo se pretende, con lo cual nos encontramos con que desde el punto de vista de planteamientos de base, la propuesta de ley es realmente decepcionante y, si me permiten mi opinión personal, es incompetente e inadmisibles. No es de recibo que a estas alturas el país no pueda hacer un ejercicio de prospectiva educativa que pueda dar lugar a planteamientos mucho mejores. La opinión del consejo es que esto a los proponentes no les importa demasiado, en el sentido de que el objetivo real es implantar un esquema de uniformización pedagógica, de concepción y alcance estatal, relleno totalmente de mecanismos de homogeneización y control administrativo. Para ello pretende centralizar abusivamente toda la información sobre personas, procesos y resultados y convertir a la Administración central en una especie de cuartel general de educación, de la cual parten órdenes y exigencias para todos los efectivos desplegados en el campo. En ese sentido, el ministerio sería un cuartel general, más que un ministerio que da unas directrices generales. Podríamos decirlo en inglés: *quarters of education* sería una descripción precisa.

Estas propuestas de uniformización conllevan cambios muy sustanciales. De los principios del sistema educativo actual, comprensivo, inclusivo y medianamente descentralizado, con la equidad como eje, al menos como el eje que se pretende mantener, con la garantía de conseguir la igualdad de oportunidades, y por lo tanto favorecedor de la cohesión social, se pasa a un sistema en el que se introducen parámetros ideológicos en su funcionamiento, que son básicamente de selección, de segregación y de centralización. Esto es especialmente grave, porque sabemos positivamente que cualquier cambio a mejor del sistema educativo debe focalizarse en el éxito de cada alumno individualmente sin exclusiones. El éxito del conjunto es el agregado de la suma de los éxitos individuales, lo cual requiere las medidas específicas para que estos éxitos individuales se produzcan. En la perspectiva de futuro, a medio o largo plazo, esto es incompatible con la segregación de los alumnos a partir de los 13 años en itinerarios.

Una de las cosas que hace esta ley particularmente tan inadecuada desde nuestro punto de vista es no ya la recentralización sino la laminación competencial de la Generalitat de Catalunya y en general de las comunidades autónomas. Se elimina la competencia compartida de la Generalitat en materia de programación de la enseñanza, en materias de evaluación general del sistema educativo y de establecimiento de planes de estudio y de ordenación curricular. En ese sentido, nos encontramos con que una ley sectorial como la Lomce vacía de contenido educativo una ley del bloque constitucional como es el Estatuto de Autonomía de Cataluña y, a la vez, es una falta de respeto a las especificidades educativas, culturales, lingüísticas y por descontado sociales de Cataluña. Esta recentralización que se propone, aparte de no tener fundamento pedagógico, rompe un equilibrio constitucional establecido en la Transición o poco después de la Transición cuando se consolidó la organización del Estado en comunidades autónomas. Todo ello —esta laminación competencial— constituye un obstáculo insalvable para las actuaciones, las iniciativas y las políticas que conforman la personalidad y viabilizan el patrimonio educativo y cultural de Cataluña. Entendemos que este era en definitiva el objetivo de la segunda versión de la ley. De la primera versión de la ley a la segunda de diciembre de 2012 hay un cambio cualitativo que pretende precisamente pasar de un replanteamiento de competencias a una laminación de competencias, todo ello asociado a un proceso político.

También esta ley —y esta es una consideración general para todo el Estado— representa la institucionalización de la desconfianza en el sistema educativo en tanto que se basa en múltiples pruebas externas con valor académico. Basa la mejora de la calidad en la realización de múltiples pruebas externas con valor académico, sin llegar a definir lo que se entiende por calidad. Calidad es el concepto que está en el título de la ley, pero no se hace el esfuerzo que tendría que hacerse para definir qué es calidad para un país que se pretenda progresista y avanzado en el siglo XXI, no se define esa calidad en el proyecto.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 48

Hay que decir que la presión de los exámenes externos y la plasmación en ránquines públicos, que son necesariamente simplistas y descontextualizados, conducen a una enseñanza defensiva en la que el miedo de los centros y de los profesores a no alcanzar los objetivos va a limitar la iniciativa del profesorado, va a perjudicar y trivializar los aprendizajes, va a segregar a los alumnos con necesidades educativas específicas y, en conjunto, va a volver rutinaria la acción educativa. Lo digo en presente porque hay amplia experiencia internacional de que estas cosas ocurren. No se trata de un hipotético futurible; se trata de que cuando se ponen en práctica estos medios estos son los resultados. Porque si se ponen en el terreno de un profesor o de un centro educativo que tiene que pasar unas pruebas que vienen dadas esencialmente por un modelo objetivo externo impuesto que al cabo de poco tiempo se conoce cómo es, la actitud del profesor es inevitablemente dividir a los alumnos en tres categorías. Están los alumnos que van bien —permítanme esta expresión—, a los que no vale la pena dedicarles mucho tiempo porque de todas maneras van a pasar las pruebas, con lo que el esfuerzo de sacarles el máximo partido no se hace porque ellos pasarán las pruebas. Luego tenemos los alumnos que están en situaciones difíciles, alumnos que por mucho esfuerzo que ponga el profesorado no es seguro que consigan los objetivos. Está demostrado internacionalmente —pueden leer mucha literatura al respecto— que lo que ocurre con estos alumnos es que se segregan del sistema educativo, se les declara como susceptibles de necesidades educativas especiales —en Inglaterra hay numerosos estudios sobre este tema— o simplemente se les echa fuera del sistema pretextando que han salido de la escuela, que han vuelto a su país de origen, etcétera, con lo que los resultados van a ser mejores simplemente por el hecho de sacarse de encima los alumnos que difícilmente podrán ser capaces de dar la talla en las pruebas objetivas. Luego queda un grupo intermedio de alumnos, los que en principio, si se hace el esfuerzo adecuado sobre ellos, van a dar rendimiento, que son los alumnos cuya enseñanza se trivializa con el objetivo de conseguir los resultados de los test.

En definitiva, estaríamos en una situación perfectamente estudiada, quiero insistir en ello. No se trata de que se pueda alegar ignorancia en el sentido de que este tipo de pruebas, absurdamente contrarias a lo que ocurre con el modelo finlandés, tienen efectos generalmente perniciosos y que están ampliamente contestados. No tiene base real la suposición de que la implantación de numerosas pruebas externas durante la etapa obligatoria conllevará un rendimiento académico superior. Esto de alguna manera parte de la suposición de que el alumno que debe rendir cuentas de su aprendizaje se sentirá impelido a hacer las cosas lo mejor posible en el sentido que le piden, es decir, que el alumno se esforzará más. Hay que decir que este es un argumento que en el mejor de los casos es ingenuo y en el peor es elitista, porque ciertamente no toda la población va a responder con este tipo de estímulos. Los alumnos que están más alejados de la posibilidad de superación se van a sentir más tentados de obviar cualquier esfuerzo en ese sentido y por tanto de abandonar prematuramente, con lo cual lo que se conseguirá —y si la ley va adelante, el tiempo lo demostrará— será el objetivo opuesto, a no ser que la manipulación de los criterios de contabilidad de los alumnos mejore arbitrariamente los ránquines, cosa sobre la cual hay evidentes demostraciones externas.

El valor educativo de las pruebas está también dentro del ámbito de lo que se puede discutir. Cuanto más se aleja la evaluación externa de pretender valorar las destrezas realmente importantes, menos probabilidades hay de que sirva para la mejora. Con esto nos encontramos que en conjunto los estándares estatales y las pruebas estandarizadas se convierten en fuerzas dominantes de la educación, y la educación, la instrucción, se acaba pareciendo a los test, es decir, a la hora de evaluar, en lugar de aproximar la evaluación al mundo real, la alejamos de él. Nos centramos en las tareas individuales en lugar de valorar la colaboración. Nos centramos en problemas artificiales en lugar de valorar la manera en que el alumno puede abordar los problemas del mundo real, parecidos a los del mundo real, problemas más abiertos. Valoramos una educación en la cual en el examen no hay ningún tipo de recursos contra lo que ocurre en la realidad, en la que el trabajo se hace usando muchos tipos de recursos. En ese sentido, en la evaluación, leer se reduce a pasajes cortos seguidos de preguntas de elección múltiple, un tipo de lectura que no existe en la vida real; redactar se convierte en el ensayo de cinco párrafos, que es inútil excepto para los propios test; la oralidad, un aspecto que estamos todos de acuerdo en que es fundamental hoy en día, y la capacidad de expresión y de convicción quedan totalmente fuera de las pruebas estandarizadas, a no ser que sean pruebas extraordinariamente costosas, lo cual se da por supuesto, porque en ninguna parte del mundo se producen pruebas que puedan dar cuenta real de una oralidad bien expresada. Se ignoran elementos curriculares clave para centrarnos en unos pocos elementos, de manera que las pruebas en definitiva no sirven para valorar la importancia del trabajo con las familias, la importancia del trabajo en los centros con problemáticas más complejas. No sirven para valorar la implicación de los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 49

centros en actividades extraescolares, en la conducción de los alumnos mediante la conversación con ellos como eje de la actividad educativa, etcétera. Este es un tema que nos preocupa mucho porque se pervierte el aprendizaje por la puntuación. El objetivo acaba siendo tener crédito, sacar puntos, aprobar —por las notas de corte o lo que sea—, pero el aprendizaje no acaba siendo el paradigma de lo que el alumno debe de hacer.

Un asunto muy importante sobre el cual también se pasa en general de puntillas es la cuestión de la calidad intrínseca de las pruebas. Hay una enorme prolijidad sobre otros aspectos, pero la calidad de las pruebas es un tema que en general no se valora ni técnica ni políticamente. En el mejor de los casos, por lo que yo sé, a la evaluación se destina un 0,25% de los presupuestos educativos. Eso significaría 1 euro de cada 400 invertidos en educación. Hacer pruebas para millones de alumnos, hacer pruebas de todas o de muchas materias para distintos niveles, año tras año, creando bancos de pruebas, no se puede abordar con presupuestos tan limitados, si se quiere, por descontado, que se sean pruebas con valor psicométrico y plenamente validadas. Otra cosa es que se engrosen bancos de pruebas con pruebas que precisamente son las descartadas porque no pasarían los criterios psicométricos para hacer unas mediciones bien hechas y capaces de discriminar. Muchas pruebas no reciben el suficiente control psicométrico para garantizar que miden el rendimiento escolar y tampoco creo que desvele nada si digo que nuestro país no se destaca precisamente por su número de expertos en psicometría, con lo cual la compra de productos externos extranjeros puede ser la solución, con los numerosos problemas que conllevaría. Hay una falta de percepción de la importancia de la calidad de los ítems. Se puede hablar de pruebas, pero con la condición de que fueran muy bien desarrolladas y muy bien implementadas, y esta no parece ser la dinámica habitual, con lo cual se impone una filosofía del todo vale ante las insuficiencias de presupuesto y de personal. Estas pruebas baratas, digámoslo así, lo que hacen es limitarse a medir las destrezas de menor nivel, de menor cuantía, de menor valor educativo, y entonces sale una de las víctimas especiales de este tipo de pruebas, que precisamente son los alumnos que potencialmente podrían tener mejores resultados. Por una parte, los alumnos de mejores resultados, cuando las pruebas se convierten en el objetivo de la acción de los profesores y de los centros que tienen que mantener su posición en el ranquin, son desatendidos porque ellos las superarán, con lo cual hay un déficit de atención educativa palpable y evidente, pero lo peor es que estos propios alumnos tienen una percepción de lo que es el aprendizaje, que es la superación de estas pruebas para las cuales ellos dan la talla de sobra, con lo cual consideran que es innecesaria cualquier exigencia de ir más allá, porque ellos están en el nivel superior. Hay una auténtica perversión de la visión de lo que es la educación para los mejores alumnos por el hecho de que, al tener unas pruebas que no son lo suficientemente exigentes para ellos, consideran que ya cumplen sobradamente, con lo cual se va contra el famoso objetivo de la excelencia, esta excelencia del nivel superior de PISA, etcétera, porque las pruebas no están desarrolladas para medir este tipo de calidad alta del trabajo escolar.

También hay que decir que, desde el punto de vista político, cuando se plantean pruebas hay que hacer referencia al rigor exigible, y en esto me remitiría a un trabajo excelente de la House of Commons británica, cuando analizó estos temas en el año 2007. La Cámara de los Comunes británica hizo un estupendo estudio que está publicado sobre evaluación del sistema educativo, en el cual se recoge que primero hay que ir a asegurar la precisión técnica, lo que en los momentos actuales es muy difícil por muchos motivos, entre los cuales no es desdeñable la cuestión de la informatización, que en lugar de homogenizar introduce irregularidades adicionales. En segundo lugar hay que dirigirse a la defendibilidad moral de las pruebas, es decir, al hecho que hay que estar convencido de que estas no van a conducir a inferencias inexactas que perjudiquen a los alumnos, a los centros o a los profesores. Esta cuestión de la defendibilidad moral es realmente importante. La otra cuestión es la defendibilidad social, es decir, que el balance de los impactos positivos y negativos de las pruebas que derivan de la evaluación sean marcadamente favorables. En la ley que tenemos por delante no hay ningún indicio de que se haya pensado en este tipo de temas. En particular, una evaluación no es defendible socialmente cuando hay indicios de que puede empeorar el resultado de determinados colectivos. Aquí hay realmente temas muy serios. Hay cuestiones también de aceptabilidad legal, el tipo de datos que se piden en las evaluaciones, el tipo de intrusiones, por decirlo así, en cuestiones ideológicas, etcétera, que pueden ir contra otros principios legales, por lo que tiene que estar clara la correlación entre lo que va a pedir la evaluación y los principios del marco jurídico. Las pruebas tienen que tener gestionabilidad económica, en la que no voy a entrar, pero es un tema por descontado carísimo por el hecho de que de la única manera de conseguir que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 50

resulte barato es hacerlo mal. Asimismo tiene que haber viabilidad política en el sentido de que se vea claro que estas pruebas van a producir una mejora sustancial de la educación del país.

Entiendo que el proyecto de ley establece alegremente unas pruebas numerosas e intrusivas sin haber atacado ninguno de estos aspectos fundamentales que creo que deberían haber sido estudiados, mencionados como mínimo en la ley y, por descontado, con una memoria que hubiera hecho referencia a este tipo de temas. Todo esto se traduce en una rendición pública de cuentas con el resultado de notables deficiencias y una fiabilidad muy baja. Aquí me gustaría recordar la archiconocida Ley de Campbell, del psicólogo norteamericano Campbell, del año 1975, según la cual, cuando se usan indicadores cuantitativos en asuntos cualitativos de tipo social, lo que se hace es pervertir el proceso y se pervierte la rendición de cuentas. Cuando se dice que —perdonen el ejemplo, para salir del ámbito educativo— los policías tendrán una retribución superior en función del número de arrestos que hagan, se ha demostrado que efectúan más arrestos, por lo que la sociedad tiene que pagar en condenas por las actuaciones desproporcionadas de los policías, que se han extralimitado en sus funciones porque tenían un tipo de incentivos. Si el incentivo es que solamente tendrán retribuciones o consideración cuando los arrestos se traduzcan en condenas, entonces los casos más simples pasan sin ser tenidos en cuenta. Es decir, está más que demostrado en muchos ámbitos que cuando se introducen factores cuantitativos —en este caso, hablamos del ranquin de los centros, de la cualificación de los profesores e incluso de la propia continuidad en el trabajo de los directores, etcétera— se producen distorsiones muy serias, y a la literatura internacional me remito. También se perjudica a los profesores más innovadores y comprometidos, que no hallan camino para desarrollar sus facultades. Si las pruebas a evaluar son esas, ¿cómo vamos a innovar, cómo vamos a orientar a los alumnos en una determinada dirección, aunque la clase lo permitiera, si simplemente esto no va a estar dentro de lo que nos van a pedir? Este tipo de pruebas también va contra el desarrollo del pensamiento crítico, de la formación ciudadana y de otros elementos fundamentales de una educación equilibrada. Recordemos en ese sentido, y ya lo he dicho antes, que en Finlandia, por lo que yo sé, solamente a los 16 años hay una evaluación externa, que se entiende como ayuda al diagnóstico y nada más. Tantos años hablar de Finlandia para ir precisamente ahora en dirección contraria parece francamente que no es de recibo.

De alguna manera en la rendición de cuentas —que es un aspecto en el cual estoy poniendo énfasis porque preocupa al Consell Escolar de Catalunya, juntamente con otros temas, y que creo que vale la pena extenderse un poco en él— corremos el riesgo de que en lugar de aspirar a ejemplificar lo que la educación debe ser, contribuya más bien a desvirtuarla. Esta sería la síntesis de mi razonamiento sobre el particular, o bien, si lo quieren de una manea más gráfica, utilizaré una frase que se usa en Estados Unidos, donde el Estado Federal impuso a las, digamos, autonomías, unos criterios generales de evaluación a través de la Ley No Child Left Behind, del año 2002. Hay un mandato muy fuerte de hacer múltiples evaluaciones a los alumnos, creo que son seis o siete a lo largo de su escolarización entre los 3 y los 18 años, que está dando como resultado no lo que se llama vulgarmente la *race to the top*, la carrera hacia arriba, que es el logo oficial, sino, como dice la gente, la *race to the bottom*, es decir los test inauguran una carrera hacia abajo, que nosotros, en los otros casos, tendríamos que intentar evitar.

En definitiva, la opinión del Consell Escolar de Catalunya y la mía es que esta ley difícilmente va a contribuir a la mejora de la educación. Por una parte hay omisiones, digamos, clamorosas, porque la ley no trata de temas fundamentales como el diseño escolar para el siglo XXI. En estos momentos está más que claro que el modelo escolar tradicional, centrado en un diseño físico escolar para la transmisión de conocimientos y el control de los alumnos, se ha quedado más que corto y los centros educativos tienen que diseñarse basándose en los tres diálogos: del profesor con su grupo de alumnos, grande o pequeño, con lo cual un aula tradicional puede funcionar. En segundo lugar, están las destrezas, las competencias que nos pide la sociedad hoy en día, que creemos que son fundamentales y que es algo que se ve cotidianamente y que requiere que los alumnos trabajen en grupo, con lo cual son necesarios elementos de diseño físico, de espacio, de arquitectura del futuro —lo cual la ley ni siquiera menciona—, es decir, requeriría espacios para que los alumnos trabajaran sistemáticamente en grupo dentro de los centros. Esto no está en la ley. El tercer diálogo sería el del alumno consigo mismo, lo que podríamos llamar estudiar, trabajar, tener un papel creativo dentro del propio centro. Ese es un aspecto que también requiere su acomodo en una arquitectura escolar moderna y ese es un tema fundamental para la educación del futuro y que desde luego es algo que pasa totalmente desapercibido.

La ley también omite totalmente redefinir el conocimiento. Dirán que es una ley que no pretende ordenar el sistema educativo, aunque de hecho lo que hace es reordenarlo. En cuanto a la concepción

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 51

clásica del conocimiento pensada en función de datos, procesos, en procedimientos aprendidos, etcétera, ahora es tan importante la conciencia de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido como el propio resultado. Este sería un tema que daría lugar a reformulaciones pedagógicas importantes, yo no lo detallo ahora porque sería largo, pero no se puede obviar. Esta ley con la cual decíamos que habíamos entrado en el siglo XXI de la educación en España deja esos temas de lado.

En definitiva, el proyecto de ley no establece ninguna previsión de futuro estimulante que impulse adelante la educación. La ley no estimula, no libera el potencial existente en el sistema educativo, sino que, por el contrario, lo atenaza con una reglamentación extrema y una desconfianza hacia el sector educativo. Mejorar la educación requiere que los centros educativos empleen sus mejores esfuerzos en el incremento del rendimiento académico —por descontado que sí— y en la eficacia de la atención a la diversidad del alumnado, dando respuestas que han de ser personalizadas y flexibles en un contexto de equidad, que de esta manera puedan satisfacer los requerimientos que derivan de los cambios de la sociedad. No hay nada más local que la educación, empezando por la educación que se recibe en la familia, la educación que se recibe por el intercambio con los compañeros, el contacto directo con los profesores, la vida organizada dentro del centro y el contacto con la comunidad local. Se puede pensar que se va a influir decisivamente desde arriba, pero solamente se puede hacer en el sentido de ir a peor, no en el sentido de ir a mejor.

Esta tarea solamente la pueden realizar profesionales comprometidos que trabajen en equipo en el marco de unos centros educativos autónomos, bien liderados y arraigados en la comunidad y el territorio y esto solo lo pueden hacer cuando el control de sus asuntos está en sus propias manos, no ejerciendo una autonomía delegada y ficticia sino la autonomía real, una autonomía subsidiaria en el sentido del auténtico principio —que, no lo olvidemos, aunque el ministerio parece no saberlo, es un principio rector de la Unión Europea— que es totalmente ignorado: la autonomía real no es la autonomía para hacer lo que te mando y dar cuenta de lo que te he mandado y de la manera que te lo he mandado, sino que la autonomía como tal es la que estableció el papa Pío XI en la Encíclica *Quadragesimo Anno* allá por el 1931 y que forma parte de la doctrina social de la Iglesia: que lo ético es que las decisiones se tomen al nivel más bajo posible en cada estamento social. Por lo tanto, pretender tomar desde arriba las decisiones que solamente pueden ser tomadas, en buena lógica, por los profesionales que están en contacto con los alumnos y que se haga desde otras instancias es moralmente reprochable. La doctrina social de la Iglesia enunciada hace ochenta años es suficientemente clara y marca, por descontado, la diferencia entre una autonomía delegada —que es lo que pretende la ley— y una autonomía subsidiaria, en la cual las personas y los centros educativos son realmente subsidiarios, son los responsables de lo que tienen que hacer.

Voy terminando. A la arquitectura social del siglo XXI, si realmente se deseara un país más culto y avanzado y no meramente desarrollado, se serviría mejor proponiendo principios de cultura individual y colectiva que puedan ser interpretados, adaptados y puestos en práctica por un profesorado y unos centros que conocen al alumnado y la realidad, pero el ministerio tiene prisa. Hay que decir que la mejora de la educación no admite atajos ni soluciones centralizadas; soluciones *top-down* por las cuales el cumplimiento de lo que está mandado vaya a comportar la solución de los problemas es un error que la educación española ha cometido numerosas veces.

En un estudio del año 2006 de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología leí que desde las Cortes de Cádiz —concretamente desde 1814— el Estado español tenía la tradición de elaborar una ley educativa cada seis años y medio. Coincide exactamente con la tradición de leyes educativas en el periodo democrático, leyes aplicadas o no —esto es otra cuestión—, pero desde luego tenemos una inmensa tradición a lo largo de los siglos de ser incapaces de hacer una ley educativa que vaya a durar por el hecho de que no se consensúan los aspectos básicos. Los aspectos básicos tienen que ver esencialmente con bajar la educación al nivel subsidiario y pensar que todos son responsables al nivel más inferior posible de la mejora de los resultados de los alumnos. Es decir, el anteproyecto está hecho ajeno a que cada alumno es importante como persona, como aprendiz y como ciudadano y no contiene mecanismos para conseguir que la escolarización produzca en todos tanto el aprendizaje como la capacidad de aprender y, sobre todo, el deseo de continuar aprendiendo a medida que pasen los años. Eso es un punto básico. No se trata de medir lo que sabes cuando llegas al final, se trata de medir cuántas ganas tienes de aprender porque eso es lo que va a caracterizar tu vida como miembro de una sociedad desarrollada y avanzada con ganas y capacidad de contribuir a la sociedad. Valorar un cúmulo de conocimientos tiene su interés —no digo que no tenga sentido—, pero es importante que el alumno salga

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 52

con capacidad de aprender. Sabemos de sobra que cuando los exámenes y las pruebas externas se ponen como eje de la educación las ganas de continuar aprendiendo no son el elemento característico de la educación.

Entendemos que esta ley tiene un claro ganador, que es la burocracia ministerial centralista que tiene como misión perpetuarse a sí misma, recuperar las competencias que estaban distribuidas, que podían ser mejoradas y que podían ser desarrolladas con un trabajo cotidiano de base que requería el compromiso de todos. Desgraciadamente, esta no es la opción que se ha elegido y creo que esto merece el rechazo por descontento del Consell Escolar de Catalunya, mi rechazo como su representante y, desde luego, el rechazo de la inmensa mayoría de la sociedad catalana.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo de La Izquierda Plural, la señora García Álvarez.

La señora **GARCÍA ÁLVAREZ**: Bienvenido a esta Comisión, señor Ruiz Tarragó, se lo deseo desde mi grupo. La mayor parte de su intervención ha estado muy relacionada con el tema de las evaluaciones, sus resultados y los condicionantes a los que se ven sometidos alumnos y profesores para su superación. Ha mencionado algunas cosas que me han parecido —igualmente que las anteriores— interesantes, como cuando usted ha hablado de la práctica desaparición de otras materias de la currícula como son la Educación musical, y le hablaría también de las clásicas. Tenemos cartas de numerosos docentes al respecto, sobre el tema de la Filosofía o el tema de las artísticas en general que también, prácticamente, desaparecen. Usted ha mencionado algunos países donde estas cuestiones son fundamentales, pero creo que tienen que ser fundamentales en todas partes porque son la base del futuro y del desarrollo de nuestros alumnos y alumnas.

No voy a entrar en algunas de las cosas que usted ha referido con respecto a las evaluaciones externas porque coincido, pero sí me gustaría que hablara usted algo más sobre aquello que ha dicho con que estaba de acuerdo con el principio de los objetivos a conseguir —en lo que podemos estar de acuerdo todos en esa caracterización general— como es reducir el abandono escolar o la formación profesional, que usted ha mencionado.

En cuanto al abandono escolar, usted ha dicho en algún momento de su intervención —si no he oído mal— que las medidas que se estaban tomando en la ley no garantizaban precisamente que eso sucediera, sino que posiblemente muchos alumnos y alumnas se vieran abocados a no continuar por no parecerles atractiva la fórmula elegida dentro de la ley. Usted decía que el objetivo no es el aprendizaje, sino la superación de pruebas finalmente, que el aprendizaje es algo bastante más importante que lo segundo. También ha mencionado algo respecto a los ránkines en relación con las distorsiones que se pueden generar entre centros y yo le quería preguntar en este sentido si usted considera que estas pruebas a las que se piensa someter a los distintos centros pueden profundizar en la ya existente brecha social, porque en relación con los centros venimos escuchando de otras personas también expertas en el ámbito educativo que el ambiente social, la zona social donde pueda haber determinados centros no va a ser la misma que la zona social en la que se encuentren otros, y eso puede profundizar aún más la brecha social.

Comparto con usted lo que dice respecto a que no parece que esta ley vaya a mejorar la calidad de la educación —no nos lo creemos, sinceramente—. Pero, dicho esto, le pregunto: ¿usted cree que si el ministerio hubiera tenido voluntad, a la hora de modificar una ley —todos coincidimos en que las leyes educativas, como otras muchas, no son estáticas—, de consultar y tener un mayor consenso o unos mayores acuerdos con el conjunto de la comunidad educativa se hubiera podido mejorar corrigiendo las deficiencias que la actual ley pueda tener en este momento? Otra pregunta a la que me gustaría que contestara es la siguiente. Usted ha hablado de los costes económicos que puede suponer hacer las pruebas evaluadoras con profundidad y rigor. ¿Considera usted, con la financiación que tenemos en este momento, que esta ley se puede poner en marcha, viéndolo también desde la perspectiva de una comunidad autónoma que tendrá que tener una serie de recursos si esta ley finalmente sale aprobada? También me gustaría que profundizara —lo iba a decir antes, pero no lo he dicho— en la opinión que le merece la apuesta por la formación profesional, tanto en lo que supone la formación profesional básica como la formación profesional dual. Asimismo, me gustaría que respondiera al tema de la participación en el ámbito de los centros: desde la elección del director hasta la participación del claustro de profesores en los centros y, por supuesto, del consejo escolar en su conjunto. Por último —y con esto finalizo, señor presidente—, qué opinan ustedes sobre la educación 0-3 años o 0-6 años, que es la que a mí más me gusta decir.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 53

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

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Señor Ruiz, gracias por su exposición. Lo habíamos seguido en el informe que el Consejo Escolar de Cataluña había remitido en relación con esta ley orgánica de mejora de la calidad educativa. Sin duda, su exposición completa la de otras personas expertas en este ámbito en el sentido de confirmar que el modelo que la ley orgánica propone para mejorar el sistema educativo no parece que sea el más adecuado. Sí parece que sea el más adecuado —por lo que ha dicho usted— para imponer un modelo recentralizador, que va de arriba abajo, no que empieza de abajo arriba. Ahí usted nos ha dado muchas muestras de las tendencias de otros países, de las modalidades, y parece ser que los datos dan para todos, para unos y para otros, pero sin duda su exposición está muy bien argumentada.

Yo le pediría, como representante del Consell Escolar de Catalunya, que, si puede, ampliara un poco cómo ve el tema de la disposición adicional trigésima octava, del formato que se busca para —parece ser— el derecho de las familias a poder escoger para sus hijos la educación en lengua vehicular en castellano, que no coincide con el modelo de inmersión lingüística de Catalunya, qué datos tiene y qué opina sobre este apartado de la ley orgánica.

En cuanto a los demás aspectos, poco más he de preguntarle porque creo que los ha tocado todos y estoy de acuerdo en casi todos.

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

El señor **SOLER SICILIA**: Señor Ruiz, bienvenido y muchas gracias por acompañarnos esta tarde aquí. Queremos agradecerle desde el Grupo Socialista la claridad, la contundencia y cómo ha aprovechado el tiempo que ha tenido para dejar bien claro que básicamente lo que ha hecho ha sido una enmienda a la totalidad de esta ley, que no ha sido la única en estos días de exposiciones, pero su exposición demuestra que la preocupación del Consell Escolar de Catalunya es grande sobre este tema porque esta ley hipoteca el futuro de nuestros niños y niñas y jóvenes no solo en Catalunya sino en toda España.

Para no repetir cosas que usted ha dicho y con las que estamos totalmente de acuerdo, quisiera que hiciera algunas valoraciones al respecto, algunas ya se han comentado, pero querría que incidiera en si usted cree que la memoria económica de esta ley es suficiente para ponerla en marcha y qué es lo que puede pasar en un posible colapso si la ley empieza a funcionar y no se dota del dinero suficiente para desarrollarla, qué cree usted que es lo que puede llegar a pasar en esta situación. Compartimos además la crítica a la laminación de las competencias autonómicas que usted ha mencionado. Es cierto que es una ley que no solo no da soluciones, sino que pone obstáculos, ha hablado usted de las reválidas. Me gustaría que hiciera también una valoración de los resultados de la evaluación diagnóstico que ha habido, que hace poco en Catalunya han salido los resultados; cómo cree que estos resultados pueden compararse y contrastarse con este modelo de reválidas y, por lo tanto, si es necesario o no. Está claro que las reválidas marcan además una especie de competición entre centros para que exista un ranquin de centros sin tener en cuenta que cada centro no solo responde a la calidad final de los resultados, sino a unas realidades sociales del entorno del propio centro y, por lo tanto, este ranquin que solo mide por la nota y no mide por el esfuerzo social que ese centro puede realizar en un territorio concreto en función de su realidad social también va a perjudicar de una forma directa al futuro de la formación.

