



CORTES GENERALES

DIARIO DE SESIONES DEL

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Año 2013

X LEGISLATURA

Núm. 377

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

PRESIDENCIA DEL EXCMO. SR. D. MIQUEL RAMIS SOCIAS

Sesión núm. 23 (extraordinaria)

celebrada el lunes 15 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 la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y de la Fundación Cives (Mayoral Cortés). (Número de expediente 219/000390) | 2 |
| — Del señor secretario nacional de CIG-Ensino y miembro del Consejo Escolar del Estado (Louzao Rodríguez). (Número de expediente 219/000400) | 11 |
| — Del señor catedrático de Derecho Civil y defensor del universitario de la Universidad de Oviedo (Durán Rivacova). (Número de expediente 219/000401) | 21 |
| — Del señor licenciado en Psicología y doctor en Pedagogía, experto en el sistema educativo finlandés (Melgarejo Draper). (Número de expediente 219/000391) | 31 |
| — Del señor subdirector de Educación de la OCDE (Schleicher). (Número de expediente 219/000357) | 41 |
| — Del señor catedrático de Economía Aplicada de la Universidad de Barcelona (Calero). (Número de expediente 219/000388) | 49 |
| — Del señor director del IES Julio Verne de Leganés y presidente de la plataforma «Mejora tu Escuela Pública» (Nieto Romero). (Número de expediente 219/000375)..... | 57 |

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 2

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

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

— **DEL SEÑOR PRESIDENTE DE LA LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA POPULAR Y DE LA FUNDACIÓN CIVES (MAYORAL CORTÉS). (Número de expediente 219/000390).**

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, vamos a iniciar la sesión de hoy, 15 de julio, para informar en relación con el proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa.

Damos la bienvenida a don Victorino Mayoral Cortés, presidente de la Liga Española de la Educación y la Cultura Popular y de la Fundación Cives. Tiene la palabra.

El señor **PRESIDENTE DE LA LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA POPULAR Y DE LA FUNDACIÓN CIVES** (Mayoral Cortés): Señorías, en primer lugar quiero saludar a todos ustedes y agradecerles la oportunidad que tengo de expresar ante sus señorías unas opiniones que no pretendo que sean exclusivamente personales —no quiero hacer una exposición desde un punto de vista personalista—, sino que tratan de representar la posición y la voz de organizaciones que se han manifestado a favor del mantenimiento de la Educación para la Ciudadanía. Se trata de un conjunto de organizaciones no gubernamentales, por tanto, parte de la sociedad civil organizada, que practican la ciudadanía activa y los valores democráticos, constituido por más de 60 organizaciones no gubernamentales españolas, las cuales encontrarán ustedes en el dossier que les entregaré, algunas de las más importantes de nuestro país, y 8 plataformas europeas que integran a cerca de 700 organizaciones no gubernamentales de 27 países europeos. Se trata de organizaciones independientes, plurales, no lucrativas e interesadas y preocupadas por la educación en los valores cívicos. Haré entrega del correspondiente dossier al señor presidente para que lo haga llegar a todos los grupos parlamentarios. Este dossier, como ustedes verán, que está redactado en términos de denuncia por la eliminación de la Educación para la Ciudadanía y pide su mantenimiento y mejora en el sistema educativo español, va dirigido al Consejo de Europa, al Congreso de los Diputados de España, al Senado de España y al Parlamento Europeo.

Tengo que decir que tras la aparente defensa, desde mi punto de vista, de la Recomendación 202 del Consejo de Europa, sobre Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos, en el apartado 14 de la exposición de motivos del proyecto de ley de mejora de la calidad educativa, en su texto articulado se suprime todo el contenido curricular de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos en nuestro país. Se suprime como asignatura para ser sustituida por una educación cívica y constitucional de carácter transversal, que se realizará en todas las asignaturas sin excepción, según el proyecto de ley. Dicho planteamiento, desde nuestro punto de vista, significa, pura y simplemente, la eliminación de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos demandada por algunos sectores influyentes de nuestro país, dejando un referente sobre una educación cívica y constitucional transversal que en realidad es un camino a ninguna parte por el que, además, no ha transitado ninguno de los países europeos que han incorporado la Educación para la Ciudadanía Democrática siguiendo las recomendaciones del Consejo de Europa.

La Ley Orgánica de Educación, todavía en vigor, tras el fracaso de la transversalidad que implantó en su día la Logse, estableció una Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que se apoyaba en la siguiente estrategia: Educación para la Ciudadanía como asignatura o materia independiente en cuatro cursos; Educación para la Ciudadanía Democrática complementada por una dimensión de transversalidad más la competencia social y ciudadana que se incorporaba por imperativo de nuestros compromisos con la Unión Europea. La transversalidad como camino único había fracasado en España y no ha sido seguida por los restantes países europeos que han implantado la Educación para la Ciudadanía siguiendo las recomendaciones y los dictados del Consejo de Europa. Es de difícil aplicación, porque requiere un esfuerzo de coordinación de muy diversos factores que intervienen en el proceso educativo y, entre ellos, la existencia de alguna materia o asignatura que sirva de apoyo directo y significativo, como la Educación para la Ciudadanía que precisamente se trata de suprimir.

Por otra parte, nadie en el Ministerio de Educación ha presentado un modelo para su definición, organización, orientación, etcétera. Precisamente el comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa, en una reciente visita a España, y tras una entrevista con la señora secretaria de Estado, en la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 3

que preguntó sobre el alcance de la transversalidad en el proyecto de ley, en la Lomce, declaró que no le pudieron enseñar los temarios y que no quedó convencido de las explicaciones que le dieron, por lo que manifestó la necesidad de clarificarlo, porque —cito en términos literales— es esencial que los niños y jóvenes tengan esta educación en derechos humanos y puedan ejercer su ciudadanía teniendo claros los valores de convivencia. Eliminando la asignatura —terminaba el comisario de Derechos Humanos del Consejo de Europa— existe el riesgo de que estos contenidos queden diluidos.

Los sistemas educativos europeos, que han seguido las orientaciones del Consejo de Europa y sus recomendaciones, combinan las asignaturas o materias curriculares con la transversalidad. Nadie confía todo en la transversalidad, como hace el proyecto de ley de mejora de la calidad educativa, porque todos sabemos que la transversalidad, como he dicho anteriormente, para sostenerse necesita un ambicioso proceso de introducción de elementos de coordinación y calidad educativa que no está al alcance de todos los sistemas educativos, ni siquiera de los más avanzados, y menos del español, sometido a un proceso agudo de recortes y descapitalización financiera, profesional y humana. Tal como lo plantea la Lomce, no tendremos Educación para la Ciudadanía de carácter curricular como asignatura y la educación cívica y constitucional de carácter transversal será inexistente. Se trata, desde nuestro punto de vista, de un retroceso grave y de un daño previsible para la formación en valores de nuestros jóvenes; un cambio radical que aparta nuestro sistema educativo de un camino ya iniciado, similar al orientado por las recomendaciones del Consejo de Europa. Ahora, en vez de mejorar, que es lo que podría pensarse que es el camino a emprender, pretenden desbaratarlo y deshacer lo construido, incluida en este caso, curiosamente, una materia que se introdujo hace ya veinte años, como es la Ética de 4.º en la secundaria obligatoria, que lleva implantada, repito, veinte años, y que ahora va a ser suprimida si este proyecto de ley sigue adelante en los términos en los que está planteado.

Pensamos que se trata de una contrarreforma que incide negativamente sobre la educación en valores y que nos plantea los siguientes interrogantes. ¿Por qué se pretende ir en dirección no digo distinta sino contraria a la de la mayoría de los países democráticos europeos que han seguido las orientaciones de Consejo de Europa? ¿Por qué se nos quiere apartar de los compromisos adquiridos en el seno del Consejo de Europa? ¿Bajo qué criterio pedagógico se quiere suprimir la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos? ¿Qué tiene que ver la supresión de esta materia con la calidad que dice inspirar el proyecto de ley? Más bien podríamos pensar que es lo contrario, que es la reducción de elementos de calidad que habían sido aportados al sistema educativo, con independencia de las críticas que merezcan las insuficiencias, que incluso muchos de nosotros hemos manifestado en relación con la LOE. ¿Por qué en este momento de crisis económica, social, política y de moral pública, cuando los sistemas democráticos y la sociedad se enfrentan a graves retos para la convivencia, corrupción, insolidaridad, xenofobia, etcétera, se pretende suprimir una educación en valores ético-cívicos que muchos alumnos necesitan adquirir como ciudadanos?