También deseamos saber cómo valora usted que la ley reduzca la función del consejo escolar de centro, es decir qué aportaciones van a tener el director, los padres, las AMPA, en lo que hoy en día constituyen los consejos escolares de centro y cómo esto puede quedar perjudicado en lo que decíamos antes, en la introducción en un espacio concreto de una realidad social y de unas directrices que generalmente se adaptan en función de esa situación. Quisiera también que opinara sobre la supresión de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y que la Religión recupere valor académico, qué opina usted de esto.

Para terminar, me referiré a dos temas específicos de Catalunya. Los recortes en educación en Catalunya han supuesto un 20 % por alumno, cómo ve esta reducción por parte de la Generalitat de Catalunya —y esto liga un poco con el primer tema que le preguntaba—, y después si con una memoria económica que creemos que no es suficiente puede llegar realmente a funcionar esta ley, si es compatible tanta reducción económica por todos lados, y esto cómo afectaría. Y, finalmente, ¿qué opina usted de la segregación por sexos? ¿Cree usted que la ley tendría que suprimir los convenios con escuelas que segregan por sexos?

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 54

En todo caso, le agradezco ya de antemano las respuestas. Como he dicho, su exposición la compartimos plena y totalmente y quiero agradecerle a usted y al Consell Escolar de Catalunya el esfuerzo que han hecho para hacer ese trabajo.

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

El señor **FERNÁNDEZ ÁLVAREZ**: Muchas gracias, señor Ruiz Tarragó, por su presencia aquí y por el tono moderado, aunque evidentemente con carga de profundidad, con respecto a la propuesta del Gobierno de España. Como se puede imaginar, intentaré intervenir también con tono moderado, pero también con carga de profundidad sobre lo que usted ha dicho.

En primer lugar, los portavoces del Grupo Socialista y de Convergència i Unió comparten conmigo la catalanidad. Aquí se ha hablado como si lo que se ha dicho hoy fuera la visión única en Cataluña y que se viene a Madrid a explicar lo que Cataluña piensa. Eso no es así. Las posiciones que yo defendiendo no son residuales en Cataluña. El señor Barberà es de Tarragona como yo y les empatamos en las elecciones generales últimas; y en la capital les ganamos. En el conjunto de Cataluña los tres primeros partidos quedamos en un pañuelo, es decir, no estamos hablando de una opinión que nos hemos sacado de la manga y Cataluña es un monolito exclusivo de opinión. Hay pluralidad también en Cataluña y no todo el mundo piensa lo que se ha dicho hoy aquí. Esto no es un discurso de lo que piensa Cataluña contra lo que piensa Madrid.

Dicho esto, hoy ha planteado usted una serie de consideraciones que hace unos días, concretamente el 26 de junio, de manera más amplia en su blog personal nos explicaba en un artículo titulado La ley Wert y la mcdonalización de la educación española. Ahí decía, y hoy lo ha vuelto a repetir, que no se ha establecido una diagnosis de por qué el sistema había fracasado y por qué existe el fracaso escolar que nos encontramos. Curiosamente, luego usted ha obviado y ha dado poca importancia al hecho de que se hayan aprobado muchas leyes de educación, aunque algunas no se hayan aplicado. Esto es importante. Se han aprobado algunas, pero aquí solo se han aplicado de un lado; y esto no es un tema menor. Desde la recuperación de las libertades democráticas aquí solo se han aplicado las leyes socialistas. No creo que haga falta mucha diagnosis ni hace falta ser un genio para deducir que alguna culpa de lo ocurrido tienen las leyes que se han aplicado hasta ahora. Eso es importante también destacarlo. Ha vuelto a repetir usted de manera textual una frase que escribió en su blog el 26 de junio y que creo que es fundamental porque aquí se ven las diferencias de modelo: Con esta reforma, nuestro sistema educativo deja de ser comprensivo, inclusivo y descentralizado y pasa a ser otra cosa. Usted lo denomina antifinlandés, como dando a entender que el que tenemos ahora es una maravilla, que hay que potenciarlo y que el cambio que se va producir va a ser nefasto. Pues no. Tengo que decirle que el de ahora será comprensivo, inclusivo y descentralizado, pero es un fracaso rotundo. No creo que haya que reivindicar mucho. No sé si es finlandés o no es finlandés, pero que ha sido un fracaso rotundo es evidente. Por tanto, no idealizamos el actual. Hay que cambiarlo. Además, la mayoría de los españoles lo han votado de manera clara, porque esta reforma es la que llevamos nosotros en nuestro programa.

Pero voy a quedarme en una expresión concreta, que es la defensa —no se esconde aquí— que hace usted de la educación comprensiva; y ha hablado también de Gran Bretaña. Precisamente si hay un país donde se ha demostrado que ese modelo fracasa es Gran Bretaña. Incluso Tony Blair, después de que Margaret Thatcher lo corrigiera, no se atrevió a volver a aplicarlo porque sabía que es un sistema que no funcionaba. Por tanto, la educación comprensiva no funciona. Yo no tengo los conocimientos pedagógicos que tiene usted, pero he sido profesor ocho años en la universidad hasta mi llegada aquí en dos asignaturas, Ciencia Política y Análisis de Políticas Públicas. Mis alumnos no eran muy jóvenes, entre 18 y 19 años. Aunque no tengo esos conocimientos pedagógicos que tiene usted, mi experiencia de ocho años sí me dice una cosa: el aprendizaje no es un proceso de ósmosis colectiva en el que los alumnos comparten un balneario, se cogen las manos y a través de la ciencia infusa caen los conocimientos. No, el aprendizaje es un proceso individual, y eso lo he podido comprobar con los alumnos. El esfuerzo es personal e intransferible, aquello que tradicionalmente se denomina hincar los codos. Algunos dicen que eso es carca y caduco, pero no, es la manera, poner los codos, esforzarse personalmente muchísimo.

Usted nos acusa en su artículo —y hoy lo ha vuelto a hacer— de aplicar una reforma ideológica. El modelo comprensivo es claramente ideológico, y usted, que viene de Cataluña y conoce perfectamente el movimiento de renovación pedagógica Marta Mata, etcétera, sabe perfectamente que es un modelo progresista. Además, se le ha escapado a usted en la comparecencia, ha dicho que teníamos que ir

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 55

necesariamente hacia un modelo progresista, como si eso no fuera discutible en términos ideológicos; es decir, que tenemos que ir hacia un modelo progresista es indiscutible. Eso no es justo y además, permítame que se lo diga, bastante antidemocrático.

Ya que hablamos de Marta Mata, referente del movimiento de renovación pedagógica, hace poco Jordi Pujol explicaba que Marta Mata le convenció para aplicar en el modelo educativo catalán dos cosas: la inmersión lingüística, que no formaba parte del corpus ideológico de Convergència en aquel momento, y la educación comprensiva. Jordi Pujol, desde su esquema nacionalista, se arrepiente de la educación comprensiva, no del modelo de inmersión lingüística, evidentemente, que también es un fracaso rotundo. Además, Jordi Pujol es un hombre con el que podemos tener todas las discrepancias del mundo, pero algo ha leído el hombre y al final sabía perfectamente lo que yo le decía anteriormente: el esfuerzo es personal e intransferible. Como un joven de origen humilde no se puede pagar másteres millonarios en grandes escuelas el único sistema que tiene para progresar en esta vida es destacar en la escuela pública. Lo que hace el modelo comprensivo es liquidar el ascensor social (**Rumores**), y sobre todo la movilidad social. Esto es lo peor, lo que más asusta desde las posiciones ideológicas que algunos en ese sitio defienden. Les da miedo. ¿Por qué? Porque puede acabar con la conciencia de clase y porque la cultura del esfuerzo para el socialismo ideológico, que defiende la educación comprensiva, es peligrosísima ya que a lo mejor los alumnos estudian demasiado y salen economistas liberales —fíjese usted qué tragedia— (**Risas**), o salen historiadores conservadores o progresistas, pero libres, con la conciencia de salir adelante en esta vida. En fin, la demostración palpable es que en este mundo cuando el joven salga a buscar trabajo —y esto lo ha vivido todo el mundo— no le valorarán según el ambiente que había en su aula ni por las ganas de aprender que tenía, como ha dicho usted textualmente, le valorarán con esos números que tanto critica usted, porque en las entrevistas de trabajo valoran individualmente, no colectivamente. Esto es muy importante; la educación no es un sistema de socialización colectiva, es dar instrumentos a los jóvenes para que vayan a buscarse la vida en la jungla en que se ha convertido —permítame que se lo diga—, y más en estos tiempos que vivimos. Solo así se puede salir adelante. Por lo tanto —voy acabando ya—, el modelo comprensivo condena a la mediocridad eterna precisamente a los jóvenes humildes y les intenta aplicar la conciencia de clase. Esto hay que cambiarlo, porque ha fracasado en España, nos ha llevado al fracaso escolar salvaje que tenemos. Hay que cambiarlo y lo vamos a hacer.

Respeto profundamente sus ideas, respeto profundamente las ideas del resto de partidos políticos que hoy se han expresado, pero la mayoría ha pedido un cambio en el sistema educativo porque nos votó para que lo pudiéramos hacer. Se ha abierto un proceso de diálogo, pero lo que está claro es que hay que cambiar —se lo voy a decir en catalán— (**Pronuncia palabras en catalán**) el sistema, su núcleo, aquello que lo define, para que nos entendamos todos. Yo no voy a hacerle ninguna pregunta sobre la cuestión en que ha centrado su exposición, pero como el señor Barberà le ha pedido su opinión sobre la inmersión lingüística y sobre las pretensiones del Gobierno con relación a la misma, yo le voy a formular dos preguntas muy breves para que me dé usted su opinión. La primera es si usted considera que el sistema de inmersión es positivo, que no lo sé porque no lo ha comentado —se lo ha preguntado el señor Barberà—, ¿cómo valoraría usted la noticia de que Artur Mas y la mayoría de consejeros de su Gobierno llevan a sus hijos a escuelas de élite donde no hay inmersión lingüística? (**Risas**). En segundo lugar, en el caso de que considere usted —como yo lo hago— que están en su derecho de elegir, ¿por qué solo ellos tienen derecho a elegir y no el conjunto de familias catalanas? ¿Qué opina usted al respecto? (**Aplausos**).

El señor **PRESIDENTE**: Para contestar a estas inquietudes, tiene la palabra el señor Ruiz.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA** (Ruiz Tarragó): No sé muy bien por dónde empezar porque hay muchos temas y muy relevantes.

El señor **PRESIDENTE**: Le pediría un poquito de brevedad, dentro de lo posible.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA** (Ruiz Tarragó): Señor Fernández, creo que usted ha interpretado más de lo que yo he dicho, aunque tal vez tampoco me he expresado del todo bien, pero desde luego no voy a entrar sobre lo que opina el señor Pujol o sobre Marta Mata o sobre lo que hacen los líderes políticos o dejan de hacer, porque es un tema que como presidente del Consejo Escolar no me corresponde, y tampoco creo que sea un punto nuclear aquí.

Creo que en general hemos sufrido con el sistema de gobierno que hay en este país desde hace muchos años un exceso de leyes, un exceso de legislación y un exceso de intervención. Para mí el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 56

sistema educativo ideal debería tener diez principios y pensar que los centros educativos y las comunidades que los sustentan son los que los desarrollan de la manera adecuada, en función de circunstancias, en función de criterios que evidentemente dependerán de la ubicación, de condiciones sociales, etcétera. Este exceso de leyes se pretende corregir con otra ley. Usted dice que las leyes actuales no eran buenas y han producido malos resultados. Le diría que lo que no entiendo es que tenga que cambiarse precisamente en este sentido, que es un sentido extraordinariamente intervencionista y que afecta a la naturaleza del trabajo pedagógico de los profesores y lo va a trivializar. Esta es la palabra, y esta no la voy a retirar. Lo va a trivializar porque, si quiere le saco el temario de reválida y lo repasamos y veremos cómo el temario de reválida de las pruebas de grado de los años sesenta —que esta mañana en el tren lo he estado leyendo— sirve para ver el poco poso que llegó a dejar ese tipo de enseñanza. En este caso, me pongo yo como ejemplo y junto con otros muchos compañeros y personas conocidas de mi generación vemos el poco poso que les dejaron los temarios de reválida, aunque les sirvieran para ganarse bien la vida de acuerdo con el sistema profesional de su época. Seguramente hay que cambiar el sistema, pero no de esta manera, no por ordeno y mando y pensando que habrá, ya lo he dicho antes, un cuartel general de educación que es el que dirá lo que tiene que hacer todo el mundo. Esto es profundamente erróneo y difícilmente creo que vaya a cambiar de opinión en ese sentido.

He visto un colegio finlandés funcionando y he estado comiendo con su director. Eso pasó exactamente hace diez años cuando se hablaba mucho menos de Finlandia. El director fue muy amable, tuvimos una conversación muy animada y me dijo: mi sistema son dos cosas. Primero, yo administro un elevado volumen de recursos públicos, soy nombrado por la municipalidad y esto tengo que hacerlo con el máximo rigor, honestidad, transparencia y dando cuenta de todo el dinero y dando cuenta de por qué tomo las decisiones. Era un director fuerte en una comunidad educativa fuerte, pero desde luego era un director fuerte. Creo que a los directores fuertes los necesitamos porque desde los años ochenta hemos construido un sistema de dirección escolar que no ha estado a la altura de las necesidades del país y que ha perjudicado a los más débiles. Esto para mí ha sido una cosa fundamental que nos ha conducido a situaciones como las que tenemos ahora. Este era el primer punto. Esta es la idea: un director fuerte en el sentido de que puede administrar en una comunidad educativa en la que evidentemente hay criterios rigurosos de lo que es participar y tomar las decisiones; por decirlo de alguna manera, con un consejo de administración, también fuerte. No se trata de nada dictatorial. En ese sentido, entiendo que hay que reforzar la figura de los directores y sobre todo conseguir que los directores sean buenos directores, con lo cual tenemos un inmenso camino que recorrer.

El segundo punto —y este es el que resume mi filosofía educativa, si se puede decir así— es que el director dijo: mi trabajo es que la única oportunidad que tiene un alumno en su vida de tener una buena educación sea una realidad en este centro, con lo cual hay un poder local que se ejerce, un poder local que es curricular, un poder que es evaluativo, un poder curricular que es de recursos humanos, un poder local que permite adoptar las decisiones en función de lo que haga falta, tal como aquí lo apreciamos libremente. En ese sentido es cuando vamos a un sistema antifinlandés, no vamos a esto, vamos a un sistema que nos dice lo que tenemos que hacer y nos tenemos que espabilar para hacerlo. Esto es justo lo contrario a la doctrina social de la Iglesia, repase la encíclica, lo lógico es que las decisiones se tomen en el nivel más próximo a las decisiones. Por lo tanto, en este punto habría mucho campo de mejora y la ley, desgraciadamente, no va en ese sentido. Tal vez dure muchos años, no lo sé, pero probablemente nos daremos cuenta de que no es la clase de ley que sirva para construir un país progresista o de progreso. Me explico. Para mí una de las cosas fundamentales del pensamiento es la idea de la Ilustración, que ha dado lugar a una idea más o menos difusa de progreso a lo largo de los siglos, progreso que se ha visto interrumpido en muchas ocasiones por numerosas guerras, etcétera, pero la humanidad, el mundo occidental ha tenido un sentido de progreso. Esta idea volteriana un tanto escéptica de progreso es para mí la idea de progreso, la idea que nos induce a creer que la vida de nuestros hijos puede ser mejor que la nuestra y que nuestras comunidades pueden tener más valor en la cultura y pueden disfrutar de mayores oportunidades. En ese sentido va para mí la palabra progreso, aunque puede haber sido una palabra usada en demasía en contiendas políticas. Esta idea global, con la que creo que muchas personas coincidirían, para mí es la idea de progreso y avanzar en ese sentido indica para mí la idea de ser progresista.

Por descontado que creo en el esfuerzo, pero el esfuerzo para qué. Ahora hemos hecho un mantra de la cultura del esfuerzo —hace diez años no hablábamos de la cultura del esfuerzo—, pero todos sabemos que la cultura del esfuerzo depende del contexto en el cual estamos y para qué trabajamos. Permítanme que consulte una nota que tengo en este sentido. ¿Estamos dispuestos a esforzarnos cuando estamos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 57

informados de la naturaleza del trabajo que tenemos que hacer, cuando tenemos una cierta perspectiva del contexto y de su utilidad? Tener esto o no tenerlo influirá en la capacidad del esfuerzo. Cuando operemos sobre lo que vamos a hacer y seamos tenidos en cuenta en la toma de decisiones, ello influirá en el esfuerzo. Cuando sepamos cuáles son las implicaciones de nuestro trabajo y cómo se ve valorado, si lo podemos hacer, nos influirá la motivación para el esfuerzo. Cuando podamos hacer lo que nos corresponde con autonomía personal, sin autoritarismo y sin interferencias innecesarias. Si podemos trabajar así, nos esforzaremos más. Podemos esforzarnos más cuando tenemos idea de que estamos ejerciendo nuestra responsabilidad con el control personal sobre lo que estamos haciendo. Cuando estamos en un sitio en el que las transacciones son productivas. Entonces es cuando hace falta tener una buena cultura escolar. No creo que sea el sitio para ir a pasárselo bien. Es como una caricatura. No creo en esto. Hay que hacer un esfuerzo, pero el esfuerzo depende del trabajo que vayamos a hacer. Ahí es donde tenemos que mejorar y estas mejoras son principios generales y conductas locales. Por lo tanto, lo que el sistema prospectivo necesita es liberar enormes energías que están en nuestro sistema educativo y que un exceso de ordenancismo lo que hace es ir en su contra.

Me han hecho muchas preguntas y no sé si estoy dentro del tiempo para responderlas.

El señor **PRESIDENTE**: Yo le iré avisando.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA** (Ruiz Tarragó): El tema lingüístico. Ha habido muchos pronunciamientos y por descontado el Consejo Escolar de Cataluña se pronunció sobre la cuestión lingüística. Cuando he dicho falta de métodos prospectivos, ¿por qué no vemos esto como haría desapasionadamente un cierto entorno externo educativo? Cojamos como nuevo sistema prospectivo uno que se llama GDN por ejemplo, que es *Global Dayry Network*, que consiste en tomar dos variables y hacer matrices, 2 x 2, estudiando problemas. En este caso, pongan en Cataluña alumnos catalanoparlantes y alumnos castellanoparlantes, con inmersión y sin inmersión. Esto da lugar a cuatro agujeritos. Pongan las casillas de este agujerito. Si no hay ningún tipo de inmersión y el castellanoparlante, se refuerza un sistema en el cual el castellanoparlante es el primer perjudicado porque no aprende el catalán. No olvidemos que la inmersión lingüística se creó en Santa Coloma de Gramenet a instancias de comunidades de personas inmigrantes en el año 1983. La inmersión salió del entorno puramente lingüístico castellano por la enorme pérdida de oportunidades que representaba no dominar el catalán en Cataluña. Hace treinta años salió esto y parece que ahora con el derecho a decidir lo queremos decidir todo. Salió por comunidades que se consideraban desfavorecidas por estar en Cataluña sin conocer el catalán. No olviden este dato. Esta es la casilla que tenemos aquí abajo. **(Un señor diputado: Eso es mentira)**. En todo caso yo pongo con mucho énfasis porque creo que es verdad. Lo dejo dicho. En todo caso, si hace este cuadro de 4 x 4, dos variables, etcétera, tiene que los catalanoparlantes con inmersión posiblemente necesitan algo más de castellano. Es posible que convenga reforzarlo. Cuando tenemos los casos intermedios —estarían en los extremos del cuadro— los catalanoparlantes sin inmersión y los castellanoparlantes con inmersión consiguen las dos lenguas, pero el cuadro que nos queda de castellanoparlantes sin inmersión es un cuadro en el que vemos este efecto que les decía y además otro, reforzar una cultura estrictamente ajena a todo lo catalán y a su cultura que no es de recibo en un país que tiene como estatuto de autonomía el hecho de que no se quiera separar a los alumnos por cuestión de lengua. Creo que esto puede ayudar a situarnos. No está todo dicho aquí, pero es una hipótesis sobre casos que nos ayuda a decidir un poco en ese sentido.

Esto tiene que ver también con la disposición 38.º y el derecho de las familias a escoger lengua vehicular, con lo cual decimos directamente que hay familias que tendrán el derecho en Cataluña de vivir ajenas a todo lo catalán. Estarán perjudicadas aunque no lo vean a corto plazo; sus hijos, lo estarán, pero además se refuerza una especie de subcultura —por decirlo así— propia que no comparte características con otra que es, como mínimo, entender pasivamente el catalán. Esto parece que no se quiere; ni siquiera esto, ni siquiera entenderlo. Nadie obliga a usarlo pero como mínimo entenderlo, y entenderlo bien, es una cosa que creo que sería exigible.

Quisiera ir a otras preguntas. En cuanto a la memoria económica no es un tema en el que yo esté especializado. De todas maneras recuerdo el primer borrador de aquel documento, que no se puede llamar memoria, que sacó el ministerio sobre temas económicos en el que decía textualmente que se pagaría la cuarta parte de la ley del ahorro del bachillerato artístico. Esto se decía textualmente, opciones del bachillerato. Creo que esto ya da idea del mal planteamiento que desde el principio vicia esto y es el hecho de no hacer análisis públicos y acordados sobre los costes reales de plaza escolar en pública y en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 58

concertada, de lo que cuesta aplicar las medidas. No entraré mucho más en este tema porque, como digo, esto correspondería más a las personas del departamento que analizan la política educativa que al Consejo Escolar que ha entrado menos en ello.

En cuanto al abandono escolar, he querido decir que las pruebas pueden ser un factor adicional para muchos alumnos al verse rechazados por el sistema por el hecho de que las pruebas son calificatorias, no son pruebas diagnósticas, no son pruebas para saber cómo está el sistema. En principio son pruebas de calificación que te van a marcar tu itinerario. Dada la población que tenemos en el país, con su cultura y sus conocimientos y sus circunstancias personales y sociales, se puede augurar razonablemente una parte importante de rechazo, alumnos que van a salir del sistema, que se van a ir del sistema porque este no les va a dar las expectativas de continuar de manera razonable. Porque las expectativas de que continuaran de manera razonable hay que trabajarlas a un nivel mucho más bajo: de atención individualizada, de atención para estimular a personas en pequeños grupos, etcétera. En ese sentido es en el que yo hablo de comprensividad, es decir, de que el sistema dedique atención a todos absolutamente según sus necesidades, que son muchas y muy variadas. Para algunos alumnos es una suerte que les dejen tranquilos y que puedan hacer lo máximo por su cuenta; para otros, la suerte es que tengan profesores que los acompañen muy de cerca porque sus circunstancias lo requieren. Para mí esa es la idea de comprensividad, de que todo alumno recibe un trato personalizado, un trato que intenta asegurarse de que se forma un ciudadano que es capaz en su momento de contribuir a la convivencia, por descontado a la competitividad de la sociedad y también a su sostenibilidad. Y además esto teniendo conocimientos, siendo capaces de continuar aprendiendo y teniendo deseos de hacerlo. Y el deseo de hacerlo —permítanme que insista en ello— creo que con las pruebas no se potencia en absoluto. Si miran ustedes la historia de las pruebas tradicionales, estas no potencian; potencia pasar el examen, pasar la barrera, haber aprobado y olvidar inmediatamente lo que me sirvió para aprobar. Esto en particular da lugar a metodologías equivocadas en los tiempos actuales. Ahora necesitamos mucha más capacidad de desarrollar las alas y las raíces simultáneamente. Tenemos una enseñanza muy centrada en las raíces, en los conocimientos, focalizada en el pasado. Y las alas para la mente, la capacidad de entusiasmarse con las cosas se cultiva muy poco, entre otras cosas porque con el sistema que tenemos a los alumnos no se les invita a hablar del futuro. Esta ley tampoco va en este sentido, en absoluto, no lo creo sinceramente, no motiva a hablar del futuro, obliga a hablar del temario que nos van a poner y de las maneras de pasar el examen, y esto es así, y esto va a producir cierto tipo de aprendizajes que no son los que convienen a un país avanzado y francamente culto, son los que convienen a un país de otra época pero no al actual.

Cuando se miran en las estadísticas o estudios internacionales objetivos de individualizar las experiencias de aprendizaje para satisfacer las necesidades, fomentar la capacidad y la disposición de establecer objetivos propios, de planificar y controlar y evaluar el propio progreso, de promover las destrezas de colaboración y realización del trabajo en equipos, de actividades que incorporen escenarios y aplicaciones relacionados con el mundo real, estas cosas no están dentro de una lógica de reválidas de nota, a no ser que se hicieran unas pruebas extraordinarias que no existen en ninguna parte del mundo, unas pruebas que pretendieran medir todas esas cosas. No vamos a tener pruebas que nos midan la capacidad de expresarnos oralmente y de defender con convicción unas ideas, no vamos a tener pruebas que nos midan la capacidad de investigar y de sintetizar, no vamos a tener pruebas que nos midan la capacidad de colaborar con otros en entornos heterogéneos sobre la base de conocimientos adquiridos, esto por descontado. Esto es lo que quiero decir y si lo anterior se quedaba corto, lo de ahora no lo corrige en absoluto y por eso es una ley que no nos hace progresar.

Permítanme un ejemplo, y acabo. Yo soy únicamente licenciado en Física, aunque llevo mucho tiempo sin ejercer. Estudié Cinemática y en los temarios de Cinemática pueden ver lo que se les pide, que si el espacio es un medio de la aceleración por el tiempo al cuadrado, fórmulas de estas, que se pone un problemita: si damos el espacio y el tiempo, qué es la aceleración, etcétera, que los alumnos hacen librescamente, destrezas de bajo nivel. Pongamos por caso que nos vamos a un laboratorio y en el laboratorio ponemos un tubo de dos metros y al tubo de dos metros le conectamos tres sensores y de los sensores cae una bolita, y luego vemos en una pantalla el espacio/tiempo, el paso de la bolita y el tiempo en el cual pasa, y vemos tres puntos. Entonces pedimos a los alumnos que estudien qué curva es esta, y sale que esta es la magnífica parábola que explican en Matemáticas, con lo cual la parábola de la Física, que ni siquiera se usa esta palabra sino la ley del movimiento uniformemente acelerado, casa con las Matemáticas, con la que explican los de Matemáticas. Entonces se dice, vamos a cambiar los sensores y vemos que los nuevos puntos salen en la gráfica, y se abre la ley, los alumnos entienden lo que significa

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 59

la aceleración de la gravedad y desarrollan un procedimiento de trabajo experimental, pero con los temarios que vamos a tener para las pruebas esto no lo vamos a tener nunca. Este es el gran drama, no vamos a formar alumnos que tengan este trabajo intelectual serio, vamos a una caricaturización de la enseñanza y, por lo tanto, el camino bueno que podríamos tener hacia el futuro lo perdemos lamentablemente. Esto creo que hay que decirlo con absoluta contundencia. Además, este mismo ejemplo nos permite conectar las Matemáticas con la Física, por descontado, y si vamos al concepto de derivada, que es una cosa que explica el profesor de Matemáticas, resulta que la curva que tenemos cuando cambiamos el lugar de un sensor de espacios al de velocidades no sale la otra curva. Podemos conectar las cosas, podemos hacer que el alumno se estimule, considere que vale la pena esforzarse, pero dudo que valga mucho la pena esforzarse para vender Cinemática tal como se enseña habitualmente y tal como se va a pedir en los exámenes, en cambio así se puede hacer muchísimo más. Este es uno de los puntos fundamentales que hay que pedir a una ley que va a cambiar nuestro sistema de evaluación, porque en ese sentido creo que la ley propone cambios retrógrados.

Se me ha preguntado sobre el tema de la formación básica, si se podría sacar con una titulación global y si no haría falta ir con esta formación profesional básica. La dual es obviamente de necesidad, lo que no entiendo es que el Estado tenga que regularla para todo el país cuando precisamente depende de las empresas locales. Váyanse a una ciudad cualquiera y verán cómo las oportunidades de hacer formación dual dependen del contacto con el entorno y además con las condiciones que el entorno dicta, por decirlo así. Cualquier normativa general sobre esto que vaya más allá de los principios generales está fuera de lugar.

La participación y el papel del Consejo Escolar. Yo creo en un papel del Consejo Escolar fuerte, con un liderazgo fuerte, no creo en el director omnímodo ni en el Consejo Escolar que lo decida todo por un director marioneta que es casi, casi el bedel del instituto o centro educativo, por descontado, e insisto en que estos directores han sido uno de los problemas que nuestra educación ha tenido desgraciadamente durante muchos años.

Estoy repasando por si me he dejado alguna cosa muy importante, pero el señor presidente me indica que lo deje aquí. Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Ruiz, por su exposición y por su tiempo. Lamentamos no poder disponer de más tiempo, pero ya hay un ponente esperando.

Sin más dilación pasamos a la siguiente. **(Pausa)**.

— DEL SEÑOR VICECONSEJERO DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (Cano Fernández). (Número de expediente 212/001018).

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, continuamos, dado que vamos con un poco de retraso esta tarde, dando la bienvenida a don Sebastián Cano Fernández, viceconsejero de Educación de la Junta de Andalucía.

Tiene la palabra. **(El señor vicepresidente, Soler Sicilia, ocupa la Presidencia)**.

El señor **VICECONSEJERO DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA** (Cano Fernández): Señorías, comparezco ante la Comisión de Educación y Deporte del Congreso de los Diputados para informar en relación por el proyecto de ley orgánica de mejora de la calidad educativa.

La reforma que promueve la Lomce persigue como objetivo reducir la tasa de abandono educativo temprano en la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo a criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos excelentes como en la de titulados en educación secundaria obligatoria, mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Así se recoge en el preámbulo del proyecto de ley. Obviamente es difícil no estar de acuerdo con estos objetivos, si bien causa muchas dudas que las medidas que la Lomce pretende implementar logren el efecto deseado y no el contrario. Pero vayamos por partes. Conviene tener en cuenta a la hora de abordar la reforma educativa una serie de datos e indicadores que corrigen la visión radicalmente negativa del sistema educativo de la que parte la reforma. El sistema educativo tiene problemas, pero no todo son problemas. La reforma debe tener en cuenta también los elementos positivos y los avances del sistema educativo para no producir un retroceso en nuestra fortaleza y frenar en seco su evolución.

España ha realizado en los últimos años un importante esfuerzo de generalización y vertebración del sistema educativo, cuyo principal logro ha sido sin duda la ampliación del periodo de escolaridad obligatoria para toda la población. Se ha pasado de un periodo de escolarización generalizada de ocho cursos, de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 60

los 6 a los 14 años, a la situación actual, en que toda la población está escolarizada trece cursos, desde los 3 a los 16 años. Nuestro sistema educativo se encuentra hoy plenamente homologado con los de los países de la Unión Europea. Compartimos con ellos la fortaleza de estar incorporados a la sociedad del conocimiento, pero también las consecuencias derivadas de un sistema educativo que debe atender a la población, procurando al mismo tiempo una formación y unos ritmos de aprendizaje adaptados a las necesidades y capacidades de cada persona. Las tasas netas de escolarización en la educación infantil son en España muy superiores a las de los países de la Unión Europea, que se sitúa a los 3 años solo en el 78% y a los 4 en algo más del 90%.

Respecto del dominio del alumnado en las competencias básicas definidas para la enseñanza obligatoria, los resultados del informe PISA 2009 muestran que el sistema educativo español tiene un comportamiento muy similar a los promedios de la OCDE y de la Unión Europea cuando se analizan los resultados de los alumnos y centros con niveles de rendimiento medio y bajo y que las diferencias se producen precisamente en los rendimientos de alumnos y centros que presentan los mejores resultados, pero también habría que señalar que España es, después de Finlandia, el país que presenta menor variabilidad de resultados entre los centros. Este resultado pone de manifiesto que el sistema educativo español es, junto con el finlandés, uno de los que presenta mayor equidad. Por ello los esfuerzos ahora deben centrarse en conseguir una mejora de los resultados de los estudiantes sin que aumente la diferencia entre los mejores y los peores. Dicho de otro modo, la calidad educativa debe permitir la mejora de los resultados de todos los estudiantes, no solo de los mejores. No hay mejora real en el sistema si esta se produce en detrimento de la equidad. Calidad y equidad son la cara y la cruz de una misma moneda.

Por lo que se refiere a abandono escolar prematuro, en el año 2012 este indicador se sitúa en España en el 24,9, bien es cierto que el de la Unión Europea es del 12,8%. No obstante, cabe señalar que la evolución desde el año 2006, año en que se aprueba la LOE, Ley Orgánica de Educación, ha sido positiva ya que en dicho año el indicador estaba en España en el 30,5. Se ha producido una reducción de más de 5,5 puntos. El abandono educativo además, como ustedes saben, está muy relacionado con el rendimiento del alumnado en la educación secundaria obligatoria, toda vez que el abandono escolar prematuro se nutre fundamentalmente del llamado fracaso escolar. Es decir, del alumnado que abandona el sistema educativo por no obtener la titulación básica. En este sentido la evolución de la tasa bruta de titulado en educación secundaria obligatoria en España ha pasado del 69% a más del 74, es decir, ha mejorado más de 5 puntos o, lo que es lo mismo, se ha conseguido una disminución de la tasa de fracaso escolar en la misma proporción. Finalmente, respecto al porcentaje de población titulada en educación superior, cabe destacar que mientras el objetivo establecido por la Unión Europea para 2020 es alcanzar el 40%, España ya ha alcanzado el valor de referencia en este indicador, que se sitúa en el 40,1%, por lo que su objetivo para 2020 es llegar al 44%. La actual política en materia de becas y ayuda al estudio pone en serio riesgo el mantenimiento de la posición alcanzada por España respecto de este indicador.

En conclusión: en todos los indicadores mencionados la evolución de los datos es positiva. No podemos compartir que la legislación actual haya fracasado. Tendremos que considerar que podemos y debemos acelerar los progresos, que es necesario mejorar, qué duda cabe, pero no hay razones para cambiar radicalmente el modelo, sobre todo si el nuevo modelo nos aleja de los objetivos.

Señorías, no hay mejora en la calidad del sistema educativo si va en detrimento de la equidad y del principio de igualdad de oportunidades. Toda reforma educativa que quiera generalizar el éxito escolar debe prestar una especial atención al alumnado que presenta mayores dificultades y al que ofrece una mayor capacidad. Estamos de acuerdo con la flexibilidad, con la diversificación, con las adaptaciones curriculares, en definitiva, con los programas de atención a la diversidad, que deben contribuir a ofrecer soluciones al alumnado con más dificultades de aprendizaje, pero es necesario analizar bien la edad en la que se realizan las distintas opciones y sobre todo asegurar que cualquier itinerario en la educación obligatoria conduzca a idéntica titulación. Parece recomendable, por lo tanto, avanzar en flexibilidad y no en rigidez. Un exceso de itinerarios rígidos cierra el paso a la posibilidad de que el alumnado, máxime a edades tan tempranas como propone el proyecto de ley, pueda retomar o cambiar caminos académicos emprendidos.

Pues bien, existe en el texto del proyecto de ley toda una serie de medidas que, de ser adoptadas, supondrán una selección o clasificación del alumnado según su rendimiento académico, rompiendo así el principio de la igualdad en el derecho a la educación. La separación del alumnado en itinerarios durante la enseñanza obligatoria puede conllevar una desvalorización social de determinadas vías. Esto, junto con unas expectativas académicas y profesionales más bajas, minan la autoestima de los jóvenes, abocándoles fuera del sistema educativo. La escuela segregadora pone en peligro la cohesión social comportándose

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 61

como un elemento más de exclusión, principalmente de las capas más desfavorecidas de la sociedad. El informe Equidad y calidad de la educación. Apoyo a estudiantes desfavorecidos y escuelas en desventaja, de la OCDE, de 9 de febrero de 2012, recoge textualmente lo siguiente: La selección temprana de estudiantes ejerce un efecto negativo en los alumnos asignados a niveles más bajos y aumenta las inequidades sin elevar el rendimiento promedio. La selección temprana de estudiantes debe posponerse a la educación media superior mientras se refuerza una escolaridad más comprensiva. Esto es lo que recoge dicho informe.

El proyecto de ley plantea ya adelantar a 3.º de ESO la elección de itinerario —frente a esta recomendación de la OCDE—, entre dos opciones en lo que se refiere a la asignatura de Matemáticas —según su orientación a las enseñanzas académicas o a las enseñanzas aplicadas— y convierte el 4.º de la ESO en un curso de iniciación con dos trayectorias bien diferenciadas que permitirán clasificar al alumnado en dos categorías: los que vayan a cursar el bachillerato y los que se dirijan a la formación profesional. Todo ello sin mencionar a aquellos que con anterioridad puedan haber sido derivados a los ciclos de formación profesional básica. El establecimiento de itinerarios o trayectorias cerradas y separadas para el alumnado de ESO es sin duda uno de los elementos sobre los que pivota la reforma educativa del Gobierno. La norma que se propone elimina casi totalmente la opcionalidad que tiene el alumnado y que está presente en la actual redacción de la Ley Orgánica de Educación. En este punto convendría significar el gran consenso existente en torno a la necesidad de reforzar las materias instrumentales. De hecho el artículo 47.1 de nuestra Ley de Educación de Andalucía recoge que se prestará especial atención durante toda la enseñanza básica a las áreas o materias instrumentales de lengua española, lengua extranjera y matemáticas. Ahora bien, también hay que prestar una atención especial a otras materias de gran valor formativo. Ni el refuerzo de las materias instrumentales ni la reducción del número de asignaturas deben chocar con un margen amplio de opcionalidad y libre elección de asignaturas. A todo ello hay que añadir que el proyecto de ley rompe la unicidad del título de graduado de educación secundaria obligatoria. Esta medida va a producir un efecto enormemente negativo en la percepción social de los ciclos formativos de grado medio de formación profesional, lo que se contradice con uno de los objetivos declarados de la reforma, que es canalizar una mayor proporción de estudiantes hacia la formación profesional y facilitar el acceso a la misma. Es importante señalar en este sentido que el aumento del alumnado de formación profesional debe producirse por disminución del número de alumnos que abandonan el sistema educativo al concluir la etapa obligatoria y no por disminución del número de alumnos que cursa el bachillerato. La tasa bruta de graduación en bachillerato, fíjense, es en España del 48 %, algo por encima del de la Unión Europea, que es del 45 %, y algo por debajo del de la OCDE, que es del 50 %. Estamos, por tanto, en unas tasas razonables de graduados en bachillerato, pero no como para permitirnos su disminución.

Estamos de acuerdo con el objetivo de incrementar el número de alumnos en los ciclos formativos de grado medio de formación profesional. La duda es si con las medidas que se proponen lo van a hacer viable. No parece probable que vaya a aumentar el número de alumnos que accede a la formación profesional de grado medio si al alumnado que finalice 4.º de educación secundaria obligatoria se le obliga a realizar una evaluación externa adicional que de no superarla le impide el acceso. Sería más adecuado mantener la unicidad del título de graduado en educación secundaria obligatoria con los mismos efectos académicos, independientemente de la opción elegida para obtenerlo, y por supuesto mantener la posibilidad de acceso directo a los ciclos formativos de grado medio del alumnado que haya superado los ciclos de formación profesional básica. Afortunadamente, el Gobierno aquí sí ha corregido su postura inicial en este sentido.

La Junta de Andalucía está convencida de que conocer y analizar las debilidades del sistema educativo es una fortaleza, tan es así que hemos sido una de las primeras comunidades autónomas en crear una agencia de evaluación propia. Desde PISA 2006, además, hemos participado como comunidad en todas las evaluaciones internacionales que se han realizado. Y a partir de 2007 hemos aplicado todos los años evaluaciones de diagnóstico de carácter censal al alumnado de educación primaria y de educación secundaria obligatoria. Hay que afianzar —así lo creemos— la cultura de la evaluación y permitir que proporcione información y evidencias a partir de las cuales mejorar el sistema en coordinación con las comunidades autónomas, pero debemos evitar que las evaluaciones externas tengan consecuencias sobre la vida académica del alumnado ni seleccionándolo ni impidiendo su promoción o la obtención de los correspondientes títulos como aparece en el proyecto de ley. El actual sistema de evaluación continua es perfectamente compatible con la realización de pruebas externas que sirvan para orientar al profesorado y perfilar nuevas estrategias individuales y colectivas de mejora. Por otro lado, merece la pena resaltar el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 62

descrédito que supondrá para el profesorado que el alumno que ha superado la etapa educativa correspondiente no pueda promocionar como consecuencia de estas pruebas de evaluación final de etapa realizada por personal externo al centro. Pueden darse —y de hecho se darán— situaciones en las que un alumno superará todas las materias de educación secundaria obligatoria pero no aprobará la prueba; en consecuencia, no obtendrá la titulación y no podrá progresar en sus estudios. Se afirma con frecuencia que muchos de los países de nuestro entorno que exigen a los alumnos exámenes finales en las etapas obligatorias tienen tasas más bajas de abandono educativo temprano. El argumento induce a confusión. Una cosa es que se haga un examen final al término de la educación obligatoria y otra muy diferente es que la continuidad del alumnado en el sistema educativo se vea truncada si no se supera. Entre los países de la OCDE que mejores resultados obtienen en PISA tanto en comprensión lectora como en competencia matemática y en la competencia científica se encuentran Finlandia y Japón. Ninguno de estos países tienen pruebas externas al terminar la educación obligatoria y todos tienen mejores resultados en las tres competencias evaluadas que cualquiera de los países que realizan las pruebas. España, sin más, obtiene mejores resultados en Lengua y Matemáticas que Italia, que sí tiene pruebas externas. Con esta reforma será necesario no solo aprobar el curso sino aprobar además una evaluación externa. Al finalizar la educación secundaria obligatoria y el bachillerato volveremos a tener reválida, aquellas reválidas que existían antes de la Ley General de Educación y que esta ley suprimió. Si dificultamos la permanencia del alumnado en el sistema educativo y el acceso de unos niveles a otros solo cabe esperar más repetición de curso, más fracaso escolar y más abandono educativo temprano que se cebará, como siempre, en las capas más desfavorecidas de la sociedad.

El artículo 27 de la Constitución dispone que la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales —así lo dice textualmente—. ¿No creen ustedes que con estas pruebas corremos el riesgo de reducir la educación a un contenido exclusivamente academicista, convirtiendo a los centros en academias preparatorias de exámenes? Por otra parte, en lo que se refiere a las pruebas de acceso a la universidad, hay que tener en cuenta que estas se han convertido en el elemento esencial para ordenar al alumnado que desea acceder a titulaciones con más demanda que plazas y esto condiciona fuertemente el futuro profesional del alumno. Pienso que cualquier cambio en el modelo de acceso a la universidad requiere como objetivo final diseñar un procedimiento que permita seleccionar para cada titulación a las personas más adecuadas para la misma, garantizando la transparencia y la equidad y, sobre todo, pensar que la finalidad de la reforma no debe ser el desvío del alumno que pretende cursar estudios universitarios a otras enseñanzas. Hay que elevar el número de alumnos y alumnas que estudien formación profesional, pero no a costa de los que realicen estudios universitarios. De ello se desprende que la reforma educativa debe impulsar en España los estudios y titulaciones de formación profesional media y vincular al máximo la enseñanza de los ciclos profesionales con el mundo de la empresa a fin de favorecer la empleabilidad de nuestros jóvenes. Pero es que además el acceso a la formación profesional superior también sufre una transformación. Se exige al alumnado la superación de una prueba de admisión sin necesidad de tener el título de bachillerato. No contribuirá esta medida a prestigiar la formación profesional pues la puede convertir en una vía secundaria para aquellos alumnos que no tienen el título. La llamada formación profesional dual marca un camino interesante a seguir en el sentido de proporcionar prácticas en empresas al alumnado de los ciclos formativos y propiciar una implicación directa de las empresas en la enseñanza de especialidades profesionales. De hecho, estos programas ya se venían impulsando en Andalucía desde hace tiempo.

Si observamos el preámbulo del proyecto de ley, este recoge que entre los principios sobre los cuales pivota la reforma uno de ellos es el de la autonomía de los centros. Estamos convencidos de que hay que avanzar en autonomía de los centros, pues es considerado por los expertos y en todas las evaluaciones internacionales como un elemento positivo que puede ayudar a mejorar los resultados, pero algunas de las posibilidades que plantea la reforma suscita grandes dudas en la comunidad educativa. Avanzar en autonomía de los centros no tiene por qué significar dar pasos atrás en participación y democracia ni en cohesión del sistema. El deseable refuerzo de las tareas de dirección no es incompatible con los componentes más democráticos de su elección; en consecuencia, debería establecerse una mayor participación de los representantes del centro en la comisión de selección de la dirección. Lo mismo podemos afirmar en lo que respecta a las funciones de los consejos escolares. La implicación de la familia

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 63

es un factor clave en la vida de los centros y en el progreso educativo de sus hijos. Estimamos necesario preservar las competencias de los consejos escolares para no dar marcha atrás en la implicación de los padres y las madres y en el control social de los resultados.

De enorme preocupación resulta el apartado referido a la especialización de los centros en los ámbitos curricular, funcional o según las características del alumnado. Se señala que las acciones de calidad deberán ser competitivas y que los directores dispondrán de autonomía para adaptar los recursos humanos a las necesidades derivadas de las mismas. Estas medidas, aplicadas sin tener en cuenta las diferencias de partida que presenta el alumnado y los centros que los acogen, potenciarán las diferencias entre alumnos y centros, precisamente uno de los puntos fuertes del sistema educativo español puesto de manifiesto en las sucesivas pruebas de evaluación PISA. El artículo 140 de la LOE —les quiero llamar la atención sobre esto— recoge la prohibición de establecer ránquines o clasificaciones de centros. Pues bien, el proyecto de ley prevé su derogación; no está suficientemente debatido ni experimentado en los países de la OCDE el establecimiento de clasificaciones o de ránquines entre los centros en función de los resultados; de hecho, son una minoría los sistemas educativos que publican resultados comparativos entre centros de enseñanza. Esta medida, además de ser extraordinariamente injusta para aquellos que reciben alumnado que presenta condiciones de partida más desfavorables, puede producir transferencias de alumnos con bajo rendimiento escolar o con problemas de comportamiento de unos centros a otros. Todo ello resulta más preocupante si cabe si a estas medidas se añade la modificación que se pretende llevar a cabo del artículo 109 de la LOE relativo a la programación general de la enseñanza. La modificación recoge, primero, que se amplíe de cuatro a seis años el periodo de concertación en la educación primaria; segundo, se establece la demanda social, concepto de difícil concreción y materialización como criterio para programar la red de centros, lo que dificultará enormemente las atribuciones de planificación de las administraciones educativas, favoreciendo la litigiosidad. En las zonas de nueva población donde existía la obligación de garantizar la existencia de plazas públicas suficientes, se elimina el adjetivo públicas, con lo que se abren las puertas a la construcción de centros privados en las nuevas zonas urbanas. Este círculo se cierra con la publicación de las clasificaciones de centros o ránquines, medida pensada para estimular la demanda de determinados centros, produciendo un trasvase del alumnado con más dificultades a la enseñanza pública. Qué duda cabe que estas medidas permitirán avanzar en la privatización de la enseñanza y en la consideración de la educación como una mercancía sometida a las leyes del mercado. Con esta nueva redacción se atenta gravemente contra el derecho de todos y todas a una educación de calidad en condiciones de igualdad bajo el argumento de preservar la libertad y el derecho de los padres a elegir el tipo de educación que desean para sus hijos. Más que los padres serán los propios centros los que elegirán al alumnado.

Con independencia del nombre con que se la designe, la asignatura de Educación para la Ciudadanía es perfectamente homologable a otras similares que existen en países de nuestro entorno europeo. El Tribunal Supremo ha declarado en distintas sentencias que esta asignatura, lejos de adoctrinar, refleja los valores y principios constitucionales; la última sentencia de 12 de noviembre de 2012 ratifica la plena constitucionalidad de la asignatura y de sus manuales. El proyecto de Lomce contempla para la educación primaria y la educación secundaria obligatoria que todo el alumnado cursará Religión o Valores Culturales y Sociales a elección de los padres o tutores. La religión es una materia opcional, depende de las creencias personales de cada uno, pero la formación en valores culturales y sociales es una materia que debe cursar todo el alumnado, con independencia de la opción religiosa.

Sobre la memoria económica de la Lomce, habría que significar que el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte ha cifrado su coste en 408 millones de euros. Realmente lo que se va a producir es un nuevo recorte de profesorado. Como saben, el 4.º curso de la educación secundaria obligatoria se desdobra en dos: un 4.º para alumnos que van a bachillerato y otro 4.º para los alumnos que van a FP. ¿De dónde van a salir estos profesores? Van a salir de bachillerato. Se pretende desdoblar 4.º de ESO a costa de 4.800 profesores menos en bachillerato; es decir, se incrementa en 4.000 profesores la ESO pero se disminuyen 4.800 en bachillerato. A ello hay que añadir la supresión de los programas de cooperación territorial. El Gobierno, además, está cumpliendo con lo que ya anunció en el Plan de reequilibrio del Reino de España presentado en Bruselas, es decir, que el gasto educativo, la inversión en educación bajará un punto del PIB de aquí al año 2015. No hay más que ver los Presupuestos Generales del Estado para 2013, en los que el presupuesto del Ministerio de Educación baja un 14 %, recursos que se suman a los del Real Decreto 14/2012, de 20 de abril, que supuso una muy importante disminución de profesorado.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 64

La principal preocupación que nos suscita la reforma sigue siendo la ruptura de la igualdad de oportunidades a través de una segregación excesivamente temprana y de una concesión del sistema educativo como una carrera de obstáculos, que no ayudará a que el alumnado con más dificultades progrese dentro del sistema, igualdad que se ve nuevamente amenazada por la deriva privatizadora que tiene la reforma. Toda reforma que quiera mejorar el rendimiento y la adquisición de competencias básicas por parte del alumno ha de fijar su atención en el profesorado y en su formación, que es la pieza clave del sistema educativo. La legislación educativa, y en especial la universitaria, debe modificarse para garantizar la más adecuada formación inicial del profesorado que permita una mejor capacitación y reciclaje para la enseñanza por competencias. Hoy la enseñanza requiere poner el énfasis en nuevas fórmulas pedagógicas que garanticen no solo la transmisión de saber o de contenidos, sino la adquisición efectiva de las competencias básicas. De forma muy singular es necesario intensificar la formación docente —tanto permanente como inicial— en idiomas extranjeros y en tecnologías de la información y del conocimiento para garantizar la extensión de los programas de bilingüismo y la adquisición de competencias tecnológicas básicas en una escuela del siglo XXI. Pero de esto no habla la reforma. La formación del profesorado debe además perfeccionar su capacidad para atender la diversidad y la resolución de conflictos. La motivación del profesorado es otro elemento clave en las aulas y está directamente relacionada con el reconocimiento de su autoridad magistral, el respeto al resultado de las evaluaciones continuas en el progreso académico del alumnado y el establecimiento de una carrera profesional que estimule las mejores prácticas docentes.

Termino, señorías. España ha hecho un enorme esfuerzo de universalización y mejora del sistema educativo en los últimos treinta años, con luces y con sombras, pero no podemos renunciar a universalizar el éxito escolar. Se han superado déficits históricos. Hemos hecho en poco más de veinte años lo que otros países en más tiempo, que es sustituir un sistema excluyente y discriminatorio por otro incluyente e integrador; sistema que corre serio peligro con la reforma. Lo que nos jugamos no es nuestro, pertenece a las generaciones venideras. Los niños y las niñas son los que se juegan su futuro.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Soler Sicilia): Vamos a empezar la ronda de intervenciones. Señora García Álvarez.

La señora **GARCÍA ÁLVAREZ**: Señor Cano Fernández, termina usted diciendo que los niños y las niñas son los que se juegan el futuro. El futuro se lo juega este país. Si no hay una buena ley de educación y si no tenemos una buena formación para nuestros jóvenes, nos jugamos el futuro. Y no sé si en este momento —se lo digo con absoluta sinceridad— no está en cuestión precisamente eso. Esa es para nosotros la gravedad del tema. Digo esto porque tras la reforma —o contrarreforma— que va a suponer esta nueva ley, tenemos la sensación de que las brechas sociales van a ser más profundas, por tanto, nos estamos jugando el futuro. Si hay una brecha social cada vez más profunda, el futuro del país está en juego.

Le quisiera hacer algunas preguntas, a pesar de que usted ya ha explicado algunas cuestiones en su exposición. Le quisiera preguntar cómo ha visto usted el proceso de elaboración de este ya proyecto de ley a lo largo de estos meses. **(El señor presidente ocupa la Presidencia)**. Me gustaría que me dijera si considera que ha habido una puerta abierta al diálogo por parte del ministerio para que la comunidad escolar pudiera exponer en ese ámbito sus opiniones y poder llegar a algún acuerdo de mínimos, aunque solo fuera eso. ¿Considera usted que lo ha habido o no? Ha habido recortes sucesivos en el ámbito de la educación —cada vez se ha ido recortando más— y la previsión es de más recortes de cara a 2015 hasta establecer en un 3,9% la inversión con respecto al PIB. Me gustaría que me dijera si usted considera que con eso es posible que se avance en la implantación de una nueva norma y si la propia memoria económica que lleva añadida la norma le parece a usted que se corresponde con las necesidades reales de la implantación de esta nueva ley. Usted sabe que si hay un país de referencia —lo dice todo el mundo y el ministerio el primero— es sin duda Finlandia, siempre relacionado con los informes internacionales, esencialmente con el informe PISA, ¿qué opinión le merece a usted cómo se ha tratado durante todo este tiempo a través de algunas o muchas comunidades autónomas, incluso desde el punto de vista ministerial, a los docentes que tengan la categoría social que tienen por ejemplo en Finlandia? Quisiera saber qué opina usted de que en todo este tiempo hayamos ido perdiendo docentes —ahora usted nos anuncia que posiblemente haya más— o, mejor dicho, de que se haga un trasvase de docentes a un sitio con pérdida de docentes en otro, por lo que finalmente lo pongo en la parte de pérdidas, cuando en este momento podemos sumar 80.000 docentes menos en el conjunto del Estado.

Sobre esa equiparación que se viene a hacer casi a la baja del sistema público para aumento o subida de la privada, me gustaría saber qué opina usted en lo que se refiere a esa cuestión dentro de la ley, qué

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 65

opina de la equiparación de ambos niveles del sistema educativo. Usted ya ha comentado el tema de los ránkines entre centros, de esa competitividad, de esa competencia que marca la futura ley de cara a los centros para su posible financiación, que es una preocupación que usted suma a la especialización de los propios centros para entrar en esa competitividad entre ellos. De nuevo quiero referirme aquí a Finlandia porque, como ya he comentado a otros intervinientes, allí la educación es pública, es gratuita y además tiene beneficios sociales que aquí poco a poco van desapareciendo.

Finalmente quisiera formularle tres cuestiones rápidamente. Me gustaría conocer la opinión que le merece el tema de la formación profesional tal y como se establece en la ley; si considera usted que con esto se evalúa mejor o se fomenta al alumnado hacia la formación profesional o si por el contrario cree usted, como yo —es mi opinión, pero no quiero influirle a usted—, que se está devaluando la formación profesional porque finalmente se lleva a los alumnos y a las alumnas hacia la misma sin superar toda una serie de temas que tendrían que ser básicos y comunes. Aquí cada uno opta por un modelo educativo, es evidente; tenemos modelos educativos totalmente diferentes, pero nos causa seria preocupación que se diga o se intente vender la formación profesional básica como la salida hacia el mercado laboral en las mejores condiciones y como la solución al problema del paro juvenil, cosa que desgraciadamente hemos tenido que escuchar algunas veces. Me gustaría que también hablara del asunto de la participación dentro de los centros escolares; qué le parece, cómo lo lleva o cómo lo determina la ley. Usted ha hablado de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y considera que la educación en valores tiene que ser una apuesta. Me gustaría saber qué opina usted de que Religión, aunque sea una materia voluntaria, a elegir y todo lo que se quiera, sí contabilice como media en las notas de los alumnos y las alumnas, teniendo en cuenta además que muchos de ellos optan por aquello en lo que pueden sacar mejor nota. Termina, señor presidente, que veo que me está mirando. ¿Qué importancia le dan ustedes a la educación de 0-3 años y de 0-6 años?

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

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Don Sebastián Cano, gracias por su exposición. No le voy a hacer tantas preguntas como mi compañera Caridad; yo lo resumiría en una. Desde nuestro ámbito autonómico, como es Convergència i Unió, nos gustaría saber si usted cree que toda esta reforma educativa, que busca unos objetivos que seguramente compartimos todos los grupos parlamentarios, además de buscarlos está intentando vaciar a las comunidades autónomas de competencias y de la posibilidad de que cada uno territorialmente y desde su ámbito pueda conseguir alcanzar dichos objetivos. Segundo, ¿usted cree que las comunidades autónomas están capacitadas, tienen posibilidades de mejorar esos objetivos? ¿Su comunidad autónoma está trabajando para llegar a esos objetivos? Yo creo que me responderá que todas las comunidades autónomas están trabajando y poniendo las herramientas y los recursos necesarios, entonces ¿por qué cree usted que el Partido Popular trae esta reforma al Congreso? Usted ha repasado toda la ley orgánica, pero profundizar en este aspecto, que creo que es ideológico —usted me dará su opinión—, es importante porque o entendemos por qué lo hacen o ya podemos ir discutiendo que no podremos mejorar ni llegar a ningún acuerdo.

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

El señor **BARREDA FONTES**: Señor Cano, se nota que estamos ante un experto gestor que conoce muy bien el sistema educativo y que tiene la experiencia de estar, digamos coloquialmente, en el tajo. El hecho de que sea viceconsejero de una comunidad autónoma, en este caso de la Junta de Andalucía, me permite hacer una consideración que creo que enlaza con una preocupación manifestada por muchos de los comparecientes cuando han señalado de una u otra manera que sería aconsejable considerar la educación, y por tanto las leyes educativas, como una cuestión de Estado. Estoy muy de acuerdo, pero del Estado que tenemos, y el Estado que tenemos es un Estado autonómico. No debemos olvidar bajo ningún concepto que quien gestiona las competencias de educación son las comunidades autónomas. Por tanto, su participación es extraordinariamente importante. Creo que la organización del Estado que tenemos obliga siempre, pero mucho más en cuestiones como la que ahora nos ocupa, al diálogo, al consenso, a la búsqueda de acuerdos, que es un intangible que tiene siempre un valor incalculable y que además en democracia es absolutamente imprescindible. Hago esta consideración porque prácticamente todos los comparecientes han señalado como un problema de esta ley la falta inicial de diálogo y la no

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 66

búsqueda del consenso que sin embargo todos reconocen como imprescindible. Por tanto, recordar que estamos en un Estado social y democrático de derecho, como dice la Constitución, y autonómico, como desarrolla todo un título, resulta fundamental.

Yo he tenido el gran orgullo de ser el representante ordinario del Estado español en una comunidad autónoma y esta concepción no se debe olvidar bajo ningún concepto, ni desde el Gobierno de España ni desde las comunidades autónomas. Por tanto, teniendo en cuenta que son las comunidades autónomas las encargadas, entre otras cosas, de hacer efectivo en todo su territorio que ese derecho que se ha conseguido —como muy bien ha señalado en su intervención— sea universal y gratuito, extendiendo la universalidad y la gratuidad durante todos los años que ha comentado en un breve periodo de tiempo, históricamente hablando muy corto, al final son las comunidades autónomas quienes tienen que garantizar que ese derecho sea efectivo en las ciudades o en los pueblos de la sierra, sabiendo lo difícil que es, por no decir lo imposible que es, la financiación privada de estos servicios públicos en determinados lugares donde no hay posibilidad de negocio. Creo que esa consideración también es muy importante. Pero vamos a aprovechar que estamos ante una persona experta, ante un gestor de la educación en un gobierno para preguntarle algunas cuestiones prácticas que nos interesan, empezando por la organización de los currícula. ¿Qué problemas concretos, prácticos, va a haber en la definición de las materias, de la selección y la organización del conjunto de las asignaturas? Esta mañana el representante de un sindicato ha dicho que se ha copiado un modelo de la universidad que es difícilmente aplicable a este estadio de la educación. La arquitectura de la ordenación académica; la configuración del horario; cómo se van a articular las asignaturas troncales con las específicas, con las de libre configuración; los itinerarios, que usted ha calificado de rígidos; qué efectos va a tener la segregación, que también ha calificado de temprana... En definitiva, cómo va a afectar el calendario previsto de la aplicación de la ley. ¿Le parece realista con el desarrollo reglamentario previsto la aprobación de la ley y los reales decretos de desarrollo posterior? Las normativas de las comunidades autónomas presentan dificultades de toda índole hasta para los editores de los libros de texto que están preocupados por el cumplimiento de esos plazos. En definitiva, son muchas las circunstancias que plantean interrogantes, empezando por una muy importante que es la de la financiación, en este caso insuficiente e incluso dudosa en la medida en que se hace depender del Fondo social europeo una buena parte de la misma. Nos gustaría que nos hiciera algunos comentarios sobre estas cuestiones.