Señorías, no podemos ignorar importantes hechos ocurridos durante estos últimos años. Aquí ha habido un conflicto planteado frente al Estado, recurriendo ante los tribunales de justicia y exigiendo la supresión de la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos. Ha habido manifestaciones, campañas pidiendo y exigiendo su supresión y alentando a las familias a objetar en conciencia para no recibir esta enseñanza. Ha habido una campaña contra la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que se sustentó en los siguientes puntos —quisiera recordar en lo que se fundamentaba la exigencia de supresión de esta materia—: Los poderes públicos —se decía— no están legitimados para intervenir en una cuestión que afecta a la educación moral de los alumnos y alumnas, que solo compete a los padres y a las madres. La asignatura —se dijo— es la formación de la conciencia moral de los alumnos y, por tanto, constituye una lesión grave de los derechos de los padres y una intromisión ilegítima del Estado que se considera inaceptable. El Estado —también se dijo— no tiene por qué transmitir ningún valor puesto que está vacío de valores. Por otra parte —también se dijo—, la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos es una asignatura de adoctrinamiento y como tal debe ser calificada en términos de totalitarismo de Estado que transgrede el postulado de la libre elección por parte de las familias. También se dijo que la Educación para la Ciudadanía aborda cuestiones controvertidas que no deben ser objeto de educación. Finalmente, se dijo que los padres y madres de alumnos están legitimados para poder objetar en conciencia y, en consecuencia, no asistir a clase de Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos.

Después de esta argumentación, que era la inspiradora de este conjunto de actuaciones de carácter opositor a la mera existencia de la Educación para la Ciudadanía, el Tribunal Supremo dictó, que yo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 4

recuerde, por lo menos cinco sentencias a favor de la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos. Voy a utilizar fundamentalmente los referentes que aparecen contenidos en la de 11 de febrero del año 2009. ¿Qué se decía en términos sustanciales en esta sentencia del Tribunal Supremo? En primer lugar, se afirmaba la fundamentación de la asignatura Educación para la Ciudadanía. Según el Tribunal Supremo, esta asignatura se fundamenta en el artículo 27 de la Constitución. Por lo que se refiere al papel del Estado en la materia, el referente constitucional en esta cuestión lo ofrecen dos mandatos del artículo 27: el apartado 5, que impone a los poderes públicos una obligación de intervenir en la educación, y el apartado dos, que establece que la educación tendrá por objeto el libre desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia. Ahí está esa fundamentación firme en la materia. En segundo lugar, el Tribunal Supremo dice que los poderes públicos están en la obligación de intervenir en la educación para garantizar una enseñanza que incorpore el espacio ético común y los valores que integran el sustrato moral del sistema constitucional. Estas enseñanzas deben recibirlas todos los alumnos, sin distinción de centros públicos o privados, y con independencia de cuáles sean las condiciones ideológicas, religiosas o morales de carácter individual que asuman ellos, sus padres y sus madres. Recuerdo a sus señorías que estoy leyendo sentencias del Tribunal Supremo, no estoy exponiendo mi opinión particular sobre el tema. A continuación, el Tribunal Supremo dice: No es cierto que el Estado esté vacío de valores ni que quepa ninguna transmisión de los mismos por medio de la enseñanza. Si existen valores que configuran una ética común y que constituyen el sustrato moral del sistema constitucional. Educar conforme a estos valores —dice el también el Supremo— comunes y a la moral que alienta el sistema constitucional no es adoctrinamiento, ya que respecto a ellos es constitucionalmente ilícita su exposición en términos de promover la adhesión a los mismos. Finalmente dice que debe educarse en la pluralidad. Frente a lo manifestado por el señor Wert en una de sus intervenciones públicas de que esta materia contenía cuestiones controvertidas, el Tribunal Supremo dice: La importancia de la actividad educativa en relación con el pluralismo es obvia, constituye un esencial instrumento para garantizar su efectiva vivencia en la sociedad. No voy a leer más párrafos de estas sentencias porque están a disposición de sus señorías y, sin duda, las conocerán. Finalmente, debe reconocerse y aceptarse la existencia de concepciones diversas y distintos planteamientos, pero no ha de establecerse ninguna censura sobre ellos o ignorarlos irracionalmente sino que deben ser tratados en términos de neutralidad. Esa es una idea que muchos asumimos. Una cosa es transmitir en un sistema educativo de un país que declara que la pluralidad es un principio fundamental de su Constitución y, por tanto, permitir que el sistema educativo sea factor de formación en esa pluralidad, y otra cosa es permitir ningún tipo de adoctrinamiento, porque según el Tribunal Supremo esta neutralidad indica que se deben expresar las diferencias, pero tratando de informar de manera objetiva y, desde luego, sin incurrir en ningún tipo de adoctrinamiento. La Educación para la Ciudadanía, en términos de valores fundamentales, de libertad de conciencia y de expresión, contiene un elemento que no es compatible con ningún tipo de adoctrinamiento.

A partir de aquí hemos realizado una serie de peticiones al Consejo de Europa y a otros organismos de la Unión Europea, concretamente también al Parlamento Europeo. Agradecemos mucho que se nos haya pedido la comparecencia para poder exponer aquí cuáles son las peticiones que realiza el conjunto de organizaciones que firman este memorándum dirigido, repito, al Consejo de Europa pero también a esta Cámara. En primer lugar, el proyecto de ley orgánica de mejora de la calidad educativa supone una clara modificación y un alejamiento del modelo educativo impulsado y promovido por el Consejo de Europa. En segundo lugar, en el supuesto de suprimir esta asignatura, se consumaría un grave incumplimiento por parte del Gobierno español de los compromisos adquiridos para incorporar al sistema educativo la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos, tal como ha sido acordado en el seno del Consejo de Europa. Demandamos, por tanto, el cumplimiento de los compromisos formalmente suscritos por el Gobierno de España, por Gobiernos de distinto signo, tanto del Partido Popular como del Partido Socialista. La Educación para la Ciudadanía Democrática debe ser también un objetivo prioritario de la política educativa del Estado español, tal como se refleja en las recomendaciones de los años 2002 y 2010 del Consejo de Europa y debe ser incorporada como materia curricular al proyecto de ley que se prepara, con una nueva regulación del currículum escolar. La Educación para la Ciudadanía debe estar incluida en todos los componentes y niveles del sistema educativo español. Aquí estamos recogiendo en términos literales los acuerdos respecto a las recomendaciones del Consejo de Europa, que habla de todos los componentes y niveles del sistema educativo español. Cuando hablamos de los componentes tenemos que hablar, por tanto, en términos curriculares, de competencias y de transversalidad.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 5

Como previsiblemente alguna de sus señorías me preguntará de dónde saco la documentación, las conclusiones y propuestas que estamos haciendo, les diré que si examinan el informe Eurydice del año 2012 encontrarán que todos los países que han implantado la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos, es decir, la inmensa mayoría de los países europeos, incluidos países del este y, obviamente, los de tradición democrática y los del sur, asumen la integración de esta materia a partir de tres elementos. La mayoría, unos 20 países, la han incorporado como asignatura individualizada, existiendo solamente una diferencia de cursos; Bulgaria, por ejemplo, dedica un curso; Francia dedica doce cursos; en España, si las cosas van como van, posiblemente no le dedicaríamos ni siquiera el curso que le dedica Bulgaria. Es cierto que tengo que recordar que el Partido Popular inicialmente —creo que lo llevaba en su programa— contemplaba la creación de una asignatura, que incluso apareció en uno de los borradores del proyecto de ley, de carácter curricular denominada Educación Cívica y Constitucional, que luego ha aparecido como tal materia individualizada y curricular. Repito que en los países de nuestro entorno, ese término que utilizamos habitualmente, por ejemplo, en Portugal, en Francia, en Inglaterra, en Italia, existe la asignatura. Hay otra opción que han desarrollado otros países del Consejo de Europa, que es la incorporación de contenidos curriculares, temas, unidades didácticas, en otras materias, pero concretando su dimensión curricular orientada a la Educación para la Ciudadanía; es decir, en vez de incorporar una asignatura individualizada, se incorpora una parte de la asignatura dentro de otra asignatura. Finalmente, todos o casi todos combinan estas dos orientaciones de concreción curricular con la transversalidad, pero, repito, ningún país de los considerados utiliza única y exclusivamente la transversalidad para la impartición de la Educación para la Ciudadanía por las insuficiencias y limitaciones que he comentado anteriormente. Si de lo que se trata es de orientarse y acomodarse a los criterios que han seguido la mayor parte de los países europeos en materia de Educación para la Ciudadanía, evidentemente la Lomce pone de manifiesto un apartamiento y una contradicción respecto a esta orientación general.