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

La señora **RODRÍGUEZ SÁNCHEZ**: Señor viceconsejero, en nombre del Grupo Parlamentario Popular quiero darle la bienvenida a esta Comisión y agradecerle tanto su presencia entre nosotros como su exposición.

Obviamente, no estoy de acuerdo con muchas de las cuestiones que ha planteado. Observo que existe una exagerada complacencia con la situación actual de la educación en nuestro país. Entiendo que todos estamos de acuerdo en que el objetivo final es que todos y cada uno de nuestros niños y jóvenes se conviertan en ciudadanos libres, críticos y autocríticos, insertados plenamente en la sociedad, buenos profesionales en cualquiera de los ámbitos de desempeño y con todas las herramientas necesarias para hacer frente a todos los retos que se les presentan, algo que lamentablemente es difícil para todos aquellos jóvenes que abandonan el sistema. No creo que podamos permitirnos el lujo de ponernos una venda en los ojos. Esa situación es la que pone de manifiesto una auténtica inequidad y una falta de igualdad de oportunidades.

Por otro lado, Andalucía es mi tierra y no soy objetiva, para mí es muy especial y, teniendo aquí al viceconsejero, me voy a centrar en algunos aspectos especiales de mi comunidad. Uno de ellos es la libertad de elección de centro. La impresión que tenemos es la de ataques continuos a esa libertad que se hacen en Andalucía. Continuamente se están reduciendo unidades en colegios concertados, a pesar de que existe una alta demanda por parte de familias, al margen de que entiendo que la planificación es también importante. Esto nos lleva a preguntarnos si la Junta cree que la elección de modelo debe ser un privilegio exclusivo de familias con recursos económicos. Todos recordaremos que un alto cargo de nuestra comunidad comentó no hace demasiado tiempo que apenas tenía dinero porque todo lo había invertido en la educación de sus hijos. Evidentemente, no sería a través de la pública o de la concertada. Se ha comentado que nosotros no hemos hablado con nadie, pero también se ha dicho en la consejería de Andalucía que se va a iniciar un debate con la comunidad educativa para contrarrestar de inmediato la implantación de la nueva ley. Me da la impresión de que tienen ustedes un concepto bastante restringido

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 67

sobre quién forma parte y quién no de la comunidad educativa. Si se tienen sus planteamientos ideológicos se habla de comunidad educativa, y si se discrepa, aunque sea puramente en cuestiones metodológicas o educativas, se excluye. Me gustaría saber si en esos grupos de trabajo se contempla la participación de organizaciones concretas que no tengan nada que ver o difieran en los planteamientos ideológicos de la propia consejería. También se ha dicho que es una ley ideológica y se ha planteado hace un momento el tema de la religión. Le voy a señalar una asignatura que se imparte en nuestra comunidad, que es evaluable, que cuenta para establecer la nota media y para pasar de curso y cuyo objetivo es comprender el funcionamiento del sistema sexo-género como una construcción sociocultural. A mí me tendrá que explicar si esto no es ideología. Yo llevo treinta años —desde hace unos meses, no— en la universidad y gran parte de mi área de conocimiento —la que, por cierto, pertenece a Cajal— se la cepillan con esa definición de exclusiva de sexo. Y de camino la genética, la ginecología, la obstetricia, la urología, la endocrinología, la fisiología, etcétera. Es un tema que también me preocupa.

También se ha hablado de recortes. Yo entiendo que la inversión es fundamental, pero lo más importante es el uso que se hace de los recursos disponibles. Entre los años 2008 y 2011 la Junta de Andalucía recortó 761 millones de euros a través de recortes presupuestarios y también como consecuencia de la falta de ejecución presupuestaria. Entonces no estaba el Gobierno del PP para echarle la culpa. Y no hablemos de las universidades. Son casi 1.600 millones de euros los que se les debe a las universidades andaluzas. Esa deuda no se ha creado en año y medio. De todas maneras, como decía, me parece más importante cómo se gestionan los recursos y cómo se traduce en resultados. Los resultados están ahí, nuestra comunidad lamentable y tristemente está a la cola del conjunto de las comunidades de España en los índices de desarrollo educativo. A mí eso no me gusta y creo que es un motivo más que suficiente para reflexionar, para hacer un poco de autocrítica y para pensar si hay que mantener la situación tal como está o si de verdad hay que afrontar la situación y poner remedio a todos estos datos que son realmente tristes, especialmente para nuestra comunidad.

El señor **PRESIDENTE**: Para comentar y contestar a estos interrogantes, tiene la palabra el señor Cano.

El señor **VICECONSEJERO DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA** (Cano Fernández): Voy a ir por partes y a tratar de seguir el mismo orden de intervención, si bien hay algunos temas que han sido tan fronterizos que trataré de responderles globalmente.

El proceso que se ha seguido en el diálogo con la Lomce, desde nuestro punto de vista, ha dejado muchísimo que desear como comunidad autónoma. Fíjense que nosotros tenemos en Andalucía una Ley de Educación que aprobamos en diciembre de 2007 y que llevó más de dos años de debate con la comunidad educativa. Se consiguió un pleno absoluto a favor de la Ley de Educación de Andalucía por parte de todas las organizaciones sociales, organizaciones sindicales, organizaciones sindicales de la enseñanza concertada, organizaciones patronales, asociaciones de padres de alumnos, confederaciones de padres de alumnos de la enseñanza pública, de la enseñanza privada. Todo eso se plasmó en una serie de acuerdos, de manera que cuando la Ley de Educación de Andalucía fue al Parlamento llevaba el aval de todo el sector social de la comunidad educativa. Incluso en el Parlamento el único grupo parlamentario que se opuso fue el Grupo Popular. Quiero decir que dista mucho del modelo de diálogo que se ha llevado con la Lomce. A las pruebas me remito y no hay más que leer la prensa.

Por lo que se refiere incluso a la participación de las comunidades autónomas, de las que nosotros hemos formado parte, hemos asistido a largas reuniones, bien es cierto, donde cada comunidad autónoma decía lo que pensaba, por supuesto, pero por parte del ministerio receptor se limitaban a tomar nota y a apuntar lo que habíamos dicho las comunidades autónomas sin que en ningún caso ninguna de nuestras aportaciones tuviera consecuencias. Nosotros mismos ofrecimos al Ministerio de Educación nueve puntos de encuentro, desde la posición crítica que teníamos en Andalucía con algunos aspectos del entonces anteproyecto de ley ofrecimos al ministerio nueve puntos de encuentro en reuniones de conferencia sectorial e incluso en reuniones bilaterales. El resultado de aquellos nueve puntos de encuentro fue un segundo borrador de anteproyecto que se endurecía más y se alejaba más de los puntos que habíamos ofrecido.

De acuerdo con la memoria económica —creo que es su pregunta—, ¿es posible aplicar la implantación de esta reforma? Alguna referencia hacía el representante de CiU, el del PSOE y también en cierta medida la representante del Partido Popular. De entrada hay una realidad, el Ministerio de Educación, el Gobierno, ha recortado 4.000 millones, que se desglosan de la siguiente manera: 326 en los Presupuestos Generales de 2012, 623 en los presupuestos de 2013 y 3.000 millones como consecuencia de la aplicación del Real Decreto 14/2012. Por un lado tenemos que, aparte de la Lomce, nos encontramos con 4.000

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 68

millones menos dedicados a la financiación de la educación, y ahora dice que la memoria económica va a suponer 408 millones, 408 millones que habrá que restar de los 4.000. Esta es la realidad que tenemos, y la realidad que se nos avecina no sé si es peor, porque en 2015 habrá una nueva regulación del sistema de financiación de las comunidades autónomas, pero es que en 2013 y en 2014, que es cuando entrará en vigor la ley, el Estado español tiene unos compromisos de control del plan de reequilibrio que se presentó en Bruselas, con lo cual mucho nos tememos que para la aplicación de la Lomce en el año 2014 no haya ninguna cantidad adicional. Fíjense lo que ha supuesto en lo que a Andalucía se refiere exclusivamente en programas de cooperación territorial: en el año 2011 Andalucía recibió 125 millones para los programas de cooperación territorial, estos 125 millones se recortaron a 43 en el año 2012 y se han recortado a 8,5 en el año 2013. Esto es solo en programas de cooperación territorial. Quiero con ello decir que veo muy difícil la aplicación de la reforma, pero no de la reforma, del sostenimiento del sistema educativo, que es lo que realmente nos tiene muy preocupados, porque nosotros en Andalucía vamos a mantener los programas de cooperación territorial, vamos a seguir manteniendo los programas de reducción del abandono educativo temprano —es curioso que uno de los objetivos de la ley sea la reducción del abandono educativo temprano y se elimine el programa de cooperación territorial—, vamos a seguir manteniendo los PROA, vamos a seguir manteniendo la gratuidad de los libros de texto, vamos a seguir manteniendo los programas de cooperación territorial con los que colaboraba el Ministerio de Educación, pero no va a ser posible estirar mucho más. Yo creo que estamos supliendo algunos platos que se han roto, la vajilla completa va a ser muy difícil suplirla, por tanto, nos preocupa tremendamente la memoria económica que se plantea de aplicación de la Lomce y no solo de la Lomce, como digo, sino de la financiación del sistema educativo.

La aplicación del Real Decreto 14/2012 ha supuesto, según usted, y lo comparto, 80.000 docentes menos; en Andalucía han sido 4.502 profesores, como consecuencia de la aplicación del real decreto, y así en toda España. Esta ha sido la aplicación del real decreto. Andalucía sí utilizó el margen que teníamos, puesto que así como el aumento del horario lectivo del profesorado era obligatorio, pasar de dieciocho a veinte horas, no lo era la ampliación de la ratio y Andalucía no ha ampliado la ratio. Si hubiéramos ampliado la ratio, tal y como se contemplaba en el proyecto de real decreto, esto hubiera supuesto 3.500 profesores más a eliminar. Por tanto, nos preocupa bastante.

Me habla de la equiparación de la pública-privada, y contesto también al representante del Grupo Socialista, por lo que hablábamos del Estado de las autonomías y del respeto al modelo autonómico. Fíjense, yo creo que las leyes anteriores han sido tan respetuosas con el Estado autonómico que han permitido legítimamente que cada comunidad en función del Gobierno que tuviera aplicara sus propias políticas educativas, y nos encontramos modelos tan dispares como Madrid, donde ha habido una disminución de la pública importante —ahí están los datos, no es por crear polémica, es por situar un modelo—, hasta Andalucía, que tiene el 81% del alumnado escolarizado en centros públicos, es decir, la propia ley ha permitido legítimamente que se pudieran utilizar modelos. Nosotros creemos que al ponerse en marcha esta ley no se va a poder hacer eso, con lo cual creemos que radicaliza de una manera importante las posturas.

Creo que la formación profesional se devalúa en la ley, puesto que la enseñanza aplicada se va a convertir en una vía distinta con respecto a la enseñanza académica. Para entrar en la formación profesional superior no va ser necesario tener el título de bachillerato, pero es que además se incorpora a la formación profesional el término materias instrumentales. La formación profesional es una enseñanza terminal en sí misma que proporciona competencias al alumno. No tiene sentido plantear una formación profesional con materias instrumentales cuando estas son instrumentos para que luego en la formación profesional se adquieran las competencias. Para entrar en formación profesional de grado superior, para hacer un ciclo formativo de agencias de viajes, es imprescindible o muy importante dominar las instrumentales del idioma extranjero, pero esas instrumentales tienen que estar adquiridas —le pongo este ejemplo— cuando llegan al ciclo formativo de grado superior. ¿Qué sentido tiene plantear materias instrumentales en una enseñanza que es terminal en sí misma? Hay determinadas lagunas en la formación profesional que nos preocupan. Y la formación profesional dual, sobre la que no tenemos nada que objetar, es verdad que va a depender mucho del tejido productivo de este país. Es fácil decir que se va a importar el modelo alemán cuando el tejido empresarial es muy diferente.

La formación profesional básica se plantea como una medida de atención a la diversidad. Nos preocupó mucho la regulación que se hizo de la formación profesional básica en el anteproyecto, en el anteproyecto nos preocupó más, por un lado, porque no conducía a titulación —ahora conduce a través

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 69

de la prueba, pero eso formaría parte del contexto general de la prueba— y, por otro lado, no conducía a los ciclos formativos. Es cierto que habrá que plantear la formación profesional básica, al convertirse en una medida de atención a la diversidad, para que el alumnado no abandone el sistema educativo, pero que no sea la alternativa a otros modelos de intervención. Lo que más nos preocupa de la formación profesional básica es que al convertirse en un Cine 3 de las titulaciones europeas, es verdad que estadísticamente no va a computar como abandono educativo temprano, pero estadísticamente, porque el alumno de la formación profesional básica va a seguir teniendo los mismos problemas que con los programas de cualificación profesional inicial.

No estamos de acuerdo, obviamente, con la regulación que se hace de la participación en los centros escolares. Creemos que el Consejo escolar debería mantenerse como órgano de gobierno. Creemos que eso provocará un mayor control social de la educación, que es lo que pretendemos, y mayor participación de los padres. No está refñida la gestión democrática de los centros con la mayor autonomía, con la que estamos de acuerdo. Otro tema son determinados límites de la autonomía que se están poniendo.

En cuanto a Educación para la Ciudadanía, ¿saben la regulación que hicimos de Educación para la Ciudadanía en Andalucía? Fue mantener exactamente la regulación que había a nivel nacional y añadirle dos temas: el conocimiento del Estatuto de Autonomía de Andalucía y el conocimiento de las instituciones andaluzas. No movimos ni una letra más. No hay nada más con respecto a la regulación que de Educación para la Ciudadanía se hizo en el conjunto del Estado. A partir de ahí —la regulación era la LOE— la tormenta se desató solo en Andalucía, quiero recordar. En Andalucía tuvimos los recursos, en Andalucía tuvimos un intento de paralizar los decretos de enseñanzas de Andalucía, lo que hubiera supuesto la paralización de la aplicación de la LOE en Andalucía. Les voy a contar un dato significativo. Lo que el Tribunal Superior de Justicia anula del sistema educativo andaluz, que luego el Supremo vuelve a restaurar mediante la sentencia a la que he hecho referencia, eran unos contenidos que no aparecían en el currículum de Educación para la Ciudadanía. Eran unos contenidos que aparecían en la asignatura de Conocimiento del Medio en primaria y de Ciencias Sociales en secundaria.

No estamos de acuerdo con que la Religión compute como nota, no me voy a extender más. Nos parece que la Religión es opcional para los padres y para el alumnado. A la educación del 0-3 le damos mucha importancia en Andalucía. Fíjese en lo que le voy a decir, en el periodo transcurrido entre 2006-2007 y 2010-2011, la tasa neta de escolarización de 0 a 3 años —tasa recogida de los informes de la edición de 013 de Cifras de la educación en España, que recoge el Ministerio de Educación— ha pasado de 4,1 % al 29,7%. La media de todo el Estado es de 28,6. Es decir, la Comunidad Autónoma de Andalucía ha superado la media del Estado de escolarización del alumnado de 0-3.

Señor representante de CiU, cuando habla de la reforma y el respecto de las competencias de las comunidades autónomas, de todas las cuestiones hay una que es la que más me preocupa porque creo que va a ser donde se va a producir, desde mi punto de vista, una recentralización del currículum y será con las pruebas de evaluación al final de cada etapa. La reválida va a provocar que al final, como el que diseña la reválida es el Gobierno de la nación, los centros tengan que incluir en su proyecto educativo y enseñar lo que va a evaluar al final, porque se enseña como se evalúa, desengáñese, esto es así. Por tanto, todas las actuaciones orientadas a las competencias que tienen las comunidades autónomas van a estar muy mermadas por esa reválida que habrá que hacer al final de la educación secundaria obligatoria y del bachillerato y, de alguna manera, va a ser lo que provoque la recentralización.

Nosotros no entendemos que esta ley vaya a mejorar las tasas, nos preocupa, no somos complacientes, señora representante del Partido Popular, pero no ser complaciente no quiere decir que no se sea consecuente con la evolución que se ha experimentado. Fíjense, Andalucía en 1981 seguía teniendo el 12% de analfabetos de todo el Estado; uno de cada tres analfabetos en España era andaluz. Esto era la Andalucía del año 1981. Pero hoy en Andalucía en la tasa de abandono educativo temprano hemos recortado 10 puntos en el periodo 2006-2012, de manera que estábamos a 8 puntos de la media del Estado en 2006 y ahora estamos a 4 puntos. Andalucía ha recortado la tasa de fracaso escolar del 30 % al 25,9%, nos hemos puestos a 1 punto de la media nacional. Se ha dado una evolución en Andalucía espectacular, pero no somos complacientes, necesitamos mejorar, qué duda cabe, y todas las medidas que estamos poniendo están orientadas a la mejora, motivo por el que creamos la agencia de evaluación en Andalucía y por eso evaluamos de esa manera. Pero no creemos que lo que establezca la ley vaya a mejorar porque creo que la mejora del sistema educativo se va a producir con nuevas metodologías, con un nuevo hacer del profesorado, con profesorado mejor formado, si cabe, de lo que ya está. El alumno que tenemos que formar para el siglo XXI es distinto del alumno del siglo XX. Todas las tasas, todas, que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 70

convergen con Europa están aquí, en todas se está produciendo la convergencia de Andalucía y estamos acercando posiciones con respecto al Estado. Pero es cierto que en Andalucía se puede dar una paradoja, y es que hoy todavía haya padres o abuelos, que no digo que sean analfabetos pero que ni muchísimo menos pudieron estudiar, y que hoy ya tienen hijos arquitectos e ingenieros. **(Rumores)**. Creo que es un elemento que hay que poner en valor. Estamos trabajando para conseguir objetivos.

Me preocupa mucho el calendario de aplicación, y se lo digo al representante del Grupo Socialista. El calendario de aplicación se va a hacer en nueve meses, es decir, está previsto que entre en vigor en el curso 2014-2015. Si todo se cumple de acuerdo con el calendario, que lógicamente depende del Parlamento, de las Cortes, pero si se cumple el calendario previsto nos vamos a encontrar con que para finales de noviembre a lo mejor está la ley. A partir de ahí tendrá que sacar el Gobierno de la nación los reales decretos de las enseñanzas mínimas, de las enseñanzas comunes, el marco general de la ordenación académica. A partir de ahí la comunidad autónoma tendrá que hacer sus propios decretos. Fíjense en los plazos. Un decreto en Andalucía de estas características no lleva menos de cinco o seis meses; cinco meses corriendo. Un mes tiene que estar en el Consejo Consultivo, otro mes, en el Consejo Escolar de Andalucía, más todo el trámite de alegaciones; más... Es decir, si se aprueba la ley a final de noviembre, tienen que salir los reales decretos del Estado, luego tenemos que poner en marcha nuestros decretos y los centros tendrán que poner eso en su proyecto educativo, y ya es que no quiero ni hablar de los centros porque puede dar la impresión de que estoy exagerando, pero son los centros los que aplican las reformas. Las editoriales tendrán que hacer los libros de texto, ¡digo yo! A mí se me antoja un plazo absolutamente inviable. Y no nos gustaría que ocurriera como ocurrió con el real decreto que modificó los contenidos de Educación para la Ciudadanía, que era un solo real decreto el que había que hacer y que no se publicó en el BOE hasta agosto, con lo cual empezó el curso con una nueva regulación de una asignatura que las comunidades autónomas no habían tenido tiempo de regular. Y en cuanto al Real Decreto de enseñanzas mínimas, no es de aplicación a los centros, ese es el marco general para que ahora las comunidades autónomas hagan la propia regulación, que es lo que se aplica en los centros. Se me antoja inviable el calendario, el calendario es inviable de esa manera.

Por lo que se refiere a la organización de los currículums, hay algunos temas que me preocupan. Primero, para poder entrar en profundidad tendremos que conocer, qué duda cabe, los reales decretos que desarrollan la Lomce en estas materias. Son los que establecerán, me imagino, algún marco general para las asignaturas, establecerán los horarios, etcétera. Esa es la primera cuestión que lógicamente hay que tener en cuenta. Con todo, nos preocupa, por ejemplo, que en primaria se haya dividido la asignatura de Conocimiento del Medio (natural, social y cultural) en dos asignaturas, en dos materias: Ciencias Naturales y Ciencias Sociales. Nos preocupa porque eso va a traer problema tanto al trabajo del profesorado a la hora de plantear una organización más interdisciplinar como del alumnado, porque eso no responde a las características psicoevolutivas del alumno. Nos preocupa esa separación. Eso, de entrada. Además sería un libro de texto más, fíjense, estamos hablando de otro libro de texto; lo que antes era uno ahora se convierte en dos libros de texto. En secundaria obligatoria a nosotros nos preocupa, tal como está diseñado, que un alumno no curse la asignatura de Tecnología, la asignatura de Música ni la asignatura de Plástica en toda la secundaria obligatoria. Puede perfectamente ocurrir. Bien es cierto que debo reconocer que tenemos que esperar a la regulación que se haga del desarrollo de la Lomce, pero ahora mismo está así planteado. No entendemos un Bachillerato de Ciencias Sociales y otro Bachillerato de Humanidades. No es concebible esa división cuando es más lógico plantear opcionalidades y que sean los centros los que, en función de las características del alumnado, lo adapten al contexto. Eso es trabajar por la autonomía. Hablamos de autonomía, pero luego todas las trayectorias se ven excesivamente rígidas. Insisto en que es verdad que tendríamos que ver qué ocurre con ese desarrollo de la Lomce. Pero nos preocupa. Nada más le voy a decir una cosa. Desde que salió el proyecto de Lomce yo he recibido llamadas de la Asociación de profesores de tecnología, de la Asociación de profesores de música, de la Asociación de profesores de francés, de la Asociación de profesores de clásicas, de la Asociación de profesores de filosofía. Todos están preocupados. Me da la impresión de que estamos consiguiendo un pleno con la preocupación de todos los colectivos en esta materia. Seguro que ustedes también habrán tenido ocasión de verlo porque me lo dicen.

De la financiación ya he hablado. Solo alguna cuestión más a la representante del Grupo Popular, aunque ya le he hablado de Educación para la Ciudadanía. Dos cosas. Fíjese, cuando me habla del recorte de unidades concertadas, ¿usted sabe cuántas unidades concertadas se han recortado? Voy a dejar al margen el tema de la educación diferenciada, voy a dejar eso aparte aunque forma parte de otro

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 71

debate. ¿Pero sabe, de verdad, cuántas unidades concertadas se han recortado en Andalucía? Siete unidades, siete han sido las unidades de 3 años que no se han concertado en Andalucía. Siete han sido las unidades de tres años que no se han concertado. ¿Y sabe por qué no se han concertado? Porque si se concertan esas unidades, tendríamos que cerrar centros públicos de la zona. Siete unidades solo, ese es el resultado. Cuando veo el número de unidades concertadas que se han reducido en otras comunidades autónomas me admiro del ruido —digámoslo así— que se ha producido en Andalucía cuando realmente hay siete. Por no dejar aparte la educación diferenciada, le diré que ha sido algo que ya el Tribunal Supremo al final reconoció y nosotros hemos sido tan respetuosos con la educación diferenciada que lo único que no hemos concertado es la entrada de nuevos alumnos, pero todos los alumnos que están en el centro van a poder ver terminados sus estudios en esos centros.

El debate que nosotros queremos abrir no es contra la Lomce —la consejera lo dice—. Nosotros en Andalucía tenemos un plan A y es que no se aplique la Lomce en los términos en que está. Ese es el plan A que tenemos en Andalucía, pero como ese plan no depende solo de Andalucía, hemos puesto en marcha un plan B, que consiste en reunir a muchos expertos que van a dictaminar sobre distintos elementos de la Lomce, hasta veinte grupos de trabajo. En ese grupo estarán todas las organizaciones sindicales, presentes en la mesa sectorial y no presentes, todas las organizaciones patronales, todos los sindicatos de la enseñanza concertada, todas las asociaciones de profesores de las distintas asignaturas, por supuesto están los padres, es decir, es un amplio espectro, pero el dictamen no va a salir de esos grupos de trabajo. Le doy la razón, eso no es la comunidad educativa, forma parte de la comunidad educativa. Los dictámenes de los veinte grupos de trabajo van a ir al Consejo Escolar de Andalucía, que será el que dictaminará, en cuanto al margen legal que reconoce la Lomce que tiene Andalucía, en qué dirección lo ponemos en marcha y, por otro lado, respecto a aquellos temas que en la Lomce no estén totalmente cerrados —no lo oculto— queremos minimizar los efectos de la ley, todo con el mayor respeto a la ley, porque una ley orgánica es de obligado cumplimiento y nosotros así lo haremos. Esa es la comisión de expertos que tenemos, no es otra, pero en lugar de hacer el desarrollo de la Lomce en Andalucía solos, lo vamos a hacer con la comunidad educativa. Eso es lo que estamos haciendo con el grupo de expertos.

No llevo universidades, pero creo que no debíamos mezclar los problemas de tesorería, que creo que los tenemos todos, todas las administraciones, los ayuntamientos, las diputaciones, con los problemas de presupuesto, cuando me habla de lo que se le debe a las universidades.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Cano, por su intervención y por su tiempo. Pasaremos a la siguiente ponencia. **(Pausa)**.

— DEL CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD DEL ÁREA DE FILOLOGÍA INGLESA Y DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA (MARTÍNEZ LÓPEZ). (Número de expediente 219/000372).

El señor **PRESIDENTE**: Si les parece, señorías, vamos a seguir con la siguiente intervención de don Miguel Martínez López, catedrático de universidad del área de Filología Inglesa y director del departamento de Filología Inglesa y Alemana de la Universidad de Valencia. Bienvenido, don Miguel, gracias por su tiempo y suya es la palabra.

El señor **CATEDRÁTICO DE UNIVERSIDAD DEL ÁREA DE FILOLOGÍA INGLESA Y DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA** (Martínez López): Señorías, quiero que mis primeras palabras sean de agradecimiento a esta Comisión y especialmente al Grupo Popular, que ha propuesto mi visita para informar sobre el proyecto de ley orgánica de mejora de la calidad de la educación.

Me gustaría empezar con una cita de Samuel Clemens, más conocido como Mark Twain, a quien todos conocemos por *Huckleberry Finn*, que decía que hay tres tipos de mentiras: mentiras, grandes mentiras y estadísticas. Asistiendo al debate público, incluso al debate en esta Comisión, uno diría que Samuel Clemens hace ya mucho tiempo tenía claro que los datos son siempre interpretables, como la metáfora del objeto en el centro de una habitación al que encendemos luces y, dependiendo de que la luz sea amarilla, blanca, roja o todas a la vez, el objeto parece distinto, pero la objetividad es siempre la misma. Mi objetivo aquí —lo digo desde el principio— no es otro que encontrar, como he encontrado, tres fortalezas en el proyecto de ley orgánica en lo que se refiere a un asunto en el que la estadística coincide

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 72

con la impresión de los ciudadanos y esta a su vez con la investigación científica, y es aquella que tiene que ver con la urgentísima necesidad de mejora de las competencias lingüísticas en otras lenguas extranjeras de la población española. En este sentido, Eurostat nos dice lo que nos dice y ha dicho hace poco, entregando Eurydice —se trata de una empresa que ha hecho un análisis científico sobre el planteamiento de las lenguas que se llama Estudio europeo de competencias lingüísticas—, y nos dice lo que vamos a ver en un momento, que nuestra población necesita urgentemente un cambio radical en el planteamiento de las lenguas extranjeras y creo que la Lomce en tres puntos concretos del articulado sienta unas bases que pueden servirnos para este cambio. El Eurobarómetro, el Wave 43.2 del año 2006, nos dice que cuando uno entrevista a los españoles en la calle lo que dicen coincide con lo que dice este estudio científico y también con la estadística de Eurostat. Por tanto, les dejo con esta primera cita y creo que, con independencia de otros asuntos más divisivos, sin duda podríamos llegar a un consenso en España sobre la base del valor cultural de la enseñanza de una manera completamente distinta, desde un planteamiento completamente distinto del que hasta ahora se ha llevado a cabo, por la cultura, por la salud y por empleabilidad, y en la salud incorporaría también enormes ahorros —que ahora intentaré mostrarles— y cómo el proyecto de ley orgánica podría ayudar y de hecho hay tres apartados clave que nos pueden ayudar a conseguir esto.

El primero aparece en el preámbulo. Por primera vez en la historia legislativa española, una ley orgánica considera el plurilingüismo como uno de los tres ámbitos clave para la mejora de nuestro sistema educativo, siendo los otros dos las técnicas de la información y la comunicación, por una parte y, por otra, el cambio en la formación profesional. Cuando uno observa lo que dice el mundo empresarial, por ejemplo esta cita de la Fundación Universidad Empresa, cuando las empresas nos dicen que de los tres aspectos más valorados por el tejido empresarial español, más del 90% de las empresas están de acuerdo en que uno es el inglés, otro es precisamente esa visión de práctica de empresa y por otro lado las TIC, que este proyecto de ley orgánica establezca por primera vez dentro de una terna de prioridades el cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas extranjeras sin duda es algo por lo que debemos felicitarlos a mi modo de ver. Por otro lado, si uno va a una consultora internacional de las primeras dos o tres consultoras internacionales de recursos humanos, dicen lo mismo: el efecto del inglés sobre las remuneraciones del trabajo es de más de un 40% de sueldo en puestos ejecutivos, y en el caso de la comunidad de la que provengo, la Comunidad Valenciana, en el general de la población supone en torno a un 10% más de salario. Lo consideran más relevante, fíjense, que una formación de posgrado, y desde luego el análisis que hace la consultora Hays es que siete de cada diez españoles carecen de esta formación necesaria para poder acceder al mercado de trabajo en condiciones de igualdad con el resto de los ciudadanos europeos.