Siguiendo con las peticiones que hemos remitido a distintas instituciones nacionales e internacionales, la Educación para la Ciudadanía se debe incorporar al sistema educativo español y su desarrollo curricular debe ajustarse a las definiciones y objetivos contenidos en la Carta del Consejo de Europa sobre educación para la ciudadanía democrática y la educación en derechos humanos del año 2010. No estamos pidiendo que se invente nada, sino que se cumplan las prescripciones de lo acordado en el seno del Consejo de Europa. Finalmente, debe plasmarse, desde nuestro punto de vista, en un área o asignatura en los niveles educativos mencionados y, al mismo tiempo, mantener su carácter transversal y potenciar la adquisición de la competencia social y ciudadana. Por tanto, por una parte podríamos estar de acuerdo, pero no lo estamos con la supresión de la asignatura como tal. Por otra parte, creemos que el sistema educativo debe mantener un mínimo de estabilidad. No debe ser sometido gratuitamente —y menos por cuestiones de pruritos esencialmente ideológicos de una parte de nuestro país— a este tipo de empujones, de debates, de conflictividades que no aportan nada a la educación de nuestros jóvenes. En lo fundamental debe mantenerse la ordenación curricular de la LOE, si bien con todas las reorientaciones, críticas y mejoras que merezca que, desde nuestro punto de vista, serían bastantes, pero estimamos que debe seguir siendo una materia curricular.

Finalmente, quisiera hacer un comentario en relación con una parte del proyecto de ley donde vuelve a establecerse un planteamiento que creíamos que ya estaba descartado de nuestro sistema educativo y es la vuelta otra vez a la Ética como alternativa a la Religión. A mi juicio esto constituye una novedad retrógrada que va a implicar un conflicto redivivo en el sistema educativo. Una vez más se vuelve a la interpretación más conservadora que cabe hacer del acuerdo sobre educación suscrito en el año 1979 con la Santa Sede, establecer una asignatura curricular de seguimiento obligatorio para los alumnos que no elijan religión. En este caso, se trata de la asignatura Valores Éticos o Valores Sociales y Cívicos, así denominada genéricamente. De modo que una parte del alumnado cursará religión y moral católica o protestante o islámica o cualquier otra de las confesiones que tienen acuerdo con el Estado español y otra moral laica o civil, se supone, porque tampoco hay ninguna indicación de qué tipo de valores éticos estamos hablando y sería importante que al menos la ley clarificara eso. Así la educación en valores en nuestro país dará lugar a una separación de los alumnos entre quienes aprendan moral confesional o ética laica, privando a gran parte de los alumnos —como acaba de señalar precisamente el dictamen del Consejo de Estado sobre el proyecto de ley de mejora de calidad educativa— de una formación en los valores éticos y cívicos comunes. ¿A qué parte está aludiendo el Consejo de Estado? Lo podemos especificar con alguna cifra. En cuanto a los alumnos que quedarán al margen y no tendrán aprendizaje

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 6

ni información ni formación en materia de valores éticos y cívicos, por lo que se refiere a los centros públicos, los que acudían a clase de religión en el curso 2010-2011 en primaria eran el 66,6%; en secundaria, el 39,1 % y en bachillerato, el 23,3 %. Estos porcentajes de alumnos no van a recibir ninguna formación en educación ético-cívica, laica o constitucional o como quieran llamarlo. Obviamente aquellos alumnos que se eduquen en centros concertados de ideario se encontrarán en la misma situación. ¿Qué quiere decir esto? Que más de la mitad de los alumnos del sistema educativo español no van a tener ninguna formación o educación relacionada con los valores éticos y cívicos. ¿De qué tipo de valores estamos hablando? Estamos hablando de valores del siguiente matiz: aquellos basados en lo que el Tribunal Constitucional denominó mínimo común ético, consagrado por el derecho, que está en nuestra Constitución y en nuestras leyes; valores que están en el sustrato moral del sistema constitucional, según el Tribunal Supremo. Es una terminología que repiten las sentencias en las que rechazó la objeción de conciencia en materia de Educación para la Ciudadanía. Este es el consenso constitucional y el que derivó del Consejo de Europa. Corremos el riesgo de producir un reparto del alumnado en nuestro país entre aquellos que se formarán en valores morales de orientación confesional y aquellos que se formarán en valores morales de orientación no voy a decir laica, sino no confesional. A nuestro juicio, esto constituye un auténtico disparate y es algo que no contribuye ni mucho menos a la formación común de los escolares españoles en valores comunes y compartidos. Naturalmente todos los valores que uno asuma a través de su formación religiosa son absolutamente respetables y seremos los primeros en garantizar, como defensores de la laicidad del Estado, que eso sea así. Queda una parte sin cubrir en este proyecto de ley, que es la garantía de que nuestro país necesita un mínimo común ético, un fundamento moral constitucional que tiene que ser objeto de educación conforme a las orientaciones establecidas en su momento por el Consejo de Europa en las recomendaciones del año 2010, amén de lo que la Unión Europea ha podido contribuir en este sentido mediante el establecimiento de las competencias claves.

Esto es lo que desde mi punto de vista quería expresarles. Repito, no lo expreso solamente en mi nombre, sino en el de una serie de organizaciones que verán ustedes recogidas en el dossier como firmantes de todo este planteamiento que he intentado sintetizar y exponer aquí. Les agradezco a sus señorías su deferencia.

El señor **PRESIDENTE**: ¿Por el Grupo de La Izquierda Plural? **(Pausa)**. No desea intervenir. ¿Por el Grupo Socialista? **(Pausa)**. Señor Bedera, tiene la palabra.

El señor **BEDERA BRAVO**: Bienvenido, señor Mayoral, a esta casa que usted conoce tan bien. Desde mi grupo le agradecemos su planteamiento y su intervención. Nos gustaría hacerle alguna pregunta a la que ha respondido, pero a efectos del «Diario de Sesiones» para que sea si cabe más contundente, porque después de lo que nos ha dicho hay algunas cosas que nos extrañan y nos gustaría dejar nítidas de cara a la posible propuesta de enmiendas tanto a la totalidad como parciales. Respecto a la transversalidad, usted conoce el *íter* que hemos seguido en esta Cámara. El ministro en una de sus primeras apariciones comentó que Educación para la Ciudadanía, tal como estaba contemplada en el currículo, adoctrinaba, por lo que dijo que se iba a cambiar la asignatura. Por cierto, en ese cambio se eliminaron cosas tan adoctrinadoras como la resolución pacífica de conflictos. La cuestión es que hay un real decreto, que está en vigor, y que se supone, en palabras del ministro, que recortaba aquellas partes de la materia que adoctrinaban. Ahí no paró la cosa, porque eso que a nosotros no nos parecía oportuno, pareció insuficiente a algunas instancias. La primera pregunta sería: ¿De dónde cree usted que ha venido esta transformación, ese cambio, esa vuelta de tuerca que se ha dado desde el ministerio para que, habiendo ya corregido —entre comillas— los efectos adoctrinadores, ahora se de un paso más y se llegue a la eliminación total de la asignatura, aunque en el proyecto de ley aparece como que a partir de ahora será transversal?

En la última comparecencia del ministro le pedíamos que restaurara Educación para la Ciudadanía —podía hacer otra cosa, puesto que van a ser esos valores éticos introducidos en esa asignatura alternativa— o que hiciera de la Religión también una asignatura transversal. Esto tendría un acomodo mejor, se eliminan las dos y las dos son transversales. Aparte de preguntarle a qué cree usted que obedece esta deriva, me gustaría saber expresamente qué nos ha querido decir cuando ha afirmado que no hay ningún país que forme parte de nuestro entorno, de los miembros del Consejo de Europa, que única y exclusivamente tenga en su sistema educativo esta asignatura, esta materia, este conjunto de saberes como saberes transversales. ¿Es lo que ha querido decir? Por favor, le rogaría que nos lo especificara prácticamente con un sí o con un no.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 7

Segunda cuestión, la objeción de conciencia. Algunos recordamos todavía aquella dura campaña de los sectores más radicales de la derecha española que se desataron sobre Educación para la Ciudadanía y desde los que se alentaron —usted ha hecho alguna referencia a ello— a la objeción de conciencia. Aún recordamos algunas palabras del obispo Cañizares afirmando que la materia era un ataque a la familia. Incluso cuando se pronunció el Tribunal Supremo diciéndole al señor Cañizares que no solucionaba el problema que exponían los padres recurrentes. Para que no haya ninguna duda sobre cómo se zanjó por parte del Poder Judicial la polémica de la asignatura, ¿nos puede recordar si para usted ese es un tema zanjado absolutamente, si el Poder Judicial español cerró, en su opinión, completamente la objeción de conciencia, incluso el contenido del que no parece haberse enterado mucho el señor ministro de que no era adoctrinador?

Tercera cuestión, usted es un gran conocedor de los temas sobre laicidad y está en permanente contacto con representantes de otros países, a mi grupo le gustaría saber, más allá de los temas puntuales que ha ido apoyando en documentos, qué sensación se tiene de España, cómo se ve a España en ese conjunto de Estados miembros del Consejo de Europa, cuando se da este paso atrás. ¿Qué se dice en el resto de Europa sobre la desaparición de la Educación para la Ciudadanía en España?

Por último, ha hablado usted de la alternativa a la materia de Religión. Le rogaría que ampliara este extremo y nos dijera qué opinión le merece este retroceso, como usted lo ha llamado. Es la interpretación más dura que se puede hacer de los acuerdos firmados en el año 1979. El hecho de que la materia sea evaluable avala, en su opinión, que realmente estamos ante un importante retroceso, ante una espiral, estamos yendo hacia atrás. A nuestro grupo le parece que la posición del Consejo de Estado fue muy clara, pero resulta que en vez de corregir lo que pasó —y ya termino, señor presidente— se dio de nuevo una vuelta más contraponiendo lo que nos parece un auténtico disparate, pero de sentido común, más allá de que el propio ministro, después de mucho tiempo, haya admitido que este tipo de planteamientos son puramente ideológicos. Cuando nos recibió como grupo nos dijo: Sobre esto no vamos a hablar, esto es ideología. Está ahí y nosotros la defendemos, vamos a hablar de otras cosas. Más allá de eso, nos parece un auténtico disparate que lo que podíamos llamar la base común de nuestra cultura occidental, que se fundamenta en los valores cívicos, se acabe contraponiendo —porque es alternativa, o es una o es otra— a un tipo de enseñanza absolutamente confesional e ideológica. Nos parece inaudito que se haya llevado a un texto legal, a una ley orgánica. Le pido que nos haga alguna aclaración. Le agradezco nuevamente su presencia en esta Comisión, señor Mayoral.

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

La señora **MORO ALMARAZ**: Quiero dar las gracias al compareciente, en nombre del Grupo Parlamentario Popular. Llevamos un tiempo intenso de comparecencias en las que, desde diferentes perspectivas, se vienen a mostrar opiniones individuales o representativas de entidades, de asociaciones, de instituciones, por lo que todo lo que sea información y contraposición de pareceres nos parece democráticamente enriquecedor, siguiendo un término que se ha utilizado mucho aquí.

No voy a entrar en muchas de las cuestiones que ha planteado y con las que, como grupo e incluso personalmente, no estaría de acuerdo. El compareciente es conocedor de los temas que plantea y me gustaría que quedaran precisadas algunas cuestiones. Sabe perfectamente que en general en la ciencia, y en el ámbito educativo, no hay un único modelo. Los modelos evolucionan, por lo que esgrimir posiciones contradictorias en las que pueden existir argumentos, se compartan o no, como que son el único modelo y que hacer parcialmente lo contrario u otra cosa diversa es destruir, retroceder —esto no lo ha dicho usted, pero sí el portavoz del Grupo Socialista— y perder lo que se ha ganado, es excesivo. No hay un modelo perfecto, no hay un diseño curricular perfecto, no hay un diseño de contenidos perfecto en ninguna materia en el sistema educativo y en ninguna de sus etapas. Por tanto, pensar que perder un contenido curricular concreto dentro de un número determinado de asignaturas por un planteamiento transversal no necesariamente debería ser criticado de forma tan abrupta, porque eso no supone, desde mi modesto entender, ir en contra de la carta del Consejo de Europa. Le voy a explicar que no lo es por diversos motivos. Quedándonos en el modelo, me ha extrañado mucho que vaya contra lo transversal, porque sabe muy bien, incluso mejor que yo, que la transversalidad es un común denominador en el ámbito de la metodología educativa y de las leyes educativas, atribuida como un punto de inflexión e incorporada por la Logse. Transversalidad en el ámbito educativo y Logse suelen identificarse. Algunos pedagogos dicen —y voy a referirme a su opinión técnica— literalmente: La inclusión de las educaciones transversales en los diferentes sistemas educativos responde a la necesidad de llevar al terreno educativo toda una serie

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 8

de medidas adoptadas de forma intergubernamental por los Gobiernos de los países desarrollados, surgidas a través de una serie de preocupaciones comunes ante los efectos negativos del desarrollo tecnológico y cultural en las sociedades más avanzadas, que tienen que ver con la salud, el medio ambiente, los conflictos armados, el racismo, la discriminación, los cuales incumben no solo al desenvolvimiento de cada una de ellas, sino al de toda la humanidad. A uno le puede gustar una cosa más que otra, pero no para ir en contra de la transversalidad. Creo que no hay ningún problema en aceptar eso, pero no en contraponerlo de esta manera tan abrupta. Por otra parte, es ir en contra de lo que el propio ministerio, en la etapa socialista, hizo respecto a la Logse. También se ha criticado aquí que no se tengan contenidos en este momento. La Logse se publica en 1990 y, solo en 1992 el MEC publica aquello que dieron en denominar las cajas rojas, es decir, aquellas que planteaban los contenidos educativos en las materias transversales.

Con independencia de que guste más o menos o de que en algunas cuestiones sobre el posicionamiento de la ética en el currículo en este momento —y estamos a tiempo de ver qué es lo que sucede—, podamos aceptar que la ética es otra cosa y que no tiene por qué contraponerse, tampoco es un delito de lesa humanidad. La carta europea no contempla que tenga que haber una asignatura de Educación para la Ciudadanía con el carácter de tal asignatura aislada. Hay la costumbre —y reconozco que voy a emitir una opinión estrictamente personal— de incorporar cientos de asignaturas a nuestros chavales entre los 6 y los 16 años y la verdad es que les volvemos locos. Cuando oigo a algunas personas con opiniones muy bien fundadas decir que hay que incorporar una asignatura de esto y de lo otro y de lo de más allá, digo pobres chavales, pobres niños. Al final, mucho y nada. Aquello que decía el refrán popular: Quien mucho abarca, poco aprieta. La carta europea no contempla la determinación de una asignatura. Por otra parte, en las definiciones de la carta se dice que es la Educación para la Ciudadanía Democrática y la Educación en Derechos Humanos, respecto a lo que los países firman ese acuerdo. Lo que se señala ahí nada tiene que ver con muchos de los contenidos que aparecieron en el diseño curricular de la asignatura Educación para la Ciudadanía. Son opciones, maneras de interpretar legítimamente por un Gobierno en un momento determinado, pero no es lo que dice la carta.