Si hay una tabla que nos puede ilustrar sobre la necesidad de cambio radical que esta ley orgánica plantea al erigir en prioridad el concepto de plurilingüismo, que es un concepto que no existe en las anteriores leyes, es esta tabla que está tomada del Estudio europeo de competencias lingüísticas, publicado por nuestro Instituto Nacional de Evaluación del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Aquí tenemos que en España el 31% de la población no llega al nivel A1 del marco europeo de referencia. Para que se hagan una idea, el marco europeo de referencia hace unos niveles iniciales A1 y A2, intermedio B1 y B2 y avanzado C1 y C2. Esto quiere decir que después de haber invertido, en el caso de los estudiantes que forman parte de la muestra, que es una muestra amplia y científicamente irrefutable, el 31% de esos estudiantes no llegaron al A1 después de nueve años de estudio del inglés y más de mil horas de enseñanza de inglés. Evidentemente, un sano ejercicio de autocrítica nos lleva a modificar sustantivamente el modelo, creo que es algo que lo demuestra claramente. Podríamos analizarlo más pero no tenemos tiempo de hacerlo. En el extremo de la tabla, tenemos los alumnos que sí llegan al nivel B2, a un nivel intermedio, intermedio-alto, solo el 12% de los estudiantes españoles en el año 2011, estudiantes de 15-16 años, matriculados en 4.º de la ESO; solo ese 12%, 24 si tomamos incluido el B1 y el B2, cumplían con ese requisito teórico y nominal de conseguir un nivel intermedio al final del periodo educativo, pero insisto en que son nueve años y más de mil horas.

Un análisis por regiones hace que no solo tengamos que fijarnos en las sombras sino también en las luces. El aumento de programas plurilingües en distintas comunidades autónomas ha hecho que por ejemplo según el informe de English First del año 2011, el informe de competencias en inglés de la población española, en dicho año estábamos en el nivel bajo y en el del año 2012 estamos en el nivel medio. Ahí tienen ustedes algunas ciudades que han conseguido llegar al nivel medio. Sin duda estamos empezando con los programas plurilingües a dar pasos, pasos que habrán de ser acelerados.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 73

En el articulado tienen ustedes una cita: la lengua castellana o la lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo al proceso de aprendizaje. Creo que esto es clave. Si uno ve algunas estadísticas, el 50 % del tiempo 'instruccional' se dedica a asuntos de orden público, es decir a poner orden: niño, cállese. Si el 50 % de cuarenta y cinco minutos se dedica a: niño, cállese, solo nos quedan veinte o veinticinco minutos, y de esos veinte o veinticinco minutos el 40 % se dedica a hablar en español en la clase de inglés. Entonces ¿qué queda de *input* en inglés? Muy poco. Un artículo de semejante calado, que obliga a todos los niveles de la enseñanza a vehicular el inglés en inglés y solo utilizar el español o la lengua cooficial para apoyo puntual a la clase, supone sin duda un cambio de paradigma que yo como profesional de la educación y profesional de la filología inglesa creo que hay que calificar como muy positivo.

Por último otro asunto francamente delicado es el problema de los recursos humanos. Cuando uno lee literatura científica sobre qué ocurre en los países en los que no despegamos en competencias en lenguas extranjeras, todo tiende a pivotar al final del día sobre el educador, sobre el profesor. Lo digo con todo el respeto a mí mismo, que soy profesor de inglés en una universidad, y teniendo en cuenta que la formación inicial es la que es: si el que tiene que formar al formador, es decir el profesor que ha de enseñar a un profesor digamos de Magisterio, tiene que hacerlo para que enseñe a un niño lo que ni en 1.º ni en 2.º ni en 3.º conoce en profundidad, tenemos un problema sistémico, es decir, no podemos pretender que los resultados sean distintos de los que tenemos. Por tanto, hay que incidir en la formación del profesorado de una manera decidida, y sin duda esta disposición adicional trigésima séptima viene a decir que en un país con 6 millones de parados y en la situación en la que estamos no podemos esperar ni una ni dos décadas. En 2006 *Financial Times* publicó una entrevista a David Graddol sobre el problema del inglés y él decía: Cuando en las entrevistas de trabajo preguntamos cuántas lenguas hablan ya no nos referimos al inglés. El inglés era un presupuesto jurídico, el inglés se da por sabido. Lo que le estoy preguntando es cuántas lenguas además del inglés habla usted. Y nosotros todavía estamos en esta faena de conseguir que un número suficiente de la población consiga unas competencias mínimas en lengua inglesa.

En distintas comunidades —y les citaré dos; la mía por razones obvias por conocimiento de la situación— el impulso de la Iclei como aproximación al problema —la Iclei es adquisición integrada de conocimientos y lenguas, es decir, vehicular en la lengua extranjera— es la única manera de salir de un *conundrum* en el que los niños tienen que aprender Matemáticas, Física, Química, Lengua, Historia y Filosofía y no hay tiempo en las veinticinco o treinta horas de permanencia en la escuela a la semana para que esos niños puedan estudiar todas las disciplinas. Por tanto, la única manera eficaz de hacerlo es vehicular en la lengua meta. Además, el niño, intuitivamente, algo que no le sirve para nada tiende a no hacerle caso. Una reflexión lingüística en la clase de lengua inglesa le sirve de poco a un niño de 5, 7 o 9 años. En cambio, si el niño ve que puede contestar preguntas y que parte de lo que le preguntan es el contenido en la lengua en la que lo vehicula, el niño lo estudia y se encuentra con un proceso que se llama de empoderamiento, es decir, el niño se siente con poder y con capacidad para hacer cosas, porque ve un sentido de finalidad en aquello que estudia.

Hay currículos de Inglés que siguen hablando en primaria de reflexión lingüística. Creo que carece enteramente de sentido la reflexión lingüística en un niño de primaria. Por eso el decreto de plurilingüismo de la Comunidad Valenciana viene a favorecer e impulsar que se vehicule —y el 93 % de los centros lo han solicitado este año— y que haya programas plurilingües en los que se garantice la enseñanza en las dos lenguas cooficiales y que no solo se dé el doble de horas de Inglés —en vez de 1.250, 2.500— en el periodo de escolarización obligatoria, sino que también se vehicule al menos una asignatura de contenido en inglés. Por poner otro ejemplo, el Gobierno vasco, en el periodo 2010-2013, con un Gobierno socialista, con una consejera socialista y con el apoyo del Partido Popular, sacó adelante el marco de educación trilingüe, que era básicamente ese mismo concepto de educación plurilingüe en tres lenguas que es lo que ahora mismo puede salvar nuestra situación.

Hablaré muy rápidamente sobre lo que nos dice la ciencia sobre el particular. Nos dice varias cosas. La primera es que si hacemos esto y lo hacemos bien, el cerebro del niño cambia morfológicamente. Pesa más, tiene más densidad, es más dúctil y maleable y tiene una virtud de adaptación mejor que la del cerebro monolingüe y que la del cerebro bilingüe si es trilingüe. En el caso de la reserva cognitiva, es evidente. La estadística nos dice que los niños que hablan más de dos o tres idiomas puntúan 100 puntos más en los test de selectividad americana, el SAT. Igual ocurre con los saben tocar un instrumento —no necesariamente los que estudian música, sino los que saben tocar un instrumento— o saben jugar al ajedrez. Estas son cosas sencillas y baratas de implementar en un sistema educativo y que puntúan entre 100 y 150 puntos más sobre 800 en lo que para ellos son las pruebas de selectividad. La reserva

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 74

cognitiva tiene que ver también —y ahora me referiré a ello con más detalle— con la financiación de un sistema educativo completo solo con los ahorros de coste de los sistemas sanitarios que se derivarían de la extensión del proceso de instauración de la fase de demencia en enfermedades neurodegenerativas como el alzhéimer solo mediante la implementación desde la enseñanza infantil de un buen programa plurilingüe. Eso lo veremos ahora.

Por último, la hipótesis del periodo crítico viene a decir —y todos lo sabemos— que tenemos una ventana de oportunidad entre los 0 años —es decir desde el embarazo— hasta los 11, 12 o 13 años, etapa en la que el niño tiene un cerebro especialmente activo. Desde el nacimiento el niño pasa de 2.500 sinapsis —cada neurona tiene 2.500 conexiones neuronales o sinapsis— a 15.000. Un cerebro adulto tiene 7.500. ¿Qué ocurre de 15.000 a 7.500? ¿Qué ocurre a partir de los 11 o 12 años? Ocurre que el cerebro opera mediante lo que se llama una poda sináptica —en inglés, pruning—. Esa poda sináptica consiste en que todos aquellos canales o conexiones neuronales que no han sido utilizadas ni puestas en valor, por razón de economía, el cerebro las cierra. Por tanto, perdemos una cuota importante de oportunidad para, sin esfuerzo y sin grandes costes, conseguir lo que todos deseamos, que es una mejora de la competencia en otras lenguas.

Respecto al asunto del cerebro plurilingüe y los ahorros que produciría en el sistema sanitario, son enormes. La investigación llevada a cabo en la Facultad de Psicología de la Universidad de York, luego seguida en Europa por MemoVie, en Luxemburgo, demuestra —por hacer una historia larga corta— que en hablantes plurilingües, si desde muy pequeños hay un *input* en varias lenguas, se producen dos ubicaciones del lenguaje, que las tienen ustedes puestas en color amarillo y rojo en la pantalla. Si se hace muy pronto, la ventaja es que la amarilla va sobre la roja, es decir, se ubican superpuestas. Eso hace que uno de los defectos de los hablantes plurilingües, que a veces mezclan ese *code-switching* que llamamos, ese cambio de código, ese pequeño retraso en el encuentro del léxico, ese *relay* de búsqueda del léxico, prácticamente no existe porque están muy próximas. Además genera un reflejo en otra zona del cerebro, en un lóbulo que en principio no tiene funciones de comando del lenguaje, y hace que cuando uno empieza a perder conexiones neuronales como resultado de la vejez o de los trastornos neurodegenerativos, obviamente se pierda menos velocidad y tarda entre cuatro y siete años en instaurarse la fase de demencia. Una vez instaurada la fase de demencia, la evolución es la misma para un paciente monolingüe que para uno plurilingüe, pero, repito, tarda entre cuatro y siete años. Desgraciadamente, lo que ocurre en cuatro o siete años es que muchos se mueren. Eso ahorra al sistema unas cantidades que ahora veremos.

Ven ustedes cómo en un hablante que aprende dos idiomas —en este caso es inglés nativo y tiene como segunda lengua el francés— lo que ocurre es que las pone contiguas. Al ponerlas contiguas, genera una menor capacidad de producción oral, un mayor *lag*, un mayor tiempo de interrupción entre una lengua y otra, y obviamente la pérdida de capacidad de conexión neuronal también se produce en dos o tres años en lugar de cuatro a siete. En este segundo ejemplo de un hablante de lengua nativa turca que tiene como segunda lengua el inglés y que además ha aprendido otras lenguas, lo que ocurre es que las superpone y genera reflejos.

En consecuencia, el plurilingüismo tiene una función en la prevención de patologías neurodegenerativas, retraso de cuatro a siete años en la enfermedad de alzhéimer por ejemplo. Si ustedes piensan que el gasto mundial del año 2010 fue de 604 billones de dólares para atender a 36 millones de pacientes en todo el mundo y calculan las proyecciones demográficas, que dicen que en 2030 serán 60 millones de enfermos y en 2050 serán 115 millones de pacientes en el mundo, el gasto previsto será de 1.118 billones a nivel mundial. En España —por traerlo a casa— ahora mismo hay censados aproximadamente 600.000 enfermos de alzhéimer, con un gasto anual de 14.000 millones de euros, sin contar lucros cesantes. Es decir, en este cómputo está estrictamente lo que son gastos sanitarios, medicación, etcétera, pero no está incluido por ejemplo si un familiar ha dejado de trabajar para poder atender a un familiar que está en la fase inicial de la demencia, etcétera. Estos lucros cesantes no están computados. El coste desglosado *per capita* en Norteamérica es altísimo, porque la sanidad, como saben, es muy cara, 48.605 dólares anuales por persona; en Europa occidental es un poco más baja y en España todavía más, son 24.000 euros; En África occidental subsahariana 969 y en el sur de Asia 903 por razones obvias, porque en torno a los cuarenta años ya queda poca población viva y por tanto esa instauración de la fase de demencia, esa enfermedad neurodegenerativa tiende a no manifestarse nunca. La recomendación cuarta de la Asociación Internacional para el Estudio del Alzhéimer dice justamente que hagamos esto, políticas públicas a corto, medio y largo plazo que hagan que no se produzca la instauración de la fase de la demencia a tan corto plazo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 75

Ustedes conocen las correlaciones fundamentales y no me voy a detener en ellas. Países como el nuestro, que tienen más esperanza en salir de la crisis a través del sector exportador que a través de un aumento exponencial de nuestro consumo interno, necesitamos esas competencias, y las necesitamos porque además nos lo dice la Unión Europea, que en el año 2006 hace un estudio —está citado en la bibliografía que he dejado a su disposición para quien quiera trabajar más sobre ella— y dice que España es el país de la OCDE que más coste de oportunidad pierde por falta de personal cualificado en lenguas extranjeras en su sector exportador. Repito, esto nos lo dice en un informe de 2006 la Unión Europea. En cuanto a la renta, hay una evidente relación, un círculo virtuoso entre la renta nacional bruta y el nivel de inglés: si es bajo es baja y si es alto es alta. Y como no podía ser de otra manera, hay una alta correlación, un círculo virtuoso también entre el número de años de escolarización y el nivel de inglés, así como entre la media y el porcentaje del PIB invertido en lenguas.

Termino aquí. He intentado hacer mi exposición de la manera más rápida posible —ustedes ya estarán cansados a esta hora— para que tengan la oportunidad de hacer las observaciones y preguntas que consideren oportunas, a las que yo intentaré contestar en la medida de mis posibilidades. **(Aplausos)**.

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

La señora **GARCÍA ÁLVAREZ**: Muchas gracias, señor Martínez López, primero por estar en esta Comisión compartiendo con nosotros el debate de la futura ley de educación y segundo por habernos reafirmado en lo que creo que ya muchos sabíamos, aunque no tuvimos la oportunidad de practicar, y es que cuantos más idiomas aprendas desde pequeño, mejor te irá en el futuro.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias por su brevedad.
Por el Grupo de Convergència i Unió, señor Barberà.

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Señor Martínez, gracias por su exposición. Seguramente el tema que usted ha venido a tratar aquí no será de los que cree más discrepancia entre los grupos parlamentarios, en eso tiene un punto a favor, aparte de especificar en qué apartados de la Lomce usted ve un avance significativo.

Primera cuestión, ¿cree usted que hay suficientes experiencias en el ámbito del plurilingüismo en el Estado español como para generalizarlas? No sé si podría profundizar en la segunda cuestión que usted ha abordado, la dotación del profesorado o tener los recursos humanos adecuados para impartir esa asignatura de la que usted hablaba en lengua vehicular extranjera, en lengua inglesa en este caso. Ha comentado que es una dificultad que tenemos. ¿La ley da solución a este problema? ¿Qué medidas tendrían que tomar el Estado y las comunidades autónomas para mejorar ese déficit de recursos humanos preparados para conseguir esta implantación del plurilingüismo adecuado no solo para conseguir los efectos sanitarios que usted ha dicho, sino principalmente la empleabilidad de nuestros alumnos y de nuestros jóvenes?

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

La señora **COSTA PALACIOS**: Gracias, señor Martínez López, por su comparecencia ante esta Comisión y por habernos ilustrado sobre el plurilingüismo, la enseñanza bilingüe y el aprendizaje de otras lenguas, aunque tengo que confesarle que de su currículum me han interesado otras cuestiones por afinidad profesional, como son sus estudios literarios sobre literatura inglesa y norteamericana comparadas, y ahora uniré estas cuestiones de tipo profesional con lo que más me ha llamado la atención, que son sus estudios sobre la utopía, porque estamos totalmente de acuerdo con lo que hoy presenta aquí, somos conscientes de ello. No hace falta mirarse de arriba abajo todos los estudios, sabemos que la competencia lingüística en lenguas extranjeras es una asignatura pendiente del sistema educativo español, de la sociedad española. Seguramente aquellos españoles que padezcan ahora alzhéimer o estén a punto de entrar en él, por razones de edad, no se podrían beneficiar porque son muy pocos los que tienen esta competencia plurilingüe, y todos sabemos cómo se estudiaban las lenguas extranjeras en mi generación. Por eso creo que los motivos que se esgrimen muchas veces para decir que España está muy por debajo de otros países de nuestro entorno son muy variados y además me niego a pensar que haya un determinismo geográfico español o que genéticamente los españoles estemos incapacitados para aprender otras lenguas. Eso no es verdad como se demuestra con los esfuerzos de los últimos años, con el cambio de la metodología de la enseñanza de lenguas, que es fundamental. Todos sabíamos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 76

perfectamente la gramática francesa o la gramática inglesa si estudiábamos inglés, pero no éramos capaces de decir ni buenos días en la lengua extranjera. Afortunadamente, poco a poco se ha hecho un enorme esfuerzo y quiero pensar que aunque el punto de partida era muy malo ahora mismo esta cuestión va mejorando.

Creo que además tiene bastante que ver con las raíces socioculturales de la población y con las dificultades que hemos tenido durante años para relacionarnos con otras personas que no son hispanohablantes. En mi opinión, poseer una lengua como la nuestra, con 15 millones de hispanohablantes por todo el mundo, es una situación muy parecida —porque no se tiene la necesidad— a lo que le ocurre precisamente a Gran Bretaña. Ellos ya saben inglés, que es la lengua primaria, pero nosotros sabemos español y podemos entendernos en nuestra propia lengua en casi todo el mundo.

No sé si soy demasiado optimista, pero me gusta mirar la botella medio llena y creo que estas deficiencias se van solventando y usted en su larga experiencia docente lo habrá observado no solo en la universidad, sino en las otras etapas educativas. Pero como en este mundo todo depende de la extracción social de la familia, de poder aportar algunas clases particulares, de academias, de viajar fuera de España, poder vivir en otra lengua es algo fundamental para poder comprenderla de verdad, desde donde partíamos hasta donde estamos se ha hecho un gran esfuerzo y no llegaremos al alzhéimer sin saber que si les preguntan a las nuevas generaciones por la calle son capaces de contestar en inglés o en otra lengua. Por eso quiero hacerle algunas preguntas.

Su defensa de la Lomce se basa, sobre todo, en que va a mejorar el aprendizaje de la segunda lengua, incluso de la tercera. Lo ha dicho en su exposición, me alegro y en esto estamos de acuerdo. Pero en la práctica, no en la teoría, ¿la ley va a contar con un presupuesto suficiente para la formación de recursos humanos, de profesorado, etcétera, es decir, todo lo que envuelve a la sociedad que va a estudiar y a unos niños que tienen dificultades en muchos sitios? Usted conoce perfectamente que en mi comunidad se ha dado un gran paso, pero no es porque los andaluces no hablemos fino, como decimos allí, ni porque tengamos más dificultad que otros, sin embargo, partíamos de una posición peor. Usted cree que la Lomce va a contribuir a la mejora del aprendizaje de la segunda lengua, y ya ha explicado por qué. ¿Cuál es su opinión sobre los centros bilingües tal como están concebidos hoy, no lo que quisiéramos a partir de ahora, con las grandes dificultades que esto tiene?

No afecta a mi comunidad, pero no importa ¿qué opina sobre el intrusismo —tengo que llamarlo así— de profesores nativos que por el simple hecho de ser nativos se les encomiendan unas funciones en algunos centros de comunidades autónomas? Todos sabemos lo que es la enseñanza de otra lengua. Hemos estado fuera y además existe la especialidad de Español para extranjeros, Inglés para extranjeros, y estos profesores —llamémosles entre comillas profesores— por el simple hecho de ser nativos no tienen por qué tener la competencia para enseñar su lengua materna. Lo mismo ocurre con nuestra lengua materna, no todos somos competentes para enseñar el castellano o el español. ¿Piensa que se deberían dar más horas de inglés —cosa que parece imposible, ya he leído algunas declaraciones suyas— o materias en inglés o en otra lengua, con lo que supone esta cuestión que va íntimamente unida a los centros bilingües? No todos los profesores tienen esta fluidez para enseñar en inglés, por ejemplo, matemáticas. ¿Cree que se tendrían que incentivar las vivencias en otras lenguas fuera y dentro del sistema educativo como, por ejemplo, los soportes audiovisuales, las películas no dobladas? Esto es bastante recurrente. Se dice que Portugal tiene más competencia lingüística en otras lenguas porque no se doblan las películas. Creo que esta opinión es un poco restrictiva; creo que no es todo sino un conjunto de cosas; me parece que es así. Y, sobre si se tendría que incentivar todo esto, a mí me parece que las becas —recortadas sin paliativos o casi desaparecidas— para fomentar el estudio de otra lengua en los países anglohablantes, sobre todo, beneficia el aprendizaje porque —y acabo, señor presidente— hemos oído como justificación al ministro Wert que si reproducimos las mismas condiciones en España en el aprendizaje de la lengua obtendríamos los mismos resultados. Yo me pongo en el lugar de un estudiante de mi campiña cordobesa, a más de cuarenta grados a la sombra, tomando el té a las cinco de la tarde y creo que por esta razón odiaría el inglés más que otra cosa. Verdaderamente siempre es bueno vivir y tener la inmersión lingüística. Por eso le quiero agradecer su presencia.

Estamos totalmente de acuerdo en que esto es así, pero una cosa es predicar y otra dar trigo. Usted no es el que predica, efectivamente; usted nos trae un estudio muy científico sobre cuál sería el aprendizaje, el proceso y las bondades del mismo, pero hay que llevarlo a cabo, presupuestarlo, dotarlo económicamente. También hay que tener en cuenta, por supuesto, la formación de ese profesorado porque en educación, con estos saltos al vacío del aprendizaje, los frutos no se pueden cosechar antes de tiempo. Si nosotros damos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 77

grandes zancadas, estamos haciendo centros bilingües, pero por el simple hecho de poner el cartel de que es un centro bilingüe en la realidad estos centros bilingües no dan el resultado que quisiéramos y que verdaderamente nos haría converger con el estudio de otras lenguas de nuestro entorno, de otros países.

El señor **PRESIDENTE**: Finalmente, por el Grupo Popular, tiene la palabra la señora Figueres.

La señora **FIGUERES GÓRRIZ**: En primer lugar, yo también quiero agradecer al señor Martínez López su comparecencia que ha sido, además de muy interesante, muy ilustrativa.

En las comunidades autónomas donde hay otra lengua además del castellano indudablemente la comunidad educativa tiene una cuestión más que resolver, diríamos que el puzzle tiene más piezas. Estamos viendo estos días aquí, con todas las comparecencias, lo complicado que resulta poner de acuerdo a los diferentes sectores de la comunidad educativa. En las comunidades bilingües es más difícil aún porque hay que encajar otra lengua y además porque estas cuestiones suelen levantar pasiones y las posiciones resultan bastante difíciles de acercar. En estas comunidades autónomas tenemos la necesidad de dar un tratamiento a las lenguas que garantice el aprendizaje del castellano y de la lengua oficial por igual, además del inglés, y esto debe hacerse en todos los centros docentes. Al mismo tiempo, se ha de respetar el derecho de las familias a elegir la lengua en que sus hijos van a recibir las primeras enseñanzas y más tarde van a tener más carga horaria en una lengua o en otra. Se trata de que los alumnos sean capaces de hablar, entender y escribir en castellano, en inglés y en la otra lengua oficial porque el futuro laboral al que se enfrentarán será no solo muy competitivo, sino también plurilingüe. Las estadísticas expuestas aquí por el señor Martínez López nos dicen que la competencia lingüística implica optar a mejores oportunidades laborales.

El Grupo Parlamentario Popular valora muy positivamente el paso adelante que ha dado la Lomce con ese artículo 19.4 en donde se recoge que en las clases de lenguas extranjeras el castellano o la otra lengua cooficial solo se utilizarán como apoyo. Se priorizará la comprensión y la expresión oral. La lengua cooficial en la Lomce continúa siendo de estudio obligatorio y es importante decirlo porque los bulos, a fuerza de decirlos y decirlos, al final calan en la opinión pública. Hay un mínimo de asignaturas en cada una de las dos lenguas oficiales. Por supuesto la configuración de los programas corresponderá a cada una de las administraciones educativas en cada comunidad autónoma en virtud de las competencias que tienen asumidas. Las comunidades autónomas son las que decidirán el horario y el currículum. En este punto precisamente es donde comienzan los problemas. Las administraciones de las comunidades autónomas han de garantizar el derecho de las familias a elegir en qué lengua quieren que sus hijos comiencen sus enseñanzas y qué modelo lingüístico quieren que sigan después.

La solución estaría en ofrecer una enseñanza plurilingüe inclusiva, que asegure que al finalizar la educación obligatoria el alumno tenga una competencia lingüística igual en castellano y en la otra lengua cooficial más un dominio funcional del inglés, y esto se ha de hacer sin imposiciones. Inevitablemente, tendré que referirme a una comunidad autónoma bilingüe y voy a hacerlo a la Comunidad Valenciana, en primer lugar, porque es la mía, y en segundo lugar, porque ofrece modelos lingüísticos inclusivos. En la Comunidad Valenciana cada centro elabora su propio proyecto lingüístico según la preferencia de las familias previamente consultadas. He de decir que esta consulta previa a las familias en Galicia ha levantado ampollas. Yo no entiendo qué miedo tienen a la libre elección si el aprendizaje de las dos lenguas está garantizado. ¿Qué problema hay en un poco más o menos de gallego o de castellano, un poco más o menos de valenciano o de castellano? ¿Por qué les da miedo la libertad? ¿Por qué prefieren que sea la Administración quien cuadricule, imponga y obligue? Es increíble pero es cierto.

Siguiendo con el modelo de la Comunidad Valenciana, diré que se duplica el número de horas en inglés en todos los niveles educativos y para ello, esto no puede caer como el maná, hay una inversión en formación del profesorado de 3,7 millones de euros. El objetivo a alcanzar es que el 33% de las clases se llegue a impartir en inglés. Está previsto que en seis años el 50% del profesorado alcance un nivel de inglés del B2 y que en diez años, aplicando este modelo que he comentado y que ha comenzado ya este curso 2012-2013, el 50% de los alumnos de secundaria alcancen un nivel B2, el cien por cien del profesorado tenga una formación en inglés y el 35% de los valencianos tenga un buen nivel de inglés, porcentaje que en estos momentos es solamente del 15%; el 66% restante en valenciano y en castellano de forma equilibrada según el modelo del centro, respetando la voluntad y la libertad de las familias. Es un buen modelo, qué duda cabe, aunque he de decir que este modelo siendo bueno no es el ideal. ¿Cuál sería el ideal? Que en todas las comunidades autónomas bilingües hubiera un solo modelo del 33%: 33% de castellano, 33% de inglés, 33% de euskera, catalán, gallego o valenciano.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 78

Este es el modelo que proponía el Partido Popular en Galicia y en la Comunidad Valenciana y que ha sido muy difícil de implantar por el componente nacionalista mayoritario del profesorado y de los sindicatos de educación. Al final, se ha tenido que ir a estos otros modelos a que hacía referencia, pero este modelo del 33% es realmente un plurilingüismo inclusivo con amplitud de miras, amplitud de miras hacia el resto de España, amplitud de miras hacia Europa y amplitud de miras hacia el mundo, respetando, protegiendo y potenciando nuestras lenguas, pero con una actitud abierta, no con la actitud del hobbit que no sale de la Comarca. Me gustaría, señor Martínez López, que nos diera su opinión sobre este modelo único del 33%, si lo considera viable, qué ventajas o qué inconvenientes tendría de implantarse y cómo lo ve usted como profesional.

En nombre del Grupo Parlamentario Popular le reitero nuestro agradecimiento por su comparecencia.

El señor **PRESIDENTE**: Para tratar de dar respuesta y comentar las intervenciones de los portavoces, tiene de nuevo la palabra don Miguel Martínez.

El señor **DIRECTOR DEL DEPARTAMENTO DE FILOLOGÍA INGLESA Y ALEMANA DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA** (Martínez López): En primer lugar, contestaré al representante de Convergència i Unió, sobre las experiencias que hay hasta ahora en España en el ámbito del plurilingüismo. Empieza a escribirse sobre el plurilingüismo en los años sesenta, setenta, a nivel europeo y España desde los años noventa tiene importantes experimentos, algunos en la propia Comunidad de Madrid, en coordinación con el British Council hubo un proyecto a partir del año 1990, que se evaluó hace un par de años o tres con resultados muy positivos. Es verdad que este mundo de la estadística, como yo decía en boca de Mark Twain, es siempre un mundo de resultados contraintuitivos, y le voy a poner un ejemplo. El ejemplo clásico que se pone es el del País Vasco en 1990 y el País Vasco ahora. El País Vasco ahora probablemente tenga el sistema, este marco trilingüe, más eficaz y que de hecho está dando mejores resultados en las pruebas y, sin embargo, en 1990 hizo un modelo que terminó con la siguiente paradoja: niños que habían estudiado por un procedimiento de incorporación temprana al inglés a los 3 o 4 años, cuando se les midió a los 10 años, sabían menos inglés que los que habían empezado a los 8 y a los 6 años. ¿Cómo es posible que unos con solo 400 horas y otros con 895 horas y los de 895 horas sepan menos que los de 400 cuando se les pregunta a los 12 años? Porque fue una experiencia errada y el sistema tuvo la capacidad de aplicar ese viejo verso de Samuel Beckett: lo intentas, fracasas; lo intentas otra vez, fracasas otra vez; lo intentas otra vez... Fracasa mejor. *Fail better*. Ahora, después de otra década, se ha corregido el problema. Esto es investigación publicada. Es muy sencillo. Coges al niño a los 12 años, le pones el mismo test en las cuatro destrezas básicas y te das cuenta de que el que más inglés ha tenido es el que menos inglés sabe.

Esto no parece un uso muy eficiente de los fondos públicos, pero sí nos da la experiencia que permite que hoy sepamos, con la experiencia internacional y con la nacional, qué funciona y qué no, y hay modelos que funcionan y modelos que no. Sabemos hoy que un modelo plurilingüe que exponga a un *input* inferior a noventa minutos a la semana a los niños no funciona. ¿Cuál fue el *input* con los 4 años en el año 1991 en el País Vasco? Treinta minutos a la semana. ¿Cómo se formó al profesorado? Evidentemente, no fue por culpa de él, sino porque fue envuelto en un sistema en el que sin la capacidad de hacer lo que tenía que hacer, que era jugar en inglés con los niños de 4 años —porque a los niños de 4 años no se les debe enseñar ninguna lengua, se debe jugar con ellos en inglés y cantar con ellos en inglés—, si no sabía cantar o no sabía jugar o no sabía inglés o ninguna de las tres cosas, el resultado estaba servido. Creo que sí hay experiencia suficiente. En todo caso, no tenemos bastante tiempo para seguir esperando. Con la experiencia internacional que hay, con los modelos de buenas prácticas que existen, con lo que la ciencia nos dice al respecto y con la experiencia previa de distintas comunidades autónomas en lo que ha sido la ejecución de planes plurilingües a partir de los primeros años de los noventa, debemos tener suficiente para hacer las cosas razonablemente bien.