Querría precisar que, al margen de que nos guste más o menos, al margen de que ese sea un punto de todo el contexto de la reforma educativa, no creo que se pueda hablar de una violación de la Carta de los Derechos Fundamentales. Para concluir, con el permiso del señor presidente, me permito recordar las definiciones de la carta. Comienza diciendo en el capítulo I: La presente carta se refiere a la Educación para la Ciudadanía Democrática y a la Educación en Derechos Humanos tal y como se defienden en el apartado 2. En ella no se tratan explícitamente las áreas relacionadas con la educación intercultural, educación para la igualdad, educación para el desarrollo sostenible, educación para la paz, excepto en la medida en que estos temas se solapan e interactúan con la educación para la ciudadanía democrática, una clara declaración de transversalidad. Dice después: La Educación para la Ciudadanía Democrática se refiere a la educación, la formación, la sensibilización, la información, las prácticas y las actividades que además de aportar a los alumnos conocimientos, competencias y comprensión y de desarrollar sus actitudes y su comportamiento, aspiran a darle los medios para ejercer y defender sus derechos y responsabilidades democráticas en la sociedad, para aprender la diversidad y para jugar un papel activo en la vida democrática. Esto, además de otras cuestiones, que usted —y todos los que están en esta Comisión— conoce muy bien, se puede hacer de diferentes formas. Tenemos que seguir defendiendo que hay que hacer a nuestros jóvenes ciudadanos más responsables. En cuanto a la ciudadanía activa, no me gusta poner calificativos a los ciudadanos. Ya ha sido un logro desde los romanos, pero también en el constitucionalismo moderno, no atribuir efectos a los ciudadanos por calificativos diversos, pero sí hacerlos mejores y más respetuosos con los derechos humanos. Eso se puede lograr de muchas maneras, no hay un único modo de hacerlo. **(Aplausos).**

El señor **PRESIDENTE**: Para tratar de dar respuesta y comentar las inquietudes, tiene de nuevo la palabra el señor Mayoral.

El señor **PRESIDENTE DE LA LIGA ESPAÑOLA DE LA EDUCACIÓN Y LA CULTURA POPULAR Y DE LA FUNDACIÓN CIVIS** (Mayoral Cortés): Intentaré clarificar, no tanto contestar, porque no he venido a polemizar con sus señorías, sino simplemente a exponer mi posición. Agradezco todas las aportaciones que se han hecho e intentaré clarificar, repito, no solamente desde el punto de vista personal de la organización que directamente represento, sino del conjunto de organizaciones que han suscrito este documento. Pido a sus señorías que tengan acceso a él y lo consideren. Estamos hablando de organizaciones

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 9

españolas como: Amnistía Internacional, Intermon Oxfam, Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos, Fundación Cultura de Paz, Asociación Pro Derechos Humanos de España, Proyecto Atlántida, Educación y Cultura Democrática, Movimiento contra la Intolerancia, etcétera, en total sesenta. Desde el punto de vista de las plataformas europeas que suscriben el pensamiento y la posición que he expuesto aquí esta mañana tendríamos a: Citizen for Europe, que incluye a 200 organizaciones europeas; Foro Cívico Europeo, que incluye a más de 100 organizaciones de veintisiete países; DARE, Democracy and Human Rights Education en Europa, 51 organizaciones de veintiséis países; Solidar, representa a 60 organizaciones que trabajan por la justicia social en Europa; ECAS, European Citizen Action Service, representa a 150 organizaciones europeas; Eucis Lifelong Learning, representa a 33 redes educativas europeas; Service Volunteer International, red europea contra los crímenes de odio. Estos son los que suscriben las demandas de mantenimiento de la Educación para la Ciudadanía y denuncian ante el Consejo de Europa y ante el Congreso de los Diputados la supresión de esta materia.

El señor Bedera me pregunta de dónde puede venir este cambio que elimina una asignatura. He tratado de explicar el debate que se organizó en nuestro país. Nada más planteada la posibilidad en nuestro país de que la Educación para la Ciudadanía adquiriera un carácter de concreción curricular se inició un debate que no había existido anteriormente. La Logse ya tenía un contenido de concreción curricular de Educación para la Ciudadanía, la Ética Cívica de 4.º, que eliminan ustedes ahora. Era una asignatura común y obligatoria y se va a eliminar si esta ley sigue adelante con las prescripciones que tiene planteadas en este momento y esto es un retroceso. Si esa asignatura ha producido algún efecto en nuestro sistema educativo español y en los alumnos españoles ha sido positivo. Por tanto, la Logse centraba su planteamiento en términos de transversalidad, pero contenía una concreción curricular muy evidente que era la Ética de 4.º Ahí ya se anunciaba la conveniencia de concretar curricularmente las cosas. ¿Qué ha pasado con la Logse? Que en lo que se refiere a la concreción de la transversalidad prácticamente ha sido un fracaso y somos muchos los que lo reconocemos. De ahí la rectificación que introduce la LOE. ¿De qué manera se incorpora la LOE al planteamiento general o a la orientación global que han seguido todos los países en el ámbito del Consejo de Europa a la hora de concretar las prescripciones de las recomendaciones? Se ha entendido por la mayor parte de los países europeos que no basta con la transversalidad. Contestando al señor Bedera y también a la señora Moro, porque en cierta medida el fondo de su pregunta es prácticamente el mismo, léanse, por favor, el informe Eurydice 2012, ya saben que depende de la Comisión, y verán cómo analiza el desarrollo que los países han hecho en sus sistemas educativos de la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos y comprobarán que hay veinte países, los más próximos a nosotros y en nuestra área cultural más inmediata, que crean asignaturas. Repito, Bulgaria hasta crea una asignatura durante un curso. Francia establece doce cursos. No digamos Inglaterra, que ha incorporado en el año 2000 la Educación para la Ciudadanía en términos de concreción curricular de asignaturas. No sé por qué no entendemos que la mayor parte de los países europeos han entendido que, aparte de la transversalidad, era imprescindible la concreción curricular. Es a lo que han procedido todos los países. Léanse, por favor, no lo que digo, sino lo que dice el informe Eurydice en el que encontrarán la información precisa de cómo se han desarrollado las recomendaciones del Consejo de Europa en materia de incorporación de la Educación para la Ciudadanía en los sistemas educativos europeos. Concreción curricular, asignatura o parte de una asignatura en concreción temática, de materia y luego la complementariedad de la transversalidad. Saben que la transversalidad significa que todo acto educativo, toda materia, toda acción, desde lo que significa el plan del centro, la actuación individual del profesor, todo eso requiere una coordinación. ¿Ustedes creen que nuestro sistema educativo ha sido capaz de hacerlo? Nosotros llegamos a la conclusión de que no fue capaz de hacerse con la Logse y, desde luego, con lo que anuncian ustedes en este proyecto de ley será todavía más imposible, porque habrá menos recursos y no habrá el soporte, porque el Consejo de Europa en sus orientaciones —léanse la carta del año 2010— verán que se orienta a una indicación de carácter curricular donde haya alguna o varias asignaturas que sean soporte de la transversalidad. Igualmente que de las competencias claves, social y ciudadana, que es preciso incorporar. Si queremos de verdad transmitir una Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos a nuestros escolares necesitamos utilizar todos los recursos. ¿Por qué privarse de este recurso? Si ustedes no estaban de acuerdo con el contenido curricular, con el número de cursos que había en la LOE, planteen la reforma, una reorientación o lo que consideren como grupo mayoritario en este momento, pero suprimir y derribar algo que se está construyendo, desde nuestro punto de vista, es antipolítico, sobre todo de política educativa, de transmisión y de educación en valores.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 10

Señor Bedera, el Partido Popular sabrá mejor que nadie de donde procede este cambio de orientación, de llevar una educación cívica y constitucional en su programa electoral para sustituir la Educación para la Ciudadanía, de haberla incorporado a uno de los borradores del proyecto de ley, a suprimirla literalmente. Repito, lo de la transversalidad da la impresión de que es una especie de burladero, de justificante, que trata de decir: para que vean ustedes que lo vamos a defender ante el Consejo de Europa, que lo podemos defender. Ante el Consejo de Europa se encontrarán ustedes que han sido —si esto sigue adelante— los perpetradores de un retroceso, de un desmarque de las orientaciones que sigue el Consejo de Europa. Saben por qué surge el Consejo de Europa y cuáles son sus intereses y sus orientaciones de carácter político, qué es lo que quiere promover el Consejo de Europa en el marco europeo: la convivencia, la paz, los derechos y los valores democráticos. Eso es lo que quiere hacer el Consejo de Europa, que ha tratado de incorporar esta materia de manera que sea en diversas facetas y orientaciones. Vamos a ver cómo España es uno de los primeros países que se desmarcan de las orientaciones y de las políticas desarrolladas en el marco de las recomendaciones del Consejo de Europa. Para mí es una responsabilidad grave lo que puede ocurrir ahí.

Señor Bedera, no hay ningún país del Consejo de Europa en el que sea única y exclusivamente transversal. Según el informe Eurydice, desde luego, no lo hay. Si ustedes lo tienen, díganlo, pero léanse antes el informe Eurydice.

Me pregunta cómo se zanjó la polémica en términos jurisdiccionales. Si el Tribunal Supremo dicta cinco sentencias, ¿cómo se llama eso? Cualquier ciudadano tiene que saber que eso es jurisprudencia, que eso tiene valor de ley. La Lomce pretende derogar dos cosas, pretende derogar la LOE y pretende derogar la jurisprudencia del Tribunal Supremo. El Tribunal Supremo no está compuesto por militantes, no es un partido político; el Tribunal Supremo es el máximo órgano jurisdiccional de nuestro país y lo que pretende hacer la Lomce va en contra de la jurisprudencia asentada por el Tribunal Supremo. A mi juicio, hay que meditar sobre la gravedad que puede alcanzar este asunto. Si ha habido un conflicto y el Tribunal Supremo lo ha zanjado, ¿por qué volvemos sobre él para dar la razón a la parte que lo planteó y cuyos argumentos fueron rechazados? Eso es lo que va a pasar si sigue adelante este proyecto de ley.

Me preguntaba también, señor Bedera, qué sensación hay fuera de España sobre la desaparición de Educación para la Ciudadanía. No se la voy a leer entera, pero sí voy a leerles una parte de una carta que una organización muy importante de carácter educativo de Europa nos ha hecho llegar. Se trata de Eucis, que es una plataforma para la educación a lo largo de toda la vida. Empieza diciendo: El Gobierno español ha propuesto en el proyecto de ley orgánica de mejora de la calidad educativa la supresión de Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos en 1.º de secundaria y bachillerato. Eucis cree que este es un incorrecto mensaje enviado a los españoles y a todos los ciudadanos europeos en un momento de profunda crisis económica, social e institucional. Esta propuesta también contradice los compromisos de España hacia el Consejo de Europa y podría crear un precedente. Eso es lo que temen algunas organizaciones europeas, que este precedente sea seguido por otros países, como Hungría, por ejemplo, o cualquier otro que tenga en estos momentos dudas en relación con la vigencia de determinados valores democráticos.

Finalmente, me plantean el tema de la alternativa a Religión. Volver a esto es volver a la época de Otero Novas. Otero Novas fue el ministro que estableció en una ley que Religión y Ética eran materias alternativas. Esto introduce una especie de principio de separación en función de los valores. Hay ciudadanos que tienen unos valores y otros que tienen otros. En principio, todos los ciudadanos tienen derecho a tener los valores que les dé la gana, pero la enseñanza y la transmisión de lo que ha sido interpretado por el Tribunal Constitucional como mínimo común ético o de lo que ha sido interpretado por el Tribunal Supremo como el fundamento moral del orden constitucional, fundamentado a partir de los artículos 27.5 y 27.2 que antes les leí, es algo que tenemos que respetar y que considerar y es algo común para todos los ciudadanos españoles. Todos los ciudadanos españoles tienen que tener esa base de convivencia que se articula en torno a la prevalencia de determinados principios y de determinados valores de carácter ético-cívico. Cada cual puede practicar la confesión o la filosofía que estime oportunas, pero es necesario preservar algo común, interesante y necesario para la convivencia democrática. En este sentido es en el que falla estrepitosamente el proyecto de ley, al plantear que la religión y la ética cívica son cuestiones alternativas o contradictorias. No lo son en absoluto y menos en un Estado que se considera laico y aconfesional. En absoluto son cuestiones contradictorias. Cada cosa tiene su posición y su importancia en el ámbito correspondiente, pero ustedes en este proyecto de ley las contraponen. Evidentemente, esto deriva de la interpretación que hacen sus señorías de la vigencia del Acuerdo con el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 11

Vaticano en materia de educación del año 1979. Esta es una de las posibles interpretaciones del Acuerdo con el Vaticano, que exista una materia alternativa a Religión o que no exista ninguna o que exista el estudio asistido. Habida cuenta de lo que está ocurriendo en nuestro país, sería sensato pensar a estas alturas en la necesidad de que se establezcan negociaciones con la Iglesia católica para evitar que se produzcan este tipo de situaciones, porque, evidentemente, esto deriva de una ley positiva. Al fin y al cabo, el Acuerdo con el Vaticano es una ley positiva en este país, que conduce a dos interpretaciones, a la que hace el Partido Popular y a la que hace el Partido Socialista cuando gobiernan, y que tiene, desde mi punto de vista, deficiencias importantes. De ahí la necesidad de que el acuerdo sea revisado mediante la correspondiente negociación con la Iglesia católica. En este momento, no lo olviden ustedes, hay 1.700.000 alumnos que pierden el tiempo, porque no pueden aprovechar la hora de Religión, porque tienen que cursar una alternativa. Según el planteamiento actual están en la obligación de no hacer nada productivo. Esto no existe en ningún país de Europa. 1.700.000 alumnos están en esta situación y es un número que va a más, porque desde hace diez años se está poniendo de manifiesto una reducción importante. Sería sensato que el poder público y la Iglesia católica hablasen para ver cómo se resuelve esta cuestión, que está convirtiéndose en una pérdida de tiempo para muchos alumnos, para 1.700.000 alumnos; vean ustedes el informe del Consejo Escolar del Estado.

Señora Moro, no sé si le estoy contestando. Supongo que sí. De todas maneras agradezco sus preguntas y solamente voy a hacer alguna precisión más en relación con lo que usted me planteaba. Dice que en educación no hay un único modelo ni un modelo perfecto. Estoy totalmente de acuerdo. Por supuesto que no lo hay, pero sí hay compromisos, sí hay valores, sí hay necesidades y sí hay una Constitución que nos obliga a ir en una determinada dirección. Hay compromisos, hay leyes, hay constituciones, pero modelo único, ni hablar. Si mira usted el informe Eurydice, que tantas veces he mencionado esta mañana, verá que el reconocimiento parte de esa idea. El informe dice que los distintos países, a la hora de poner en marcha las recomendaciones del Consejo de Europa, han seguido distintas orientaciones. Unos países han creado una asignatura, otros han convertido parte de una asignatura en Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos y todos lo han complementado con la transversalidad. Por tanto, claro que no existe un modelo único. Lo habitual —dice— es que muchos países combinen estos tres elementos: transversalidad, concreción curricular en una sola asignatura e incorporación de la educación cívica en otras asignaturas, que pueden ser Ciencias Sociales, Historia o Geografía. Desde luego yo no voy contra lo transversal, lo transversal es necesario, pero es lo más difícil del sistema educativo. Ahí es donde tropezó, desde mi punto de vista, la LOGSE, menos en Ética Cívica de 4.º, y ahí es donde tropezaría esta ley en el supuesto de que siguiera adelante este modelo de transversalidad única. La ética no tiene por qué contraponerse, me decía. Desde luego que no. La ética cívica, el mínimo común ético, el sustrato moral de la Constitución no tiene por qué contraponerse en su transferencia y en su organización curricular dentro del sistema educativo a una opción confesional, que tiene su parte de elección y de seguimiento libre dentro de nuestro sistema educativo. Evidentemente, la carta abre un espacio. Lo importante es ver cómo han interpretado los distintos países europeos, según el informe Eurydice, ese espacio que ha abierto el Consejo de Europa para hacer la concreción curricular de la Educación para la Ciudadanía Democrática y los Derechos Humanos. Se puede hacer de diferentes formas, pero aquí se trata de suprimir. El problema de la Lomce no es que las cosas se puedan hacer de distinta manera, sino que trata de suprimir una de las maneras, es decir, la concreción curricular como asignatura. Ese es el problema de esta ley. Ya sabemos que se puede hacer de distintas maneras, lo he dicho reiteradas veces, pero —repito— el proyecto de ley Wert trata de suprimir una de las maneras de hacerlo, la más habitual en los distintos países que conforman nuestro entorno y con los que compartimos Consejo de Europa y valores.