El problema de los recursos humanos es sin duda una dificultad que tenemos. ¿Da la Lomce solución al problema? Quizá en esto yo tenga que ser menos políticamente correcto que en mi exposición inicial. Yo creo que sí, porque creo que esas tres citas que yo he entresacado tienen un calado posterior muy notable. Decir en una ley orgánica que usted no puede dar la clase de inglés, de francés ni de alemán en español supone una revolución para el sistema porque, nos guste o no nos guste, todavía muchas clases de inglés, de francés y de alemán se siguen dando mayoritariamente en español. Se sigue el libro de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 79

texto, se lee la frase en inglés, pero toda la explicación y todo el planteamiento metalingüístico es en la lengua materna, ya sea una de las dos cooficiales o la española en el resto del Estado. Por tanto, creo que es importante.

En alguna de las intervenciones he visto cierta cautela sobre la incorporación de nativos al sistema. Esto, como todo, se puede hacer bien y mal, pero es clave, es crítico. Si no tenemos suficientes recursos humanos, importémoslos. Lo estamos haciendo con los españoles en Estados Unidos. Hay dos mil profesores visitantes españoles en el sistema público norteamericano y yo he tenido el privilegio y la ocasión, como agregado primero y luego como consejero de Educación y Ciencia en la Embajada de España en Washington y en Ottawa, de gestionar este programa. Es un programa que da espléndidos resultados y los norteamericanos no tienen ningún problema, con todas sus 4.364 universidades y 1.300 programas de español, en asumir que es buenísimo que un hablante nativo entre en una clase, sobre todo si lo que hay que hacer es dar clase a un niño de 4 años, porque no hay que dar clase a un niño de 4 años, hay que jugar con él en la lengua, hay que cantar con él en la lengua. No hay que explicarle los tipos de condicionalidad en inglés ni la modalidad ni la negación, hay que engancharlo en el poder que da la comunicación en más de un código. Eres tantas personas —decía nuestro viejo emperador Carlos I de España y V de Alemania— como cuantas lenguas hables. Si se transmite eso desde la edad temprana, uno activa los circuitos, las conexiones sinápticas que hemos mencionado antes, y eso estará ahí para toda la vida.

¿Qué medidas debe adoptar el Estado para conseguir cambiar este problema de recursos humanos? Yo creo que las medidas en esto tienen que ser proporcionales a los contextos y lo mejor es enemigo de lo bueno y la virtud tiende a ser enemiga de la necesidad. Es decir, poca necesidad, poca virtud. Dice con mucha razón: no le pasa nada genéticamente al español para que sepa menos lenguas extranjeras o tenga una dificultad. Claro que no, pero la necesidad a menudo deriva en virtud y si el niño no ve la utilidad de aprender esos contenidos simplemente no les presta atención. Si el niño no ve las ventajas que tiene aprender esos contenidos, no les presta atención. Por tanto, el Estado, dentro de la legislación marco que le corresponde desde el punto de vista jurídico, debe sentar las bases, y ha sentado tres bases muy importantes. Una, no será ilegal ya traer profesores nativos —no lo es en Estados Unidos cuando llegan los españoles— mientras nosotros formamos a la totalidad del profesorado que necesitamos. Luego no dice solo nativos de fuera, sino que dice o personal español que tenga la capacitación. La capacitación entiendo que tiene que ser C1 o C2 del marco europeo, un nivel avanzado. No se debe dejar entrar en una clase a un profesor que no tenga un nivel C1 o C2 porque, de nuevo, la ciencia nos explica que cuando alguien hace una cosa buena mal el resultado es apocalíptico, como este de diez años de experiencia que han de ser modificados de una manera muy radical porque se ve que esto no funciona.

Me permito ahora pasar a las preguntas y los planteamientos que me hace la representante del Grupo Socialista. Evidentemente, yo le agradezco todo lo que dice de mi currículum. Cuando fui consejero en Washington hice una especie de metamorfosis y vi que podía ser más útil en este momento de mi vida profesional a la causa de intentar paliar este completo desastre que he explicado en términos puramente de análisis científicos. Es decir, no es cuestión de ver el vaso medio lleno o medio vacío, eso puede hacerse desde un punto de vista de la perspectiva cuando el vaso está más o menos a mitad, pero el problema es que, como le he enseñado, el vaso está fatal, está casi exánime. Si estuviera medio lleno, uno puede aplicar un criterio de perspectiva, pero el problema es que el vaso no está así. Es decir, que el 70% no salen del nivel A después de diez años, después de mil horas, por decirlo de una manera sencilla.

No querría yo aquí derivar a otras cuestiones, pero lo que a mí me duele como funcionario y, por tanto, como servidor público, es que el coste de un centro privado puro no difiere tanto de un centro público, porque yo la enseñanza concertada la entiendo como pública porque se sostiene con fondos públicos, por lo que no hago distinciones entre la libertad de las familias que pueden elegir un centro u otro. Yo llevo a mis niños a la pública o a la privada concertada indistintamente, porque siempre he pensado que si está sostenida por fondos públicos es educación pública. Un centro privado viene a salir por 6.000 euros al año, y ya saben ustedes cuáles son las cifras de la inversión per cápita en España —en torno a 5.000 euros, con grandes variaciones que yo creo que esta ley puede también ayudar a mitigar, cinco mil y pico—, pero el País Vasco, por ejemplo, invierte más de 10.000 euros por niño y año. Si ahora lo estudiamos respecto del porcentaje de PIB, hay enormes diferencias. La Comunidad Valenciana, que solo invierte 5.600 euros, invierte más que la del País Vasco respecto de su PIB. El problema está en que si yo digo que en la escuela de élites, la escuela privada pura, nunca se ha planteado la enseñanza plurilingüe, siempre se ha dado como un presupuesto porque por supuesto que se han estudiado lenguas. ¿Y cuánto

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 80

cuesta? Digamos que 6.000 euros, 7.000 euros, 8.000 euros al año, pero es que eso es lo que nos está costando la pública. Por tanto, no podemos decirles a los ciudadanos —y perdonen que se lo diga con esta sinceridad— que con sus impuestos, cada vez menos y en situaciones cada vez más difíciles, nuestro sistema público es tan ineficiente que es incapaz de hacer que más del 30% entienda, después de diez años y mil horas, una conversación básica en inglés. Pero, le vuelvo a decir, el eurobarómetro de 2006 lo que hace es una encuesta demográfica, sale a la calle y pregunta: ¿usted podría mantener una conversación básica en una lengua que no fuera la suya materna? ¿Y qué dice el 57% de los españoles? No. ¿Luces? Si uno mira el segmento de edad de 25 a 35 años, la cosa mejora. Evidentemente, las cosas están mejorando, como, evidentemente, muchas de las cosas que se han dicho en esta Comisión son así. Uno enfoca que tenemos una educación universal, y eso es una conquista; que la educación ha sido un ascensor social, ha sido conquista. Ahora, lo que no es una conquista es que si no podemos pagar y no podemos pagar lo que no tenemos y nadie nos financia, desde luego hay que mirar muy bien en qué utiliza uno cada euro. Por lo tanto, los cambios que plantea esta ley son cambios imprescindibles.

Esto, por lo que se refiere al apartado concreto de vehicular en inglés. Pero es que la segunda es, ya lo hemos dicho, incorporar profesorado de casa, es decir, españoles con cualificación, o extranjeros, no como profesores del sistema sino como lectores o ayudantes, especialmente en los estadios primeros de la enseñanza, donde lo que prima es enganchar al niño, el uso de la lengua vehicular en clase, dividir las clases muy numerosas en clases menos numerosas, es decir, todo eso que sabemos que conduce a una mejor y más eficaz enseñanza/aprendizaje.

Me pregunta usted concretamente cuál es mi opinión sobre los centros bilingües y yo le tengo que decir que, como en botica, los hay buenos, regulares y malos. Creo que en esto hay que huir siempre de la tentación de: y yo 2.000 kilómetros de autovía más. Es decir, no se trata de hacer centros bilingües por hacerlos, sino se trata de hacer centros bilingües que sean sostenibles. Un centro bilingüe no es uno en el que se da una asignatura más del currículum en una lengua extranjera; un centro bilingüe, un centro multilingüe, un centro plurilingüe tiene que notarse desde que entra uno por la entrada de la cancela porque todo debe estar en varias lenguas, porque debe haber actividades en varias lenguas. Pero ese es el indicativo de tendencia de los sistemas educativos de la OCDE. Creo que tenemos de todos los tipos, pero tenemos que ser muy cuidadosos con donde se invierten.

Cuando yo era cónsul en Miami recibí solicitudes —y no diré de qué comunidad autónoma— de una comunidad autónoma que quería un programa de beca de 5.000 euros por beca para dar la capacitación como profesor bilingüe a un profesor español por estar un mes en Florida en julio. Y yo dije: en julio están cerradas las escuelas, no van a ver un programa bilingüe en funcionamiento. Yo dije: Florida, exactamente Miami-Dade, no es el lugar más idóneo para aprender inglés porque la lengua vehicular tiende a ser el español. Yo dije muchas cosas, y el cónsul general decidió no prestar gran colaboración en aquel proyecto porque era un proyecto completamente absurdo, porque gastaba un montón de recursos públicos en algo que no tiene mucho sentido. Esto me permite unirlo con otra cuestión, el tema de las becas de quince días o de un mes en países de habla inglesa.

Evidentemente, en un mundo en el que tuviéramos recursos sobrados, eso es mejor a que el niño esté delante de una pantalla jugando con la Nintendo a equis, sin duda es mejor. Pero eso no quiere decir que eso vaya a tener una ratio coste/beneficio razonable. Los que hayan tenido la experiencia de ir a Oxford o Cambridge en julio y agosto habrán visto que lo que no quedan son ingleses, el camarero del pub es polaco y solo ve uno al inglés en el profesor en la clase, que sale corriendo porque aquello es invivible durante los meses de julio y agosto. Quiero decir que mandar allí a la gente con una beca si sobran los recursos, me parece fenomenal. Si faltan, me parece perfectamente prescindible y estoy perfectamente de acuerdo con quien haya tomado la decisión, que me imagino que no será el ministro Wert, será un gabinete técnico que le habrá explicado cuál es el coste de ese programa. Y vuelvo a decir lo mismo, si no tenemos el dinero, si estamos gastando más que ingresamos y no tenemos muy claro quién nos compra nuestra deuda, no podemos vivir siempre de una deuda que no nos compran. No creo que a nadie le divierta quitar programas ni quitar becas. El problema es que cuando tú tienes que seleccionar, de la cantidad de dinero que tienes, tienes que analizar muy bien los costes y la eficacia y yo creo que ese programa no es muy eficaz y produce gran escándalo en las familias porque, por un lado, se están gastando 1.000 euros o 1.500 euros en una beca para que una persona estudie un mes, sin que esté acreditado científicamente que eso le vaya a suponer un cambio sustantivo en la competencia inglesa a la vuelta y, por otro lado, que si el autobús no me lleva, que si hay restricciones en las becas de comedor

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 81

o que si hay restricciones en las becas de libros. Entonces el problema de la gestión de cierta dificultad presupuestaria hace que ciertos programas, que no son especialmente eficientes, como ese que se ha mencionado, caigan, se conviertan en líneas muertas. Y no es nada malo que así ocurra.

Sobre el intrusismo profesional, ya he dicho que no se trata de hacer funcionarios civiles del Estado a profesores extranjeros. Se trata de apoyar a nuestros funcionarios, de apoyar a nuestro profesorado, con una ayuda que sea crítica en el momento en que haya que partir una clase, haya que dar una clase oral, haya que atender a la diversidad tanto de los que saben mucho como de los que saben poco. Y en el fondo, reducir la inequidad porque, ¿qué hay más inequitativo que las dos transparencias que hemos visto? Que en el País Vasco tienen un nivel alto de inglés sus estudiantes y en otra comunidad autónoma tienen un nivel bajo o muy bajo. Es decir, nada hay más inequitativo que eso. Nada hay más inequitativo que nosotros hayamos duplicado nuestro presupuesto de educación en diez años y que en PISA puntuemos peor ahora que al principio de los diez años, y eso no quita para todos los enormes beneficios y ventajas que ha tenido nuestro sistema educativo, al que tenemos que estarle muy agradecido en términos de equidad, en términos de cien por cien de escolarización y escolarización a los 3 años. Nadie dice que eso no sea así, es así y es algo de lo que nos felicitamos todos, pero ahora estamos en el momento de la deslocalización de los empleos. Leía el otro día que hay una gran preocupación en las universidades del entorno de Seattle porque Boeing está deslocalizando muchos empleos de ingeniería aeronáutica. Y esto está pasando en Estados Unidos, donde su tasa de paro es el siete y pico por ciento y cuando ha llegado al 9% era una crisis nacional. El problema es que hoy muchos proyectos se pueden hacer en línea y se pueden hacer por un ingeniero hindú, por un ingeniero chino, por un ingeniero japonés, por cualquier ingeniero, y entonces uno tiene que preparar a la masa laboral de uno de la mejor manera posible porque ya no compite en términos de universalidad, compite en términos de calidad, compite en términos de capacidad.

Paso a la siguiente pregunta, sobre más horas de inglés o materias en inglés. Yo esto lo tengo muy claro: más horas de inglés no caben en el currículum. En la Comunidad Valenciana, más de 2.500 horas en el periodo de escolarización obligatoria no caben, porque hay que seguir estudiando matemáticas, tampoco estamos para tirar cohetes en las pruebas de matemáticas, ni lo estamos en las de conocimiento del medio. Es decir, cada segmento del currículum pide y razonablemente exige unas horas para enseñar su disciplina. Por lo tanto, la solución no vendrá por el aumento de horas de lengua inglesa sobre las que ya tenemos. De hecho, hay experiencias contraintuitivas que dicen: das más, no se produce ventaja, es como una curva de Gauss en la que nunca baja. Da igual cuántas horas más des, si son de lengua inglesa, no vas a conseguir mejores resultados. En cambio, si tú vehiculas, la experiencia publicada —y ahí está la bibliografía para consultarla— es que sí produce ese efecto. Hay cosas que no funcionan y cosas que sí funcionan y se sabe que ahí, bien hecho, como todo, funciona.

¿La inmersión funciona? La inmersión funciona. La inmersión lingüística funciona cuando el único interés protegible es una lengua y porque la otra se conoce. Es el caso de la inmersión de doble vía, por ejemplo, el programa de inmersión de doble vía en Estados Unidos. Si el objetivo es que los niños sepan inglés, lo mejor es un programa de inmersión 90% en inglés, que el español ya se lo habla la abuela. En España la tendencia tiene que ser trilingüe porque no es nuestro objetivo, entiendo yo, en las comunidades con lengua cooficial, que se sepa otra cosa que las dos lenguas cooficiales y el inglés y alguna más. Porque este país nuestro es signatario de varios instrumentos de cooperación internacionales, desde la Declaración de Barcelona en 1992 hasta el protocolo de Nancy de 2006, que nos obligan a lengua materna, que en las autonomías de lengua cooficial son dos, más dos lenguas, es decir el inglés y otra más. Y nosotros, evidentemente, incumplimos pero no podemos hacer una inmersión en una sola lengua, sea catalán, sea español o sea inglés. No podemos hacer eso, y de hecho constitucionalmente ha quedado claro que no se debe hacer, que es inconstitucional.

Sigo contestando. No me parece mal —creo que ya lo he mencionado— el recorte de las becas para el estudio. Siento que no me parezca mal pero no me parece mal. No les veo una gran ratio coste-beneficio a esas becas. Me alegro de que hayan desaparecido porque liberarán algún fondo para políticas que tengan un mayor rendimiento para el objetivo que estamos todos buscando, que es mejorar las competencias lingüísticas en lenguas extranjeras de nuestros escolares. Una cosa es predicar y otra dar trigo, efectivamente. Nadie dijo nunca que esto de hablar una lengua fuera fácil, es una obra para toda una vida. Nadie acaba nunca de estudiar su propia lengua ni cualesquiera otras que estudie, pero la realidad es que hoy en día se puede llegar a una capacidad comunicativa suficiente en lenguas extranjeras y se puede alcanzar a cualquier edad. Esto que he dicho no quiere decir que no pueda un adulto aprender, hay

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 82

experiencias estupendas acreditadas científicamente de adultos que han empezado a estudiar una lengua y lo han conseguido, pero evidentemente hace falta mucho más esfuerzo, mucho más recursos y mucho más dinero que si esto se hace en los estadios primeros de la enseñanza.

Acabo por último atendiendo a las preguntas de la representante del Grupo Popular. Coincido esencialmente con la situación que describe sobre nuestra comunidad. Creo que es un éxito el asumir la recomendación de la ONU que dice que es un derecho del niño ser escolarizado en la lengua del hogar —llamémosle lengua materna, lengua primera del niño— y efectivamente creo que la Comunidad Valenciana de una manera equilibrada ha conseguido unir castellano, valenciano e inglés de forma que se garantice la escolarización del niño en la lengua del hogar, que se divida el programa curricular de forma que avancen de una manera similar la lengua castellana y la lengua valenciana y que se incorpore la lengua inglesa. Sobre si es mejor el programa del 33% hay matices. De hecho, el programa al que he hecho referencia junto con el de la Comunidad Valenciana, que es el marco trilingüe vasco, lo dividía en 25, 25 y 25 y el 25 restante a la autonomía de los centros. No tiene por qué impartir igual proporción un centro en Álava que un centro en Getxo, puede haber una circunstancia socioeconómica que haga conveniente que con cargo a su autonomía como centro elija redistribuir ese 25% restante. Y esa redistribución no ha de afectar grandemente a la progresión lingüística en las tres lenguas y por lo tanto resuelve así. Personalmente, soy partidario del modelo del 33%, no porque sea la panacea y eso fuese a resolver todos los problemas, ni mucho menos, pero es un modelo positivo.

Otra cosa es que la política —como usted bien sabe y yo no— sea el arte de lo posible. Por lo tanto, si se ve que un modelo recibe un rechazo muy contundente de aquellos que tienen a aplicarlo —que son los docentes— parece comprensible que un Gobierno sensato intente en la medida de lo posible llegar a los pactos que sea menester para lograr un modelo que sin ser consensuado —porque tampoco podemos decir que esto haya sido así— manifieste menor oposición o menor rechazo. Al final del día si el docente no está convencido, el modelo no va a funcionar. A veces hago un ejercicio de autocrítica porque en la Función pública española —que no tiene parangón en el sector educativo en ningún otro país que conozca en el sentido de sus blindajes— tendemos a ser poco autocríticos y a pensar que cobramos poco. Sin embargo, cuando uno ve las estadísticas de Eurostat —salvo que mientan— uno comprueba que los docentes españoles están en la parte alta de la tabla, eso sí si uno aplica la paridad de poder de compra, si uno no aplica salarios brutos sino que aplica salarios netos matizados por el concepto de paridad de poder adquisitivo-paridad de poder de compra. Nuestros docentes tienen un nivel adquisitivo desde el punto de vista de los salarios que es bueno. No dan más horas que otros colegas de otros países de la OCDE.

Tampoco el tema de aulas y sus tamaños —que se ha mencionado— es un aspecto decisivo. De hecho, hay experimentos contraintuitivos. Hay experimentos en Alemania de clases con cuarenta alumnos en Historia —en lo que sería nuestra secundaria obligatoria— que han sido más eficaces que una clase con treinta y cinco. Quiero decir que no creo que sea lo decisivo tener dieciocho o veintidós en clase. Quizá la clase de idioma sea la excepción a esa regla. En la clase de idioma duele pensar que nuestro sistema invierte muchos recursos y sin embargo mantiene incluso treinta y cinco estudiantes en el sistema, pero, vuelve uno a juzgar por *outputs* —que es otra cosa que personalmente me gusta de esta reforma— y no por *inputs*. Es decir, uno mira los resultados y se da cuenta ciertamente de que, si al final del día, los centros públicos concertados tienen más alumnos, se las apañan con la mitad del gasto financiero y consiguen al final mejores resultados en las pruebas estandarizadas, uno tiende a pensar que no todo es el dinero, que no todo consiste en acopiar recursos sino sobre todo en utilizarlos de una manera más eficiente.

Con esto creo que he dado respuesta a la totalidad de las preguntas. Les agradezco mucho los comentarios y el privilegio de haber comparecido ante esta Comisión.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias a usted, señor Martínez, por su tiempo y por esta ponencia tan interesante. **(Pausa)**.

— **DEL DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DIRECTOR GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y EDUCACIÓN DE ADULTOS DEL GOBIERNO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS (MOYA OTERO)**. (Número de expediente 212/001019).

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, si les parece retomamos el ritmo de esta Comisión con la última comparecencia de la tarde de hoy, la de don José Moya Otero, doctor en Ciencias de la Educación y director general de Formación Profesional y Educación de Adultos del Gobierno de la Comunidad Autónoma de Canarias. Por tanto, don José, bienvenido y suya es la palabra.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 83

El señor **DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DIRECTOR GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y EDUCACIÓN DE ADULTOS DEL GOBIERNO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS** (Moya Otero): Quiero empezar agradeciendo la invitación a comparecer ante ustedes. Entiendo que el proceso que tienen por delante es muy delicado. Tendrán que decidir en no mucho tiempo el futuro del sistema educativo y es importante, creo, reunir la mayor cantidad y calidad de información posible para pronunciarse finalmente sobre cómo podrá ser ese futuro.

Trataré de ordenar mi intervención en un sentido que espero les sea útil para tomar sus decisiones, que les sea útil para valorar la propuesta que ha llegado al Parlamento y también las posibles dificultades que podrán surgir en su desarrollo normativo posterior. Es bueno tener en cuenta este segundo paso porque muchas veces los reales decretos, tanto de contenidos mínimos como de otros ámbitos en los que será necesario desarrollar la ley, pueden poner en evidencia dificultades, contradicciones y conflictos que no se veían tan claros cuando uno estaba debatiendo sobre la ley.

La tesis que pretendo defender aquí, que trataré de desarrollar del mejor modo posible, es que la Lomce no es solo una reforma parcial del sistema educativo, es, al menos desde nuestro punto de vista y viene siendo así, ante todo una reforma del derecho a la educación. Esto tiene un matiz importante. La tesis está sostenida sobre un pronunciamiento del profesor Dworkin, quien sostiene que todo derecho es ante todo un derecho positivo, todos, incluidos los derechos a las libertades. Porque sin desarrollo institucional, es decir sin un Estado que proteja el ejercicio del derecho, los derechos desaparecen. En este sentido es importante, señala él, que cualquier modificación sustantiva de las instituciones que hacen efectivo el ejercicio de los derechos supone de hecho una modificación de derechos. Esta es la tesis que trataré de sostener, que algunas de las modificaciones que se están proponiendo en la Lomce suponen de hecho una modificación sustancial del derecho a la educación, y no es la única.

Mi intervención tendrá fundamentalmente cuatro partes: haré una introducción en la que definiré el planteamiento que quiera hacer de la cuestión, luego haré una valoración general sobre la Lomce y quiero dedicar tiempo a la memoria justificativa. Tengo la impresión, y no sé si sobre esto hay información suficiente, de que en algunos ámbitos no es suficientemente conocido que la memoria justificativa que ha llegado al Parlamento no ha sido aceptada por las comunidades autónomas en el marco de la conferencia sectorial, por ninguna comunidad autónoma, todas plantean dificultades en elementos muy concretos, y me parece que es muy importante que dediquemos algún tiempo a esta memoria justificativa. Por último trataré de resumir la posición original y establecer alguna conclusión.

Yo he tenido la fortuna de acompañar y asistir al consejero de Educación a cada una de las cinco conferencias sectoriales que se han celebrado, y tengo que decir que en la primera reunión, en la primera conferencia y en su primera intervención el ministro marcó la trayectoria de esta ley. Empezó diciendo: esta no es una reforma ideológica. Después de su intervención hubo más de una hora de debate sobre si era o no ideológica y si sobre esta era la única que era ideológica. De algún modo hizo algo que la mayor parte de los estrategas comunicativos no recomiendan siguiendo el ejemplo de Nixon cuando compareció ante la televisión y dijo aquello de: yo no soy un chorizo. Todo el mundo sabía que de alguna forma era un chorizo. Pues esta no es una reforma ideológica, pero ha transcurrido de tal modo que ha quedado en evidencia que es ante todo una reforma ideológica. Trataré de ilustrar en qué sentido es una reforma ideológica de calado.

En primer lugar, porque la Lomce modifica sustancialmente la relación entre los tres elementos que configuran el derecho a la educación y que aparecen descritos en el artículo 27. La Lomce de hecho supedita a la libertad de elección los otros dos elementos fundamentales que garantizan el desarrollo institucional del derecho: la programación general de la enseñanza y la creación de centros. Y lo hace —tendré ocasión de demostrarlo— sobre todo atendiendo al ejercicio de lo que se ha incorporado como novedad, que es el principio de demanda. Si en rigor las administraciones públicas aceptan el principio de demanda y planifican atendiendo a ese principio, no solo se generará un conflicto de calado —que luego trataré— sino que limitará sustancialmente la capacidad de los poderes públicos para hacer uso de uno de los elementos que desarrolla la Constitución, que es la creación de centros públicos. Trataré de demostrar además que el debate sobre la Lomce es un episodio más, repito, no es el único, de revisión general de los derechos que se está produciendo en este momento nuestro país; es un episodio más que afecta al derecho a la educación, al derecho la sanidad, al derecho a la justicia, al derecho a la asistencia social. Estamos en un momento delicado en este sentido. Es un momento que definiría, si me lo permiten, como de enfrentamiento entre la ideología del esfuerzo y la cultura de los derechos. La ideología del esfuerzo se nos propone como el marco interpretativo desde el que debemos valorar el ejercicio del

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 84

derecho a la educación. Entiendo que esa ideología del esfuerzo es un marco interpretativo que tiene profundas contradicciones y debilidades —trataré de demostrar algunas de ellas— y que va a generar, en consecuencia, un sistema a presión; también describiré en qué consiste eso de un sistema a presión.

Primero quisiera hacer una valoración general. Ocurre que, siguiendo una doctrina muy conocida, se ha pretendido trasladar a la opinión pública la idea de que el sistema educativo actual es —por decirlo de una forma fácil y rápida— una ruina y no hay forma de vivir más en él. Sin querer ser demasiado exhaustivo en esto, se parece mucho a la estrategia del casero que procura que la casa se vaya estropeando poco a poco para alejar de ella a los residentes, limpiar el solar y construir un edificio completo. Sin embargo, para hacer esto se ha adoptado una imagen muy sesgada del sistema educativo. Como le decía muy bien hace escasamente una semana directamente a la secretaria de Estado Pasi Salhberg, un experto en el sistema educativo finlandés, hay que ser prudentes porque el sistema educativo tiene muchas cosas valiosas; no las tiren para construir otras que tienen dudoso valor. Creo que esta imagen del 'sistema es una ruina' está haciendo que despreciemos conquistas importantes. Ante esa imagen sesgada, les voy a dar dos imágenes equilibradas por dos entidades absolutamente independientes. El problema fundamental es que la visión que se ha construido del sistema educativo obedece a una estrategia muy simple y bien conocida: se trata de lograr que sea políticamente inevitable lo que socialmente es inaceptable. Nadie que no terminara convencido de que la situación es crítica aceptaría algunos de los enunciados de esta ley. Se trata de forzar la situación: esto es inevitable, el sistema es una ruina y, por tanto, o nos alejamos de él, o lo abandonamos o nos irá sencillamente peor. Sin embargo, para emitir ese juicio se cometen tres errores y es ahí donde reside el sesgo. Primero, se ignora sistemáticamente la evolución histórica y se ignora sistemáticamente que los indicadores mejoran permanentemente. Se ignoran sistemáticamente los avances alcanzados por las comunidades autónomas con este sistema educativo. No se menciona nunca o prácticamente nunca que, por ejemplo, en relación con las pruebas de rendimiento PISA tenemos siete comunidades autónomas por encima de la media de la OCDE y cinco por encima de la media de la Unión Europea. Esto no se menciona sistemáticamente. Por último, se comete un error fundamental: para enjuiciarlo, se aísla al sistema educativo de sus condiciones sociales, económicas y culturales. Esto provoca sesgos que de alguna forma modifican la valoración. Si no hubiese una intención expresa de hacer un juicio sesgado, sino que de verdad se tuviese la intención de hacer un juicio insesgado, sería preferible buscar agentes observadores independientes. Esto es lo que me propongo hacer.

Según la consultora McKinsey en su último informe de 2011 —no el de 2007 que todos más o menos conocemos, aquel que dice que el horizonte o el techo tiene que ver con la calidad de los profesores—, teniendo en cuenta las puntuaciones obtenidas en las pruebas PISA, que es lo que aparece en el gráfico que tienen ustedes en la parte de arriba —los números corresponden a puntuaciones PISA—, nuestro sistema educativo es entre aceptable y bueno. Y dice que es entre aceptable y bueno porque emite el siguiente juicio de valor: Es un sistema educativo bien cimentado y han logrado introducir transparencia de datos. Nos acordamos poco de que hace algunos años eran nulos los datos que teníamos sobre el sistema educativo. Hemos introducido procedimientos transparentes de datos. Tenemos —aunque a veces parece que lo ignoramos— un instituto de evaluación creado hace algún tiempo que emite informes periódicos y con indicadores sobre el sistema educativo que hemos acordado y tenemos pruebas externas. En este sentido quiero recordar que nadie se opone a las pruebas externas, a lo que nos oponemos algunos es a los efectos académicos de las pruebas externas. Da la impresión de que en esto estamos de acuerdo, nadie ignora la importancia de las pruebas externas; el desacuerdo es sobre si deben tener efectos académicos. Continúa el informe Mckinsey que este sistema educativo está bien cimentado, tiene transparencia en los datos, tiene cimientos financieros y organizacionales sólidos. Es decir, hemos construido un sistema que permite atender las necesidades sustanciales, las necesidades básicas y en organizaciones que permiten una adecuada gestión del sistema; tenemos un cimiento pedagógico sólido. En este sentido, fíjense bien qué curiosidad; yo asistí profundamente al debate sobre la Logse, luego sobre la Loce y luego sobre la LOE. En este debate, en el de la Lomce, ni una sola vez se ha mencionado el perfil educativo deseable; en esta reforma no se habla del perfil de persona educada. Da la impresión de que sustancialmente se comparte el perfil de la persona educada, porque no hay modificaciones sustanciales que se propongan sobre los objetivos de finales de etapa y porque se reconoce la presencia de las competencias básicas. El supuesto es que se puede lograr el mismo perfil con condiciones institucionales sustancialmente diferentes, y esto es lo que no parece razonable. De hecho el perfil se va a modificar. No se puede o difícilmente se pueden desarrollar a la vez tareas que permitan a una persona hacerse competente en cualquiera de las competencias que finalmente se determinen y prepararlo para

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 85

pruebas externas estandarizadas con efectos académicos; una cosa y la otra no son fácilmente compatibles. Además el informe Mckinsey dice que si de verdad hubiese una voluntad de mejora, habría espacio para la mejora, que es mayor profesionalización y un mayor desarrollo de la autonomía y de las decisiones basadas en centros. En eso hubiese sido posible alcanzar un alto nivel de acuerdo; si de verdad hubiese voluntad de mejora y no voluntad de sustituir un sistema educativo por otro. Pero hay más, si me lo permiten.