El señor **PRESIDENTE**: Señor Mayoral, le agradecemos el tiempo que nos ha dedicado y su exposición.

— DEL SEÑOR SECRETARIO NACIONAL DE CIG-ENSINO Y MIEMBRO DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO (LOUZAO RODRÍGUEZ). (Número de expediente 219/000400).

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, retomamos las comparecencias de esta mañana con la de don Francisco Xesús Anxo Louzao Rodríguez, secretario nacional de CIG-Ensino y miembro del Consejo Escolar del Estado, a quien damos la bienvenida. Don Francisco, tiene usted la palabra.

El señor **SECRETARIO NACIONAL DE CIG-ENSINO Y MIEMBRO DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO** (Louzao Rodríguez): En primer lugar, quiero agradecer al Bloque Nacionalista Galego su

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 12

invitación para comparecer en esta Comisión y tener la posibilidad de exponer nuestra opinión sobre la Lomce. En la medida de lo posible y teniendo en cuenta el tiempo del que disponemos, procuraremos exponer las razones por las que la Confederación Intersindical Galega CIG-Ensino, organización mayoritaria de la enseñanza en Galicia, tiene para rechazar en su totalidad este proyecto de ley. Mi exposición se fundamentará también en las propuestas de la Plataforma Galega en Defensa do Ensino Público, a través de la cual se canalizaron numerosas y concurridas movilizaciones y acciones en contra de la Lomce.

La Lomce no está pensada para emprender la reforma que sin lugar a dudas se necesita para fortalecer y mejorar la educación pública, todo lo contrario, podemos afirmar rotunda e inequívocamente que no solo no se resolverán los problemas y necesidades que tiene la educación pública en Galicia, sino que aumentará el fracaso escolar, se restringirá el acceso a la educación y la centralización será aún mayor. El verdadero motivo de la Lomce es impregnar todo el sistema educativo de los principios que sustentan la ideología neoliberal y así avanzar hacia la privatización y la mercantilización de la educación. La Lomce centraliza y uniformiza el sistema educativo, rechazando la conformación plurinacional, pluricultural y plurilingüística del Estado español; refuerza aún más la confesionalidad de la enseñanza; conforma un sistema educativo más selectivo, elitista y clasista; segrega al alumnado mediante itinerarios que le condenan a titulaciones diferentes en la enseñanza obligatoria; impide el acceso de las clases populares a la educación, infravalora al profesorado y elimina la gestión democrática de los centros. En consecuencia, la Lomce conduce a un sistema educativo cada vez menos equitativo, que cuestiona el derecho universal a la educación, descarta la igualdad de oportunidades, fortalece el papel españolizador, destruye la diversidad cultural y niega el derecho a tener una enseñanza científica y laica.

La Lomce se sustenta en la visión más negativa del artículo 27 de la Constitución, que consagra la libertad de enseñanza, para garantizar así la privatización de la educación mediante los conciertos educativos y el derecho de los padres a que sus hijos reciban la formación religiosa y moral acorde con sus convicciones, consolidando así la impartición de la religión en la escuela. La Lomce también se fundamenta en el artículo 3 de la Constitución, que solo otorga plenos derechos a la lengua española, al establecer que todos y todas tienen el deber de conocerla y el derecho de usarla, mientras que ni siquiera determina el deber de conocer los idiomas propios. Esta es la evidencia palmaria de la necesidad de modificar la actual Constitución.

Por primera vez una ley orgánica educativa regula los modelos lingüísticos de las naciones del Estado con el objetivo de impedir la enseñanza en las lenguas propias de cada territorio. Se trata de intentar liquidar el modelo de inmersión lingüística catalana y de trasladar a esta ley en buena medida lo que el Partido Popular está experimentando en Galicia con el decreto del plurilingüismo, declarado ilegal por el Tribunal Superior de Xustiza de Galicia, para afianzar un modelo de trilingüismo y conseguir el dominio total del español, marginando las lenguas propias hasta hacerlas desaparecer del sistema educativo. Una vez más se invierte la realidad y, a pesar del dominio abrumador del español tanto en el sistema educativo como en el resto de los ámbitos y usos, se legisla para que la lengua dominante y ajena sustituya a la propia y así facilitar y promover la ignorancia y el desconocimiento de los idiomas propios, garantizando al alumno que no desee estudiar en su lengua la escolarización en español en el centro privado pagado por todos y todas.

La Lomce reduce e invade las competencias de las diferentes administraciones educativas. Intenta alejar de la enseñanza nuestra realidad nacional para continuar negándonos como pueblo y, para eso, excluye de los programas el estudio de todo lo que tenga que ver con nuestra realidad social, histórica y cultural. El objetivo es negar lo que somos para golpear con más dureza nuestra falta de autoestima y continuar colonizándonos culturalmente. El Estado asume todas las atribuciones para poder fijar los currículos de las materias troncales y se reserva como mínimo la potestad de establecer el 50 % de los contenidos, el horario y los criterios de evaluación de estas materias. No sabemos dónde situarán el máximo, mas la experiencia nos confirma que los currículos de estas materias en la práctica serán establecidos en exclusiva por el Gobierno central y serán sobre los que se fundamenten las reválidas, con el objetivo claro de combatir la diversidad nacional y cultural. Los contenidos gallegos estarán vetados en las reválidas, que serán centralizadas, diseñadas, elaboradas y cualificadas mediante criterios dictados por el MEC. En la Lomce no hay lugar para nada que no sea una visión unitaria del Estado. La finalidad es reforzar un sistema educativo que solo admita una historia y una cultura común. Cuestiones como la ordenación y organización del sistema educativo, las evaluaciones externas, las competencias y composiciones de los órganos colegiados, el sistema de elección de los cargos directivos, la concesión de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 13

becas, los días lectivos, el horario lectivo del profesorado, las sustituciones del profesorado, la admisión del alumno en los centros, los conciertos educativos, entre otros asuntos, continúan siendo competencias exclusivas del Estado, hasta se nos expropia el derecho de determinar nuestro modelo lingüístico. Todo esto está controlado por la Alta Inspección, institución ubicada en cada territorio y dependiente del Estado, con el cometido de ser la guardiana de las esencias del centralismo.

La Lomce está impregnada de la ideología neoliberal más radical. Es una ley que entiende la educación como una mercancía más, restringida a unos pocos pero pagada por todos nosotros y nosotras y al servicio y en función de las clases dominantes. Impide el acceso universal a la educación en igualdad de condiciones y la aleja de los principios de equidad e inclusión, que son soportes fundamentales de la democratización y de la igualdad social. Todo el entramado de esta contrarreforma se asienta en principios mercantilistas y antisociales. Proyecta un sistema educativo orientado y ordenado hacia el éxito escolar de un selecto alumnado sin carencias en el aprendizaje y que cuenta con mayores facilidades socioeconómicas para completar la formación escolar necesaria. Al mismo tiempo, conduce al alumnado falto de recursos, con dificultades en el aprendizaje o necesidades educativas específicas al abandono o al fracaso escolar. Es un sistema educativo segregacionista, que ampliará las desigualdades sociales e impedirá a las clases trabajadoras el acceso a la enseñanza posobligatoria y universitaria. La Lomce somete y planifica la enseñanza en función de los intereses de la patronal de la enseñanza concertada y de la Conferencia Episcopal. Por eso suprime el derecho a tener una plaza en la enseñanza pública y, por el contrario, garantiza el derecho a concertar todos los niveles educativos y a ampliar las unidades concertadas en detrimento de las públicas, legaliza definitivamente los conciertos de los centros que segregan al alumnado por razón de género y subordina la ordenación del sistema educativo a los intereses y a la oferta de la enseñanza privada concertada.