Esta es la última monitorización que ha hecho la comisionada de Educación de la Unión Europea de los sistemas educativos. Lo que viene a decir es que nuestro sistema, además de estar bien cimentado, estaba facilitando la convergencia con Europa. Estos son cada uno de los indicadores que se utilizan para evaluar la situación del sistema educativo en relación con el proceso de convergencia 2020. Miren, el punto negro es España. Tenemos una debilidad importante, que es el abandono temprano, pero estamos por encima de la media en casi todo el resto de los indicadores, y en algunos coincidimos en el nivel de la media. Vista la situación que adopta el punto negro, podríamos decir que este sistema está bien cimentado y nos está aproximando a Europa. Este diagnóstico está muy lejos de ser equilibrado. El primero lo he proporcionado por una entidad privada —Mckinsey es una consultora internacional—; el segundo por un organismo ajeno al Gobierno español, la comisionada de la Unión Europea. Si de verdad hubiésemos querido construir la mejora del sistema educativo sobre un diagnóstico insesgado, sobre un diagnóstico equilibrado, estos dos elementos se hubiesen tenido mucho más en cuenta de lo que se han tenido y no se enfatizarían tanto algunos de otros datos. Creo además, y es importante, que la construcción de una imagen sesgada va a causar un serio problema. Vamos a crear un sistema educativo a presión, como una olla a presión como la que tienen ustedes representada, porque la compatibilidad entre algunos de los enunciados de la ley y el conjunto del sistema educativo va a generar múltiples contradicciones y múltiples conflictos. Lo verán seguramente a lo largo del proceso de debate de la Lomce en el Parlamento, pero ya lo hemos percibido a lo largo de la conferencia sectorial.

Hay algunas contradicciones que empiezan a hacerse evidentes y sobre las que será difícil encontrar el punto de equilibrio. Creo que sería de gran ayuda que pudiéramos anticipar cuáles son algunas de esas contradicciones para que pudiéramos tener en cuenta que la formulación que finalmente se dé tiene que resolver problemas muy serios. En primer lugar, es preciso que comprendamos que se está produciendo una contradicción muy importante entre el principio de cooperación y el principio de competición o competitividad. Fíjense bien, hasta ahora lo que ha ocurrido con el tiempo es que desde su primera formulación en la LOE la conferencia sectorial ha ido adquiriendo un peso relativo, un peso cada vez mayor, ha llegado a estructurarse como un espacio de participación y de cooperación y ha propiciado la generación de una de las innovaciones más importantes del sistema educativo, que fueron los programas de cooperación territorial. El clima de cooperación puede modificarse sustancialmente, pero es que eso que está ocurriendo entre las administraciones públicas se va a dar también entre los centros educativos. La cooperación era el núcleo de la constitución de las comunidades educativas, una comunidad educativa es ante todo personas que cooperan en un proyecto educativo que les da identidad. Si convertimos a las familias en clientes de los centros educativos, debilitamos y entorpecemos la constitución de comunidades. Es difícil sostener un sistema educativo exclusivamente sobre el principio de competencia, sobre el principio de competición, sobre la idea continua de competitividad. Debilitar la cooperación puede ser un gran error.

Segundo, cuando se formula la LOE, se produce un cambio sustancial, hasta ese momento había un principio de subsidiariedad que podríamos llamar inverso, que era que todo lo que no podían hacer las entidades privadas lo hacían los centros públicos. La Logse invierte el principio de subsidiariedad y establece uno distinto: la primera obligación de los poderes públicos es garantizar el derecho a la educación y solo allí donde no se pueda garantizar intervienen entidades privadas. Me temo que el principio de demanda vuelve al origen del problema, el principio de demanda vuelve a invertir el principio de subsidiariedad. Llegado el momento puede ocurrir que por satisfacer la demanda efectiva de alumnos en un centro privado termine por concertarse y sean, por tanto, las entidades privadas las que cumplan con la función fundamental reservada a los poderes públicos y solo en segundo término los poderes públicos puedan construir centros educativos.

Esta es una situación muy delicada porque no estamos reformando en este punto la Lomce, estamos reformando la ley que más duración ha tenido y que más consenso ha permitido, estamos reformando la LOE. Yo les recomiendo que en algún momento determinado a lo largo del debate parlamentario vuelvan a leer el preámbulo de esa ley que nos sitúa muy bien dónde estábamos y dónde estamos. Decía aquella

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 86

ley, por ejemplo, que se tomaba la decisión de concertar la educación privada para evitar que determinados centros formaran parte de entidades sujetas por las reglas del mercado. Eso se decía en la LOE. Estamos desandando el camino andado, pero me preocupa más esta otra contradicción, porque afecta a la vida de los centros. Se está pretendiendo establecer una contradicción entre el principio de igualdad de oportunidades con el principio de igualdad natural de los talentos. Fijense qué curioso. Se pretende, decía el ministro desde el principio, que el sistema educativo esté siendo diseñado fundamentalmente para conducir a los talentos al lugar que les corresponde. De hecho, se produce una identidad entre dos talentos; el talento aplicado y el talento académico. Esta ley es igualitaria. Lo es en el sitio menos adecuado, en la naturalización de la capacidad de aprender. Pero es que eso tiene un nombre y tiene un referente, es la doctrina separados pero iguales que el Tribunal Constitucional americano desestimó. Era la doctrina que justificaba por qué los niños negros tenían que estar en un aula y los niños blancos en otra. Eran separados pero iguales. Nosotros hemos recuperado la doctrina separados pero iguales y la hemos contrapuesto a la igualdad de oportunidades. Un serio foco de conflictos. Pero es que estamos haciendo otra cosa muy curiosa, estamos contraponiendo el principio de autonomía al principio de delegación administrativa. Esto lo ha dicho con letras claras el Consejo de Estado. Si ustedes pretenden a la vez dar autonomía a los centros, pero se garantizan que el director sea cada vez más elegido por la Administración pública, lo que está ocurriendo, de hecho, es que estamos ejerciendo de nuevo el principio de delegación administrativa. El centro es una delegación más de la Administración. Esto también tiene un nombre. Cuando apareció la Logse, cuando se desarrolló la LOE, se sustituyó la denominación centros nacionales por centros públicos. La razón era la siguiente. Los centros nacionales eran centros por delegación administrativa; los centros públicos eran centros gestionados por comunidades educativas. Por eso eran públicos, no porque su titularidad fuera la Administración pública. Eso no cambia. Lo que cambió fue el modelo de gestión. Si pretendemos sostener a la vez el principio de autonomía y el principio de delegación administrativa, tenemos un serio problema. Hemos vuelto a desandar el camino andado. Donde antes había centros públicos, habrá de nuevo centros nacionales.

Voy a poner un último ejemplo porque tendré oportunidad de extenderme en él. Hay una contraposición entre principio de exigencia y principio de promoción. Durante mucho tiempo hemos tenido oportunidad de oír que nuestro sistema educativo tenía una gran debilidad, era poco exigente. Se permitía que alumnos pasaran una y otra vez. Lo hemos oído durante décadas. Ahora resulta que se va a permitir que los alumnos que vayan a formación profesional básica lleguen hasta la enseñanza postobligatoria sin un solo título. Solo se entregan certificados. ¿Esto es un principio de exigencia o de promoción automática hasta la postsecundaria? ¿Cómo se hace compatible? ¿Cómo podemos seguir defendiendo que nuestro sistema era débil en su exigencia y haber introducido la posibilidad de que una persona a partir de 15 años se conduzca hasta su postsecundaria, que será con 19, sin una sola titulación exigible? Solo necesitará certificado de escolaridad y certificado de profesionalidad. Tendré ocasión de extenderme sobre esto posteriormente. Son muchas las contradicciones. Van a tener ustedes que hilar muy fino en la formulación del texto articulado de la ley y sobre todo su desarrollo normativo porque son muchas y flagrantes. Pero sobre todo tendrán que tener el acierto para encontrar una formulación que evite en la medida de lo posible que estallen algunos conflictos. Yo solo anuncio algunos.

Primero, habrá un conflicto cada vez más serio entre administraciones públicas. Lo hay ya, de hecho, por la estimación de los costes de implantación y de consolidación. Será muy serio el debate y la discusión —luego les daré algunos números que son espectaculares—, pero eso supondrá de hecho un conflicto que puede que alcance toda su crudeza cuando se presente a la conferencia de política fiscal y financiera. Habrá un conflicto entre administraciones, centros educativos y familias por ver cómo se hace efectivo el principio de demanda y el principio de especialización. Por ejemplo, ¿qué va a pasar en las zonas rurales? ¿Cómo se va a atender el principio de demanda y el principio de especialización? Eso puede llegar a suponer, como dice alguna persona de alguna comunidad autónoma con características de poblamiento rural, que el centro que está más próximo al hogar familiar elija una especialización que no es la que yo quiero para mis hijos y que tenga que mandarlos tres pueblos más allá. Es más, ¿cómo se va a articular que en algunas zonas donde no hay implantación de centros privados que puedan hacer efectivo el principio de demanda lo atienda la oferta pública? Y en ese caso, ¿cómo se va a responder a la especialización? Este conflicto puede ser muy gordo, especialmente en algunas comunidades autónomas; Canarias, una de ellas. Nosotros no tenemos comunidades muy distantes, pero nuestra orografía hace que veinte diez o quince kilómetros entre un pueblo y otro sean muy difíciles de recorrer. ¿Qué vamos a hacer con el principio de especialización? ¿Vamos a mandar a los chicos a otro valle con el que está

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 87

enormemente complicada la comunicación? Y no quiero mencionarles el problema que ya existe en algunas comunidades autónomas, donde se crea de hecho un principio efectivo de linaje. Es decir, a igualdad de condiciones, el niño cuya familia ya haya estado en el centro tiene garantías. Eso de hecho es introducir un principio efectivo de linaje que producirá muchos conflictos.

Quiero anunciarles otro. Durante décadas hemos tratado que los centros se tomen en serio su autonomía creando proyectos educativos. Ustedes seguramente conocen como yo centros que están comprometidos con sus proyectos educativos, que le dedican —tanto familias como profesores— muchas horas a ese proyecto. ¿Qué va a ocurrir con esos proyectos? Ahora ya no comprometen al equipo directivo; ahora no sabemos en qué sentido va a afectarles la idea de especialización.

La igualdad de talentos y la variedad de necesidades educativas tiene un ejemplo que luego me voy a permitir ilustrar. Tenemos un talento que se llama aplicado que se supone que tienen los alumnos de formación profesional básica, pero en una misma clase se van a reunir alumnos que vienen sin título de graduado en educación secundaria, alumnos que vienen con título de graduado en educación secundaria y alumnos que pueden venir de fuera del sistema educativo porque son personas adultas y no han obtenido ninguna posibilidad laboral. La homogeneidad de los talentos está ocultando la variedad de necesidades educativas y eso será un conflicto permanente. Las clases serán mucho más diversas de lo que lo eran hasta ahora, pero simplemente la homogeneidad de los talentos lo está ocultando. Las clases de grado medio en FP serán verdaderamente difíciles. El mayor grado de conflictividad probablemente que tenga el sistema educativo. No lo estamos viendo, pero ese conflicto va a estallar. Permítanme el último, habrá conflictos muy serios entre las familias y los centros educativos y entre las administraciones públicas por las ayudas, porque no sé si ustedes todavía no han visto con claridad algunas de las consecuencias que tiene un artículo de la Lomce, que dice que las ayudas serán prioritarias para aquellas personas que manifiesten la voluntad de estudiar o no tengan problemas de esfuerzo. Fíjense, si eso se hubiese aplicado hace una década, ahora mismo no tendríamos especialistas en la mayor parte de las dificultades de aprendizaje, porque hace algunas décadas todo eso era imputable a que el niño no prestaba la atención suficiente, no se esforzaba lo suficiente en hacer bien las cosas. Recuerden ustedes cuando estrenábamos los primeros tratamientos de dislexia. ¿Era un problema de atención? No, era un problema que luego supimos diagnosticar y tratar. Pues bien, los que queden excluidos por falta de estudio y esfuerzo no recibirán atenciones. ¿Creen ustedes que las familias no van a reaccionar? Se generará un conflicto con ese tipo de chicos que tienen dificultades de aprendizaje y no tienen ayuda. Ilustro lo que estoy tratando de decir con dos novedades que se producen en formación profesional. Yo creo que la formación profesional en el sistema educativo ha sido uno de los grandes logros de las dos últimas legislaturas; poseíamos y poseemos un sistema integrado e integrador, que es ejemplar en muchos sentidos. No sé si recuerdan que hace algunos años la formación profesional para el empleo y la formación profesional del sistema educativo no tenían nada que ver, ahora construimos el puente que los une, las unidades de competencia. Buscamos mejorar la imagen de la formación profesional identificando a alumnos que deseaban esa formación y que podían encontrar salidas laborales. Con la formación profesional básica hemos vuelto a identificar la formación profesional con las dificultades de aprendizaje. Estos son muchos años de marcha atrás, muchos años de volver a explicar a los padres que no es que el niño vaya a formación profesional porque sea torpe, sino porque puede tener otros intereses, puede tener otras preocupaciones, puede tener otros deseos que también serán satisfechos con esa formación; décadas de no vincular formación profesional a dificultades de aprendizaje que se han acabado con la formación profesional básica. Pero es que además, y es importante, se le pone ya la etiqueta de que quien va a formación básica es que no sirve para estudiar, con lo cual ya se vincula desde el principio a toda la formación básica y a toda la formación profesional como una respuesta a una vía académica de un rango inferior.

De lo de la formación profesional dual poco podré decir, salvo que es una invención francamente curiosa. Tiene el mismo nombre que cualquier otra cosa en Alemania, en Austria o en Suiza, pero no tiene nada que ver, de forma que en las reuniones internacionales tenemos un verdadero problema para explicar nuestra singularidad. Porque, fíjense, la formación profesional dual, el decreto que desarrolla los contratos de aprendizaje y pone las bases de la formación profesional dual, reúne las tres condiciones de la formación profesional pero nunca se dan juntas. Las tres condiciones son las siguientes. En primer lugar, tiene que haber una relación laboral. Eso se cumple en formación para el empleo, pero está expresamente prohibida en el título tercero del decreto. En segundo lugar, y es importante, tiene que haber una consecución de un título garantizado, es decir, el chico que va en Alemania a una formación dual sabe que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 88

va a obtener un título de formación profesional dual. En el real decreto que desarrolla los contratos de aprendizaje se dice que se podrá establecer un contrato de aprendizaje, que no garantiza si es certificado de profesionalidad, si es título de formación profesional o bien aprendizaje acreditable. En el caso de formación profesional en el sistema educativo se garantiza el título, pero no hay contrato de aprendizaje. Donde se cumple una no se cumple la otra. Y en tercer lugar, en el modelo dual, sobre todo en el alemán, el control y la supervisión están garantizados por el empresariado, especialmente las cámaras de comercio. Aquí no. Se reserva a los centros educativos. Llamamos del mismo modo a cosas que son sustancialmente diferentes. Si hubiera que decir una cosa breve, diría que en lugar de tener un bolso Gucci tenemos una imitación de Gucci. Vamos a ver quién nos lo compra, pero no va a ser fácil que, teniendo los originales al lado, alguien nos lo compre. Habría sido preferible —aquí también habría habido consenso— lograr un desarrollo que mejorara la relación de centros y empresas y ampliara la oportunidad de aprendizaje en las empresas. Ahí habría habido consenso, pero no se buscó.

En cuanto a la memoria, diré tres cosas que son fundamentales. Primero, la memoria no se ha consensuado. El ministro se comprometió en la última conferencia sectorial a crear un grupo de trabajo que determinara —cito literalmente— las necesidades financieras de las comunidades autónomas. Ese grupo se ha constituido. Es una comisión de gastos creada en el seno de la comisión general, pero su propósito ahora es evaluar el gasto educativo. La probabilidad de que, una vez que concluya esa comisión, conozcamos la estimación de los costes de implantación de la Lomce es muy baja. Segundo, y es importante, esto es el presupuesto de implantación. De los informes que conocemos, el más exhaustivo de todos es el de Cataluña y solo en Cataluña supone casi 200 millones de euros, solo en Cataluña. En alguna comisión general ya se dijo a los representantes del ministerio que, por ejemplo, su estimación de los costes por profesor no correspondía exactamente a ninguna comunidad autónoma, ni a nosotros, ni al País Vasco, ni a Andalucía, ni a Cataluña, y esa es una variable fundamental. Pero es que además se nos dice reiteradamente que no es un problema de dinero; necesitamos que el sistema educativo funcione mejor, pero no es un problema de dinero. No, no, lo que dice la memoria es que incrementar la tasa de titulación de bachillerato nos cuesta 74 millones de euros, incrementar un punto la titulación de ciclos formativos nos va a costar 88 millones de euros e incrementar un punto la titulación de formación básica nos va a costar 24 millones de euros. Es decir, cada uno de los puntos de mejora es inversión. Puede que no sea problema de dinero, pero eso no es lo que dice la memoria justificativa. Yo les pido que hagan un sencillo cálculo. Si eso es lo que cuesta cada punto de mejora, miremos un poco hacia atrás. Si el sistema educativo ha mejorado permanentemente cada uno de esos indicadores, ¿cuánto hemos invertido? Hagan el cálculo. Los puntos que hemos mejorado siguiendo esta ratio ¿cuánto han supuesto?

Esos son los costes de consolidación, y aquí hay un problema muy serio. De los costes de consolidación no se dice nada y son 900 millones de euros. Lo que afirma tajantemente la memoria justificativa es que eso formará parte del proceso negociador de la conferencia de política fiscal y financiera, pero ya dice desde el principio que no es algo que la Administración Central del Estado tenga que asumir. Tendrán que asumirlo las comunidades autónomas. Comprenderán la enorme preocupación que hay en quienes tenemos que gestionar la educación. Nos vamos a encontrar en el plazo escaso de nueve meses con una modificación sustancial del sistema educativo cuyos costes no conocemos.

Termino y agradezco enormemente al presidente su paciencia y su amabilidad. No hay criterios de asignación de fondos. No sabemos cuánto va a corresponder a cada comunidad autónoma por parte de la Administración General del Estado. No sabemos con cuánto dinero vamos a poder planificar el curso 2014-2015 o el 2015-2016. Creo sinceramente que si ustedes no lo remedían y superan algunas de las contradicciones que acabo de enumerar, el sistema educativo será un sistema muy parecido a una olla a presión; muchos conflictos de difícil resolución. Pero es que hay más. Creo sinceramente que si no nos hubiésemos dejado llevar por la visión sesgada, no hubiésemos cometido dos errores. Uno de fondo, la Lomce es una apuesta muy arriesgada y además no hay dinero para respaldarla, que es el peor escenario de una apuesta posible. Pero es que además hay otro y es nadie cree que esta sea una ley que solo modifica parcialmente el sistema educativo. La contestación de la sociedad se debe a que en buena medida esa idea no ha calado. La mayor parte de los agentes educativos, de las entidades privadas y públicas, de la sociedad, lo que cree es otra cosa, y es que estamos asistiendo literalmente a un ajuste de cuentas con el pasado, que la ideología del esfuerzo y la cultura de los derechos no se llevan bien, que la cultura del esfuerzo y la cultura de los derechos son dos cosas radicalmente distintas. Una es una ideología, la ideología del esfuerzo, y otra es un acervo de este país. Parafraseando una expresión de Margaret Thatcher diría que el último error que se ha cometido es muy serio. Ha sido un error de cálculo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 89

haber confundido un cambio de opinión que propició mayorías electorales en el Parlamento nacional y en los parlamentos autónomos; confundir un cambio de opinión con un cambio de cultura es un error de apreciación. La cultura de los españoles sigue siendo sustancialmente una cultura de los derechos y, por el momento, la crisis económica no ha cambiado el alma de los españoles. **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo de La Izquierda Plural, doña Caridad García Álvarez.

La señora **GARCÍA ÁLVAREZ**: Quiero agradecer al señor Moya Otero su presencia aquí, así como la exposición que nos ha hecho, que a esta diputada que le habla le ha aclarado muchísimas cuestiones, dejándome prácticamente sin preguntas que formularle. Sí quiero decirle que en las primeras comparecencias que tuvo el ministro de Educación en este Parlamento, una de las cosas que dijo —y que además compartíamos, al menos yo— era que los ciudadanos, estos que no cambian de alma, no querían o estaban hartos de que cada cambio político supusiera de nuevo un cambio o un modelo educativo nuevo. Dijo eso para inmediatamente emprender la contrarreforma. Creo que desde hace ya mucho tiempo, en su legítimo derecho, ya que cada uno se organiza la política como considere, yo no sé si tanto un ajuste de cuentas —no sé si esa sería la palabra exacta— pero sí desde luego respecto de un modelo diferente de políticas que aplicar en nuestro país en el tema de la educación, donde todo el mundo aboga o dice que hay que dejar la ideología a un lado para consensuar todo aquello que sea común con el fin de afrontar la formación y el futuro de los alumnos y alumnas y de este país —insisto bastante en esto del futuro de este país porque creo que es así—, finalmente lo que impera es un cambio de modelo porque es un cambio ideológico. Por tanto, lo que aquí tenemos es una ley y un modelo educativo ideológico, algo que nunca se ha dicho, salvo —al menos en lo que a esta diputada concierne— en una reunión ministerial, donde el propio ministro reconoció públicamente que era un cambio, un modelo educativo ideológico y, por tanto, diferente. Insisto, no sé si un ajuste de cuentas, pero sí un cambio de modelo con una ideología diferente. Eso sí, sin haber diagnosticado exactamente qué era y cómo estaba el modelo de educación en nuestro país. No le hago ninguna pregunta. Podría hablar de la religión, podría hablar de otras cosas, pero no lo voy a hacer en este momento. Sí le digo que si le ha quedado alguna cosa por decir o que no nos haya explicado, le solicito, le ruego o le pido, tómelo como quiera, tenga la amabilidad en su segunda intervención de hacerlo.

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

El señor **BARBERÀ i MONTSERRAT**: Gracias, don José Moya, por su amplia exposición. Desde otra comunidad autónoma —ha venido antes un representante de la Comunidad Autónoma de Andalucía—, se están poniendo encima de la mesa argumentos sólidos para demostrar que la Lomce está buscando alguna otra cosa que no son los objetivos que en principio se marcan. Aunque algunas intervenciones de los compañeros del Grupo Parlamentario Popular intenten defender este proyecto de ley, yo creo que les resulta muy difícil poder hacerlo argumentalmente.

Solo le diré una cosa, pequeña. Hacemos un cambio, o la Lomce propone un cambio competencial en la distribución del currículum y del porcentaje de asignaturas que dependen del Estado, que pasan de un 55 a un 65, dependiendo de la comunidad y si hay lengua cooficial, a una distribución vertical, unas asignaturas se las queda el Estado y otras se las da a las comunidades autónomas, pero, qué casualidad, en la formación profesional, no. Yo no sé entonces si el modelo para la secundaria y el bachillerato es el bueno, y eso deja a la formación profesional en un nivel de educación de segunda fila, cosa que sería un gran error, como usted ha dicho, ahora que habíamos conseguido que la sociedad olvidase aquel 8.º de EGB que fuese a FP o a bachillerato, se estaba entrando en una reconsideración de la formación profesional como una salida de empleabilidad muy buena y adecuada, o es que mantienen en la formación profesional, a la que ellos dan mucha importancia en esta ley, el modelo de distribución competencial bueno. No entiendo por qué en un lugar es bueno hacer y distribuir las competencias, pasarlas de horizontal, de cooperar todos, a una distribución vertical, y en la formación profesional y en los estudios de artes plásticas, etcétera, también se mantiene. ¿Podría darme usted alguna pequeña explicación?

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

La señora **VÁZQUEZ MORILLO**: Señor Moya, la verdad es que ha hecho una exposición que le agradecemos. Ha sido amplia, pero ha merecido la pena estar escuchándole porque ha tocado puntos que quizá no se han tocado habitualmente en estas comparecencias y eso nos ha enriquecido mucho. No

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 90

puedo dejar de estar de acuerdo con lo que usted ha dicho; estoy totalmente de acuerdo. Pero quisiera que usted manifestara su opinión porque la mayoría de los comparecientes han hablado, usted también, de que una modificación, una reforma educativa, tiene que gozar de un amplio consenso.

Una diputada del Grupo Parlamentario Popular decía hoy: nosotros queremos acuerdos, pero si no acuerdan, pues tendremos que hacerlo sin acuerdo porque la reforma se hace. Yo quiero que usted valore esto. Si realmente todos creemos que una reforma hay que hacerla con acuerdo, si no estaríamos todavía a tiempo de parar este proyecto y ponernos a dialogar para que realmente quedara una reforma duradera. Ese fue el éxito de duración de la Logse y, por mucho que nos empeñemos, la LOE es una actualización de la Logse, no hizo grandes transformaciones; hizo mejoras y adaptaciones por la evolución de la sociedad, que evoluciona con los años, y ese ha sido el éxito de su durabilidad. Parece que el Partido Popular, no sé si usted piensa lo mismo, ha venido aquí —lo ha dicho en muchas ocasiones el ministro y otros representantes— a hacer una reforma porque toda la educación de este país la han hecho los socialistas y el Partido Popular ya tiene que hacer una. Sin evaluar qué ha pasado, sin evaluar los últimos años. Nos ponía el representante de Cedadi el otro día una gráfica muy buena, que decía que al ritmo que vamos bajando el abandono escolar, en 2020 cumpliremos e incluso superaremos el objetivo. Por lo tanto, si hubieran mirado eso, si hubieran hecho una evaluación igual, no hubieran ido tan rápido si lo que realmente quieren es mejorar los resultados escolares. Usted ha hablado de que se ha cambiado cooperación por competencia. ¿Qué opina que pasará con la publicación de los ránquines de los centros? Hasta ahora en cooperación se estaban multiplicando las redes de centro para compartir el conocimiento en las épocas que estamos. Ahora no querrán trasvasarse las mejores prácticas porque van a competir en ranquin.

Me voy a centrar un poquito más en la formación profesional. Usted es director general de Formación Profesional en Canarias y le quiero hacer algunas preguntas. Desde el principio el ministro entró en esta materia, que es la más desconocida para él —y se lo dije en una ocasión—, con cierto carácter de adanismo diciendo que todo lo anterior a llegar él era malísimo. Tachó de auténtico fracaso el sistema de formación profesional y culpó al sistema de formación profesional del elevado paro juvenil, un sistema que es el que más inserción profesional ha provocado antes y durante la crisis. El ministro no se ha preocupado de evaluar y estudiar qué está pasando, pero, eso sí, se ha preocupado mucho de decir que va a impulsar y a dignificar la FP. Esa palabra de dignificar la FP, en el contexto actual de la formación profesional, solo existe para las personas que no conocen cómo ha evolucionado la formación profesional. Dice que la van a impulsar, pero desde que llegó ha dividido por cuatro los presupuestos de formación profesional, ha paralizado ciclos que estaban actualizados a profesiones emergentes, ha paralizado los proyectos que más valor añadido le dan a la formación profesional, como son los proyectos de innovación aplicada; ha frenado todo y ha dividido el presupuesto entre cuatro.

Prestigiar la formación profesional. Aquí quería detenerme porque dice que la va a prestigiar, pero quien lea este proyecto de ley qué cree usted que opinará cuando los alumnos de 3.º de la ESO, o excepcionalmente de 2.º, que se ve que no van a progresar se les mande a la FP básica. Tendríamos que hablar, no está muy mal que se pase desde la formación básica al grado medio, pero solo los que fracasan en la ESO van a la formación básica. Hay alumnos que, aun teniendo el título de la ESO, si quisieran, podrían ir a la formación profesional básica. Me refiero a alumnos con determinadas dificultades de aprendizaje que les interesa ir a la formación profesional y no se les deja; si tienen la ESO, no se les deja. A los alumnos que no superan la evaluación de 4.º de la ESO su salida es irse a la formación profesional básica. No sé si eso les va a incentivar. Los que no superen la evaluación de bachillerato, a la formación profesional. Sin embargo, los alumnos que obtengan el título de la ESO por las enseñanzas académicas no pueden hacer un ciclo de grado medio, no se les permite. Usted, que es director general de Formación Profesional, sabrá —supongo— que el éxito de una buena formación profesional reside en una buena formación de base. ¿Por qué no se les permite? ¿Sería un desperdicio mandar a estos alumnos? ¿Cómo afectará esto al reconocimiento social de la formación profesional?

Le destacaré un tema que me preocupa mucho porque a la formación profesional de grado superior, que está dentro del Espacio de Educación Superior, según esta ley se le asignan los mismos conocimientos de formación básica que al grado medio. Eso solo lo puede hacer alguien que no entiende la formación profesional. Para construir el sistema de formación profesional superior se necesita la formación de base que se requiere para una ingeniería técnica —si va a hacer eso, ingeniería técnica—, porque se les prepara para puestos de trabajo con responsabilidades muy diferentes al grado medio. Que se nos olvide que el grado superior es la continuidad del grado medio. Eso era la FP-1 y la FP-2, que fracasó. Creo que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 91

es peor que se haya quitado el curso de acceso al grado superior y que el de grado medio se mantenga, porque justamente los alumnos que no habían hecho bachillerato habían hecho un ciclo de formación de grado medio y hacían ese curso de acceso al grado superior precisamente para formarse en esas competencias básicas, tener esa formación de base necesaria para hacer la formación de grado superior. Pero se sustituye en esta ley por una cosa que no voy a calificar como me viene a la cabeza, y es por que las administraciones podrán ofertar materias básicas mientras se desarrolla un ciclo de grado medio. Oiga, está seleccionando a los alumnos que se supone que tienen peores rendimientos y ahora, mientras hace un grado medio —será que no tienen bastante con su formación profesional— tienen que hacer materias básicas y además dicen que es de elección voluntaria para el alumno, pero tendrá que ser entonces de oferta obligatoria para los centros; que el alumno ejerza esa voluntad supone la obligatoriedad de ofertarlo. ¿Cómo ve esto usted?

No me va a dar tiempo a hablar de la dual. El real decreto que la desarrolla y del que usted ha hablado la verdad es que deja mucho que desear, está lleno de contradicciones y espero que eso se aclare e incluso se modifique pronto porque no hay por donde cogerlo en buena parte. Creo que la formación profesional va a restar esa formación técnica y funcional que tiene que dar la formación profesional para que se puedan ocupar puestos de trabajo que van a necesitar requisitos de innovación y de productividad altísimos en la nueva industria que va a ir surgiendo y creo que la vamos a devaluar. Pero tendremos otro debate de formación profesional dual en otro momento.

Termino ya. Como usted gestiona en una comunidad, me gustaría preguntarle qué opina de esa carrera frenética de tener que desarrollar currículums básicos en nueve meses, porque a los libros de texto creo que no dará tiempo o los están haciendo ya las editoriales a ver si aciertan. Yo he estado también en la Administración...

El señor **PRESIDENTE**: Lleva diez minutos, señora Vázquez.

La señora **VÁZQUEZ MORILLO**: ... y sé lo que se tarda en tramitar un decreto y lo que se tarda también en tramitar un real decreto. Vamos a ir muy justitos y, por tanto, la calidad en su confección y en su desarrollo creo que no está garantizada.

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

El señor **CABRERA GARCÍA**: En primer lugar, quiero dar la bienvenida, en nombre del Grupo Popular, a don José Moya, director general de Formación Profesional y de Educación de Adultos de la Comunidad Autónoma de Canarias, y agradecer su presencia en esta Comisión.

He seguido con mucho interés su intervención y lógicamente no puedo compartir muchas de las cosas que ha dicho. Entendemos desde nuestro grupo, además, que se han hecho muchas afirmaciones un tanto gratuitas porque han faltado argumentos e incluso se han dejado caer cuestiones como poner por adelantado que el equipo evaluador no va a poder siquiera aportar los costes, cuando vemos que ha aportado incluso costes que ya se han hecho desde otras comunidades. Por eso me sorprende ese tipo de inercia. Sobre todo, se ha hecho una visión un tanto maniquea, surrealista o no realista y apocalíptica que nuestro grupo no puede compartir. Cuando he consultado con compañeros el trabajo que se hace en la comunidad autónoma, y especialmente en la formación profesional, se llega a la misma conclusión: una cosa es lo que dicen y otra lo que hacen. Y hay una frase, algo que quiero recoger del año 2008 y que usted recordará: El abandono prematuro del sistema educativo de los jóvenes entre 2 y 16 años amenaza seriamente su inclusión social. Este abandono y la creciente desmotivación en las aulas reclaman una atención preferente ante el sistema educativo que sigue siendo el responsable prioritario. Me imagino que recordará esa expresión. He seguido un poco su apuesta y su defensa de la evaluación como diagnóstico temprano, sobre todo a nivel de competencias. Nosotros estamos de acuerdo y defendemos la importancia que tiene la evaluación como una herramienta para detectar desvíos tempranos en el aprendizaje y como un verdadero instrumento de mejora del sistema educativo, como también apuntan los informes de la OCDE. Pero no podemos estar de acuerdo cuando se cree que por disminuir los niveles de exigencia vamos a conseguir, a base de ocultar los datos de nuestros alumnos, mejorar el nivel de rendimiento de los mismos, y es que los datos son muy tozudos. Hablamos de un 25 % de abandono escolar, 28,3 % es

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 92

el dato para nuestra comunidad, somos la cuarta por la cola en el caso de Canarias; la baja titulación en la ESO, un 65 % entre los 25 y los 34 años; baja titulación en la formación profesional de un 40 %, un paro del 57 %, que en Canarias es del 70 %.

Otra de las carencias de nuestro sistema es la falta de evaluaciones externas y la dispersión y disparidad de resultados por comunidad autónoma. Con este panorama, si nos centramos en nuestra comunidad, los informes PISA se centran especialmente en dónde comienzan los problemas, y si se hubiese actuado a tiempo en las etapas primarias, probablemente habríamos evitado alguno de los males que tenemos, como luego voy a demostrar con el tema de la repetición. En los últimos informes PISA, concretamente sobre los profesores en Canarias, se dice que las diferencias en el aprendizaje empiezan desde primaria, se va agravando haciéndose imposible de gestionar especialmente en el aula en 2.º y 3.º de la ESO, y hablan los pedagogos y profesores del alumno objetor. Hablan de mecanismos inadecuados para la pronta identificación de los estudiantes con problemas que se retrasan o que no avanzan, de la falta de un sistema efectivo para ayudar a los estudiantes que se retrasan en alcanzar el nivel exigido durante el curso y que la respuesta habitual es hacerle repetir curso; alta tasa de repetición que provoca que a muchos estudiantes con 15 años —han detectado en estos informes— se les estaban enseñando programas de estudios correspondientes a los 13 y 14 años. Por otro lado, falta de claridad con respecto al nivel que deberían alcanzar los estudiantes al finalizar el curso. Todo esto tiene una repercusión, como acabo de exponer y voy a demostrar, en las etapas posteriores por el cúmulo que se va a ir creando, y esto ya no lo dice Francisco Cabrera, lo dicen, por un lado, los informes PISA pero también lo dice la comunidad educativa canaria. Concretamente hay unas manifestaciones de Comisiones Obreras, y cuando a veces se ha querido ver una orientación mercantilista a la propuesta del Legislativo, es Comisiones Obreras la que reclama que el sistema educativo debe responder y estar atento a las demandas de formación orientadas a la empleabilidad, porque como ya se ha dicho hoy, como se ha puesto de manifiesto, la realidad es que los muchachos al final van a tener que competir en un mercado y ganarse un puesto ante los niños y compañeros europeos. Como consecuencia de todo ello, la propia comunidad educativa, las distintas centrales sindicales del sector de la enseñanza dan unos datos: un nivel de paro para Canarias como consecuencia de todo este cúmulo que se va creando de aproximadamente el 35 % de la población activa, 385.000 personas, según la encuesta de población activa, y es la única comunidad donde el paro no ha subido en el mes de mayo; el paro juvenil de menores de 25 años está en torno al 70 % cuando en el resto del país es del 57 %; uno de cada cuatro canarios no cobran prestación alguna; más de 3.000 familias están en riesgo de exclusión social y la pobreza en Canarias tiene rostro de niño o niña. Estos, según las fuentes de Comisiones, son datos que les han facilitado Unicef, Cáritas y algunos estudios de algunas universidades. Y ahora viene la pregunta: ¿hace falta una reforma? ¿Por qué es importante la reforma? Desde el Grupo Popular creemos que hoy es más importante que nunca porque las nuevas riquezas de las naciones, la cantidad y la calidad del nuevo talento de los jóvenes formados es realmente lo más importante, la principal riqueza de los países, y esto lo han hecho los países en desarrollo, que han venido implantando, desplegando y potenciando sus sistemas educativos porque saben que luego esto va a retroalimentar precisamente el mismo desarrollo y la potencia industrial, como hemos visto en algunos de ellos. Por otro lado, cuando se habla de la necesidad o no de la ley, no es cierto que cada Gobierno traiga una ley bajo el brazo; la Logse de 1990 establece una arquitectura del sistema educativo que perdura con mínimos cambios que se hicieron con la LOE de 2006. También hemos escuchado decir que es mejor dejar pasar el tiempo y sobre todo lo escuchamos de aquellos que parece que tienen miedo al cambio, probablemente porque el temor al cambio ponga al descubierto dónde radica el verdadero problema.

Se buscan excusas a las reglas del juego para encubrir las dimensiones del fracaso o para echar la culpa del mismo a otra cosa que no sean las normas del juego. Sinceramente, ante la contundencia de estos datos que ponen de manifiesto las debilidades del sistema, consideramos que el inmovilismo es una irresponsabilidad y una indiferencia temeraria a la hora de dar respuesta a ese 32 % que hemos tenido en 2006 y hoy 25 % de abandono escolar y que año tras año cimenta una situación estructural de paro juvenil. Lo que sorprende es que este tipo de comportamiento y de resistencia no siempre ha sido así en nuestro país ni a la hora de plantear una reforma ni ante su contenido. Esta actitud no ha sido siempre así, como ocurrió con la Ley Básica de Educación en plena República del ministro socialista Fernández de los Ríos, que estaba basada en la cultura del esfuerzo y de la exigencia por el mérito; o en artículos recientes de otro socialista, Antonio Muñoz Molina, que denuncia —tristemente decía— el abandono de la cultura del esfuerzo como práctica educativa no recomendable y negativa.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 93

Las principales deficiencias de nuestro sistema educativo son ese 25% de abandono escolar temprano, el doble de la Unión Europea; la baja tasa de titulación de la ESO, aunque los alumnos tienen incluso posibilidad de titular hasta con tres asignaturas suspendidas; y la tasa de idoneidad, que es el reverso de la repetición y que es la segunda más baja de la Unión Europea. A los 15 años el 42% de los alumnos han repetido al menos un curso. Todos sabemos el coste que tiene la repetición, y cuando hablamos de costes y de administrar estamos hablando de 2.500 millones que a lo mejor, con un diagnóstico temprano y con una actuación del sistema más rápida y temprana, no estaríamos hablando de esos esfuerzos posteriores para afrontar esa cuota de repetición. El cuarto punto es la escasísima tasa de matriculación en la formación profesional. Si bien en bachiller estamos alineados con la media europea, la baja titulación en formación profesional explica la diferencia que hay en titulación posobligatoria entre la media de la Unión Europea y la española. Esto tiene una consecuencia práctica clara y evidente: la elevada tasa de paro juvenil entre los 16 y los 24 años, del 57%, que en Canarias se sitúa —como ya reiteraré— en el 70%. Además, esto supone un acumulado a largo plazo que afecta incluso hasta los 35 años.

La Unión Europea nos recuerda insistentemente que el problema lo tenemos en la transición entre la educación y el empleo. Como ya puse de manifiesto, esto lo vienen reclamando los sindicatos a nivel de la Comunidad Autónoma de Canarias. La ley, por tanto, se enfrenta a la realidad desde la evidencia y el diagnóstico riguroso y preciso con soluciones ya aplicadas en otros países y que proponen anticipación y flexibilidad de los itinerarios, porque se ha descubierto que se puede detectar antes el abandono escolar. Tenemos un sistema rígido y, sin embargo, la Lomce ofrece la formación profesional básica. Uno de los ejes de la reforma son los estudiantes a partir de los 15 años. A partir de un diagnóstico en el centro y una orientación en función de sus motivaciones y sus intereses...

El señor **PRESIDENTE**: Señor Cabrera, lleva diez minutos. Lo digo para que lo sepa.

El señor **CABRERA GARCÍA**: Voy terminando, señor presidente.

...se pueden abrir vías a la titulación a través de ciclos de grado medio frente al único camino que tienen ahora que es el abandono, la exclusión y la verdadera segregación. Por ejemplo, en la Unión Europea la empleabilidad de los que cursan la FP y la carrera universitaria es muy similar. No es así en el caso de España; están más escorados hacia el bachillerato, como es el caso de nuestra comunidad, en la creencia de que esto va a suponer un plus de empleabilidad. Por tanto, no se trata de desviar al alumno del bachillerato a la formación profesional, sino que se trata de hacer más atractiva la viabilidad de esta dándole más transitabilidad y flexibilidad de la que tiene. En definitiva, el rediseño de la formación profesional en términos de resultados educativos es un elemento esencial de la reforma. Me imagino que conoce que la comunidad educativa —y le cito ahora a todos los sindicatos— recientemente ha dicho que además en Canarias estos indicadores están más acentuados. Estoy hablando de Comisiones Obreras, Docentes de Canarias-Insucan, Udeca, Fitapa y FETE-UGT, que denuncian la exclusión social del alumnado con menores recursos en las ofertas de formación profesional que se están haciendo en Canarias y que se cierra la puerta a la formación y al empleo. Es una oferta insuficiente de formación profesional que deja a 14.400 alumnos sin plaza en la FP, frente a los 13.689 que han sido admitidos. Denuncian que se sustituye la formación profesional presencial por la formación profesional a distancia *online*, que dicen los sindicatos que está diseñada para la población activa y no para el alumnado de enseñanza secundaria. Denuncian también la falta de coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Además se sustituye la formación presencial de treinta horas de formación directa al alumno por una formación profesional *online* de cinco horas de tutoría a la semana, donde la formación en talleres sin dotar y sin material, la formación a distancia, se da en centros que incluso no tienen familias profesionales del ciclo que se imparte. Por tanto, menos alumnado en formación profesional que en bachillerato con o sin enseñanza a distancia.

Le reitero algo que incluso alguien ha dicho hoy —yo lo traía ya escrito— y es que me gustaría que, como en otros temas, en este de la educación no se creyeran con la exclusividad de la legitimidad, con aquello de que otros vendrán a gobernar pero aquí nada van a cambiar. No es el caso que demostraron, por ejemplo, los laboristas, que habiendo implantado un sistema basado en principios de comprensividad especialmente reconocen la falta de cultivo del esfuerzo y la exigencia cuando volvieron al poder de la mano de Tony Blair y, pese a que los conservadores habían hecho modificaciones, no tuvieron problemas en reconocer que efectivamente el sistema tenía errores y afrontaron esas modificaciones.

Para terminar me gustaría formularle alguna cuestión. ¿Cree usted que esta situación, los porcentajes de abandono escolar, nos acerca a Europa, teniendo el doble como tenemos? ¿Cree usted, como afirma

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 94

la OCDE, que las pruebas externas mejoran la calidad del rendimiento de los alumnos? ¿Cómo valora la situación de la formación profesional en Canarias, donde, según la comunidad educativa, se quedan excluidos más de 14.000 alumnos? ¿Cuáles son sus fortalezas y sus debilidades? Según el Instituto de Evaluación, las tasas de grado medio en Canarias son las más bajas de España. Me gustaría saber qué está haciendo desde su departamento para corregir esos datos. Finalmente, quisiera saber si cree que la formación profesional a distancia *online* puede atender de manera efectiva y eficaz la demanda de la formación profesional en Canarias? **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Para tratar de contestar o al menos comentar estas cuestiones, tiene la palabra don José Moya.

El señor **DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DIRECTOR GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y EDUCACIÓN DE ADULTOS DEL GOBIERNO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS** (Moya Otero): Antes de nada quiero agradecer a todos los intervinientes sus preguntas y reflexiones. Trataré de hacer algunas consideraciones a cada uno de ustedes y a aquellos que me han formulado directamente preguntas intentaré contestárselas, en el entendimiento de que mi propósito aquí —lo anuncié desde el principio— era ayudar en el debate que próximamente ustedes van a tener. En ese sentido, yo he centrado mi atención en las dificultades que supondrá resolver algunas contradicciones entre principios y evitar algunos conflictos. Así pues, más que hacer afirmaciones —he hecho algunas y diré cuáles—, he querido formular llamadas de atención. Es decir, hay que tener cuidado porque la formulación concreta que se dé al texto de la ley tendrá que resolver estas contradicciones, y fruto del acierto en la formulación podrán resolverse o no.

Hecha esta consideración, quiero empezar agradeciendo muchísimo su intervención a María Caridad, la portavoz de La Izquierda Plural; me alegra haberle sido de ayuda en ese sentido y que haya aportado algunos elementos. Yo creo que hay un problema serio y, como va a salir varias veces, lo formulo ya con claridad; es el tema del consenso. Yo creo que el Grupo Parlamentario Popular tiene todas las razones del mundo para sacar adelante esta ley porque tiene mayoría parlamentaria sobrada, pero creo que es un mal ejemplo que se apruebe una ley orgánica por un Parlamento y que esta no formara parte del programa electoral. Creo recordar —lo he dicho en alguna ocasión, se lo dije sin ir más lejos a don Eugenio Nasarre en el Senado— que el cambio sustantivo que proponía el Partido Popular en el sistema educativo era la ampliación del bachillerato. Esto es lo único que no se ha hecho. No es una buena vía para mejorar el sistema educativo no contar con el consentimiento expreso de los españoles. En cambio, las veces que el Partido Socialista ha propuesto cambios legislativos de este calado siempre ha aparecido en el programa electoral. **(La señora Moneo Díez hace gestos negativos)**. Sí, cuando se propuso el cambio de la Logse formaba parte del programa electoral y cuando se propuso el cambio de la LOE también formaba parte del programa electoral. Creo que son vías distintas de hacer las cosas y es importante que haya consentimiento expreso por parte del electorado, pero más allá de que haya consentimiento expreso por parte del electorado, que a mi juicio es deseable, hay una lectura poco afortunada. En todas las leyes educativas hasta el momento se ha alcanzado un elevado grado de consenso, en todas. El único grupo parlamentario que ha sido excluido del consenso por voluntad propia ha sido el Grupo Popular. Por voluntad propia. **(Rumores)**. Creo que es importante que recordemos dos cosas: la LODE, Ley orgánica del derecho a la educación, es la ley que más ha durado. Las modificaciones que se proponen en la Lomce no es que modifiquen la LOE, es que modifican la LODE. Eso supone un elemento muy preocupante porque supone modificar la ley que mayor consenso tenía hasta el momento. La LODE, Ley orgánica del derecho a la educación, y por eso rezaba así el título de mi ponencia, fue el primer paso en el desarrollo del ejercicio del derecho y siempre ha logrado un elevado consenso. Las leyes posteriores —tengo que recordarlo— la Logse, no obtuvo ningún voto en contra, el Partido Popular se abstuvo. Es decir, que consensos ya se han producido en este Parlamento y siempre se han producido y se han vertebrado alrededor del Partido Socialista. **(Rumores)**. Siempre se han vertebrado porque había una cultura común, un modo de interpretar el derecho a la educación, que es lo que ahora está fallando, y esa interpretación del derecho a la educación era compartida por el Partido Popular, hasta que apareció la famosa ideología del esfuerzo. Antes era compartida.

Yo no sé si en la época de la República hubo alguna referencia a la ideología del esfuerzo. Yo le puedo decir de dónde viene, llevo más de dos años estudiando sus orígenes: la ideología del esfuerzo nace de dos *think tanks* americanos. Nosotros solo la hemos importado, no es nuestra. La ideología del esfuerzo es una invención ideológica que tiene padre y madre, no es simplemente una alabanza al esfuerzo, es una

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 95

ideología que es la contraparte de la cultura de los derechos. Eso es lo que ustedes van a oír a partir de ahora muchas veces, porque es así. En los orígenes de la ideología del esfuerzo está el reconocimiento de que los derechos, especialmente de los derechos sociales, supone una sobrecarga para el Estado, y eso modifica sustancialmente la realidad de los mercados productivos, luego acabemos con los derechos sociales. Eso es así. Lo van a oír ustedes muchas veces a partir de ahora, hoy lo han oído la primera vez, pero no será la última. Por tanto, en cuanto al consenso les digo simplemente que ya ha habido consenso y es posible lograrlo, basta simplemente con compartir la cultura de los derechos sin contraponerle la ideología del esfuerzo. Es posible encontrarlo en ese terreno. Lo hizo posible el ministro Gabilondo, si lo teníamos muy fácil, bastaba con coger el último documento que el ministro Gabilondo logró de consenso para haber introducido mejoras en el sistema educativo. Bastaba con eso, era muy sencillo, pero esa no era la intención.

Me pide que si hay algo interesante que se pueda decir. Yo diré solo una cosa que no se ha dicho y creo que en general no se menciona nunca: esta es una ley en la que no se habla nunca del perfil de persona educada, en ningún debate, en ningún documento. Se considera que el perfil de persona educada está bien definido desde la Logse, pero se modifican las condiciones en las que se aspira a lograrlo. Eso es de difícil conjugación. Les diré por qué. La segunda cosa tiene que ver con esto. Esta ley ¿cómo se vincula a las prácticas educativas? Esto es algo de lo que tampoco se habla. En la LOE hubo un altísimo debate de mucha calidad sobre el perfil de persona educada y sobre sus consecuencias para las prácticas en las aulas. Aquí no se menciona, pero las tiene. El modelo de práctica educativa de la Lomce es el modelo de entrenamiento. Se entrenan los talentos, es decir, el ejercicio continuado que es la base del entrenamiento. Esa es la práctica educativa que quedará legitimada con esta ley, la ejercitación del talento. Esta ley también tiene su práctica educativa, la ejercitación reiterada del talento. Ese es su modelo de práctica educativa. De esto casi nunca se habla y no lo menciona nadie, pero eso es hacia donde vamos.

El señor Barberà, de Convergència i Unió, me hace una consideración, una pregunta directa que yo trataré de responder respecto a la existencia de dos modelos de diseño y desarrollo del currículum, que efectivamente es la primera vez que se produce en el sistema educativo, la primera vez que hay dos modelos diferenciados de diseño y desarrollo del currículum, uno para enseñanza de formación profesional y enseñanzas profesionalizadoras en general, incluyendo las enseñanzas artísticas, y otro para bachillerato y secundaria. Sinceramente, hasta donde yo sé, esta fue una respuesta improvisada. En el marco de las comisiones de trabajo de la conferencia sectorial, en los documentos iniciales no había dos modelos de desarrollo, y en la segunda versión de la Lomce aparece, y aparece después de que haga una intervención muy importante una persona de una comunidad autónoma, que no tengo ningún interés en mencionar, simplemente diré que era del Partido Popular. A partir del momento que hace esa consideración, creo que el ministro cae en la cuenta de que es posible introducir dos modelos dentro del diseño y del desarrollo. Estamos literalmente dando una respuesta improvisada. No hay mayor justificación y no le debemos dar muchas vueltas. Es una respuesta improvisada.

Hay otra curiosidad y esta sí tiene explicación. Saben ustedes que en la enseñanza secundaria obligatoria se produjo una novedad y es que hay un ciclo de tres niveles o de tres años y uno de uno, mientras que en la primaria desaparece el concepto de ciclo. Durante mucho tiempo y a lo largo de las distintas reuniones de la conferencia sectorial, hemos pedido que se nos justifique por qué, cuál es la razón última por la que se produce. No hemos logrado respuesta. Pero para el caso de la secundaria obligatoria sí la tenemos clarísima. Ya sabemos cuál es. La respuesta es la siguiente. Necesitaban un ciclo de tres años porque eso da como resultado un programa completo de once años de escolarización con dos años de formación profesional postsecundaria, que permite que la formación profesional básica compatibilice o sea contabilizada como un CINE 3. Esa es la razón, no hay otra. Es decir, a efectos estadísticos, la formación profesional básica va a contar como un título de CINE 3. A efectos estadísticos, repito, va a tener el mismo valor que un título de bachillerato o un título de grado medio. Esa es la razón y no hay otra por la cual hay un ciclo de tres años y un ciclo de uno. Es una trampa que aparece explicitada en la memoria justificativa de la Lomce. Es una solución tramposa al abandono escolar temprano. Piensen que con ese cálculo y si nosotros incluyéramos en la contabilidad los programas de cualificación profesional de dos años, nuestra tasa de abandono escolar temprano sería totalmente distinta a la que es y por tanto el Partido Popular no tendría ahora ese argumento. Es un problema, porque yo no sé si ustedes, diputados, tienen conciencia de que esa es la razón por la que se incorpora la formación profesional básica. No hay

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 96

otra. A efectos estadísticos va a contabilizar como un CINE 3. Lo digo porque cuando planteamos esto en el seno de la conferencia sectorial, alguna de las comunidades autónomas del Partido Popular se quedaron también sorprendidas por la razón última por la que se producía. Pero es esa. No hay más.

La señora Vázquez, representante del Partido Socialista, hace algunas consideraciones que yo comparto plenamente y me formula algunas cuestiones a las que trataré de responder. FP y paro juvenil. Se da una circunstancia muy curiosa. En el año 2008 España tenía una tasa de abandono escolar temprano mucho más elevada que la actual, pero tenía también el mayor índice de empleo juvenil: el mayor índice de empleo juvenil. En ese momento el abandono escolar temprano no era un problema, porque además nos sentíamos satisfechos de nuestras tasas de empleo. Eran en algunos casos —quiero recordarlo— más altas que en Alemania. Sí, sí. En el año 2008, cuando empieza la crisis en España, con datos de la Comisión de Educación —revisen el documento informe de monitorización de los sistemas educativos y lo comprobarán—, teníamos una tasa de abandono escolar temprano más elevada que la actual, pero también el mayor índice de empleo juvenil. Ahora ese modelo solo persiste en Malta, que sigue teniendo la mayor tasa de empleo juvenil y también la mayor tasa de abandono escolar temprano.

No era un defecto del sistema educativo. Era una trampa de los mercados. Necesitaban mano de obra, aunque fuera poco cualificada, y ofrecían sueldos a los que era muy difícil resistirse. En Canarias conocemos esto bien; mi paisano de Canarias lo conoce bien. Nosotros sabemos que hay muchos chicos y chicas que abandonaron el sistema educativo por sueldos en el turismo y en la construcción que a veces no tenían ni los licenciados. No era un defecto del sistema educativo. Era una trampa tendida por los mercados en la que cayeron muchos de nuestros jóvenes. Es bueno recordar esto porque ahora resulta que, en una interpretación difícilmente comprensible para mí, la tasa de abandono escolar temprano se asocia a que tenemos un sistema educativo excluyente, que está invitando a salir fuera del sistema educativo. Tampoco es así.

En España en su momento tuvimos que tomar una decisión. Asegurada la enseñanza obligatoria, crecíamos hacia arriba o crecíamos hacia abajo, es decir, garantizábamos la posobligatoria inicial —infantil— o la posobligatoria posterior. Y se tomó la siguiente decisión. Hemos asegurado la educación infantil, que en España es prácticamente universal. Lo reconocen los datos de la Unión Europea. En ese índice estamos por encima de muchos países de nuestro entorno. Pero, habiendo ganado esa apuesta, se hizo otra. En España el bachillerato es prácticamente universal; donde falta universalizar es en la formación profesional. Cuando nos preguntamos adónde han ido a parar los recursos, ahí han ido a parar los recursos: hemos garantizado la no obligatoria por abajo y la posobligatoria en bachillerato por arriba. Creo que es importante recordar esto cuando hablamos de abandono escolar.

Me pregunta por los plazos. Tuve la oportunidad de oír la intervención del viceconsejero de Andalucía cuando entraba y esta es una preocupación compartida, pero no solo por Andalucía y Canarias, creo que por la mayor parte de las comunidades autónomas. Repito de nuevo, sin ir más lejos, algún representante de alguna comunidad del Partido Popular ya apremió en alguna reunión de la conferencia sectorial al ministerio para que vaya poniendo en paralelo en marcha los decretos de mínimos, porque la sensación de agobio es cada vez mayor. Desde luego lo vamos a hacer en condiciones muy aceleradas y lo que no sabemos es si saldrá muy bien, pero no va a ser fácil cumplir los plazos.

Señor Cabrera, representante del Partido Popular en este Parlamento, creo que la señora Oñate le estará agradecida por hacerle su trabajo. La señora Oñate es la portavoz del Partido Popular en el Parlamento de Canarias. Yo tenía intención —y me parece que era el propósito de esta comparecencia— de hablar de la Lomce, pero usted me pide, ejerciendo labor de oposición al Parlamento y al Gobierno de Canarias, que responda sobre la situación en Canarias. Yo no tengo ningún inconveniente, quizá habría que preguntarle al presidente si es procedente, pero yo no tengo ningún inconveniente, de verdad que no.

Sí coincidimos en una cosa: los datos de Canarias no son buenos, no lo son, son manifiestamente mejorables. La pregunta es sencilla: ¿la Lomce nos ayudará? Esa es la pregunta que usted tiene que responder y que a mí sí me gustaría responder. La respuesta es muy clara, la dio nuestro consejero en la primera conferencia sectorial que convocó el ministro Wert. En ese momento se hizo eco del informe elaborado por el Consejo Escolar de Canarias, donde están esas organizaciones que usted ha citado. Ese documento decía: A juicio del Consejo Escolar de Canarias, esta ley es innecesaria, inoportuna e inconveniente. Eso es lo que dice la comunidad educativa de Canarias de la Lomce. Y le cuento una anécdota. Cuando la presidenta del Consejo Escolar fue a la Comisión de Educación del Parlamento de Canarias tuvo que encontrarse, ante esta respuesta, una respuesta no muy agradable por parte de la señora Oñate, porque la sensación que tenía es que la Lomce no contaba con la aquiescencia de la comunidad

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 97

educativa canaria, y es así, no cuenta. No va a ser fácil convencer a la comunidad educativa de Canarias de que esta ley puede contribuir a ninguna de las mejoras que necesitamos. No va a ser fácil, entre otras cosas porque lo que acabo de hacer en mi exposición, que es decirles, miren, estas son las contradicciones y estos son los conflictos, en territorios como los de Canarias se hacen cada vez más evidentes.

He puesto un ejemplo, pero no es el único que voy a poner. El curso 2014-2015 empieza a planificarse en Canarias en noviembre. Tendremos que decidir dónde vamos a poner los grupos de formación profesional básica. ¿Con qué nos vamos a encontrar? Dos opciones: ¿los ponemos solo en los centros de formación profesional o los ponemos en todos los institutos? El coste en un caso y en otro es sustancialmente diferente. Si los ponemos en todos los institutos, hay que crear equipamientos para talleres y certificado de profesionalidad en todos los institutos. Pero el ministro no ha estimado esos costes. Usted puede ver como yo la memoria justificativa: ¡no hay costes, ni por infraestructuras ni por equipamientos! ¿A quién le mandamos la factura? ¿La tendremos que pagar nosotros? Pero usted sabe además que nosotros hemos sufrido una reducción de 378 millones de euros en los dos últimos años. No voy a seguir por este camino. Simplemente, ni a mí me corresponde hacer la defensa del Gobierno ni a usted hacer la labor de oposición. Vamos a hablar de la Lomce, que es lo que de verdad importa.

El señor **PRESIDENTE**: Señor Moya, tiene un minuto.

El señor **DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DIRECTOR GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y EDUCACIÓN DE ADULTOS DEL GOBIERNO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS** (Moya Otero): Termino.

Y la respuesta es: en Canarias, la Lomce no nos ayuda a resolver los problemas.

Muchas gracias, muy amables. **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Esta ha sido una intervención oportuna del presidente.

El señor **DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DIRECTOR GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL Y EDUCACIÓN DE ADULTOS DEL GOBIERNO DE LA COMUNIDAD AUTÓNOMA DE CANARIAS** (Moya Otero): Yo soy muy obediente.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, don José Moya, le agradecemos su exposición.

Emplazo a sus señorías, les recuerdo —lo siento— que mañana es a las nueve de la mañana. Creo que todos habremos aprendido una lección: si nos pasamos de las nueve de la noche, nos cortan el aire. O sea, que ya saben ustedes.

Se levanta la sesión.

Eran las nueve y quince minutos de la noche.