La Lomce programa un modelo educativo basado exclusivamente en la rendición de cuentas en función de los resultados. Fija como objetivos la empleabilidad, la excelencia académica y el espíritu emprendedor y empresarial, sin tener en cuenta el proceso educativo en su conjunto, el contexto socioeconómico, la estratificación social del alumnado y que el objetivo final de la educación tiene que ser la formación integral de las personas. El establecimiento de las reválidas al final de la ESO y del Bachillerato, como requisito imprescindible para conseguir la titulación que permita el acceso al siguiente nivel educativo, responde exclusivamente a una concepción elitista de la educación y persigue una doble función: expulsar a una parte importante del alumnado del sistema educativo y uniformar y centralizar la enseñanza, ya que son fijadas únicamente por el Gobierno central. La reválida va a suponer en muchos casos una nueva discriminación social, puesto que solo pretende medir resultados sin tener en cuenta el contexto, las circunstancias culturales y familiares y las carencias y necesidades para conseguir los resultados necesarios. Las dificultades se verán ampliadas, para que el alumnado que necesite de un apoyo o un refuerzo en diferentes materias no pueda afrontarlas por falta de recursos. Al finalizar 2.º de ESO, el alumnado se verá forzado a decidir prematuramente su futuro académico y profesional, ya que tendrá que optar por diferentes itinerarios que le conducirán al bachillerato o a la formación profesional. El deber de las administraciones educativas es garantizar la oferta de una enseñanza común y básica para todos y todas. La Lomce conculca este derecho, porque impide que una parte importante del alumnado consiga el graduado en ESO al desviarlo a partir de los 15 años a la formación profesional básica, que no conduce ni siquiera a la obtención del título de educación secundaria obligatoria. La elección prematura de los estudios reduce la equidad del sistema, supone segregación y autolimita el acceso a los estudios superiores del alumnado. Así, la formación profesional básica se crea para maquillar los porcentajes de fracaso escolar y para desviar a una parte importante del alumnado, que por falta de motivación, limitación económica, condiciones sociales, pánico a la reválida, etcétera, optará por la formación profesional básica y no terminará la ESO.

La Lomce contempla la creación de centros de élite, de especialización curricular y de excelencia para un alumnado selecto. Las evaluaciones generales de diagnóstico, de etapa y las reválidas también servirán para configurar una clasificación de los centros atendiendo a los resultados escolares del alumnado, cuando la extracción social, los recursos familiares, al entorno social y cultural, el porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales y los recursos de cada centro son determinantes para considerar el rendimiento escolar. El objetivo es que estos resultados constituyan las bases para crear centros de élite, posiblemente concertados, previa selección del alumnado, que dispondrán de más recursos y medios. Esto comportará la competencia entre los centros para situarse en el nivel superior del ranquin y la imposición de criterios mercantilistas y competitivos, impropios de un servicio público, que agrandarán la brecha social del alumnado y la desigualdad entre centros.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 14

La Lomce refuerza la confesionalidad del sistema educativo. La religión no solo sigue formando parte del currículo escolar sino que además ahora tendrá la misma consideración académica que el resto de las materias. El alumnado que no opte por el adoctrinamiento religioso será castigado —entre comillas— con el estudio de una materia alternativa en la enseñanza básica. Religión pasará a ser una de las materias específicas del bachillerato, con el objetivo de atraer al alumnado a cursarla, pues así tendrá asegurada una calificación alta y la exención de cursar otra materia de mayor dificultad aunque de mayor utilidad. Al mismo tiempo, el profesorado de Religión continuará siendo elegido por la cúpula eclesiástica, pero pagado por la Administración educativa.

El menosprecio y la desconsideración hacia el profesorado son totales en la Lomce. Su trabajo está puesto en tela de juicio en la medida en que el resultado de la evaluación continua deja de tener valor frente a los exámenes de reválida. De nada sirve la opinión del equipo docente, único conocedor de la marcha escolar del alumno, del proceso de aprendizaje y de las circunstancias escolares del mismo. Todo el trabajo pedagógico, didáctico y de desarrollo curricular estará única y exclusivamente en función de la superación de la reválida, ignorando que en el proceso educativo interactúan diferentes factores. Los docentes se convierten en comodines de la Administración, se les infravalora y se cuestiona su trabajo. Ven agredida y despreciada su dignidad profesional, porque en la práctica se liquida la libertad de cátedra y se les sustraen los derechos profesionales más fundamentales.

La Lomce elimina totalmente lo que quedaba de gestión democrática en los centros educativos; merma la participación del profesorado, al optar por una organización y un funcionamiento unipersonal y jerárquico; prima los criterios de competitividad y no de cooperación y corresponsabilidad por el buen funcionamiento de los centros escolares; concentra todo el poder de decisión en la dirección; usurpa competencias al claustro de profesores y al consejo escolar, por ejemplo la aprobación de la programación general anual y la decisión sobre la admisión del alumnado. Se le otorga la potestad de fijar los requisitos y méritos específicos del profesorado para cubrir puestos vacantes en su centro y la de rechazar la incorporación del profesorado interino o proponer el nombramiento del profesorado sin previo concurso. Estas atribuciones, aparte de inaceptables, contradicen los criterios de igualdad, mérito y objetividad que se deben observar en la cobertura de puestos en la Administración pública. Se elimina cualquier vestigio de gestión democrática de los centros públicos al reservarse la Administración educativa la potestad de elegir las direcciones. En definitiva, estamos ante una norma involucionista que destierra la coeducación como principio que debe imbuir el sistema educativo; ordena la educación bajo criterios de mercado, destruye empleo, destina más dinero público a la enseñanza privada, impone la confesionalidad, se desentiende la atención a la diversidad de una enseñanza equitativa, inclusiva y de calidad y se pone al servicio de la ideología del partido del Gobierno.

En Galicia necesitamos un sistema educativo insertado en nuestra realidad social, económica y cultural. Hace falta un rotundo cambio para mejorar la educación en el sentido opuesto de lo establecido en la Lomce. Desde la Confederación Intersindical Galega, apostamos por otro marco legislativo estatal que se fundamente en el reconocimiento y en la asunción del carácter plurinacional, pluricultural y plurilingüístico del Estado, que asuma la defensa inequívoca de la enseñanza pública, laica y democrática, que facilite la igualdad de oportunidades y el derecho universal a una educación de calidad. Para todo esto, es imprescindible la retirada de la Lomce.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Mixto, tiene la palabra la señora Pérez.

La señora **PÉREZ FERNÁNDEZ**: Señor Louzao, quiero darle la bienvenida a esta Comisión y agradecerle su exposición. Yo le haré dos preguntas muy concretas para que los demás portavoces tengan tiempo de hacer las suyas.

En primer lugar, aparte de profesor es usted una persona que lleva practicando el activismo sindical desde hace muchísimos años, es un gran conocedor de la situación educativa de todo nuestro país. Por tanto, quisiera que gráficamente nos hiciera ver en esta Comisión cuál es la situación de la educación en Galicia respecto del gallego y, por tanto, si esta ley, aunque ya lo ha deslizado en su intervención, va a favorecer o todavía va a empeorar más la situación del conocimiento del gallego por parte de nuestros alumnos y alumnas. Por otro lado, señor Louzao, hablando de las distintas segregaciones que viene estableciendo la Lomce desde muy temprana edad, de salir adelante esta ley, tal como se contempla, ¿cómo cree que puede afectar en general en toda Galicia, pero, sobre todo, en las zonas más rurales del país, donde el acceso a determinados centros en estos momentos ya es complicado?

Le reitero nuestro agradecimiento por su comparecencia.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 15

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

La señora **GARCÍA ÁLVAREZ**: Señor Louzao, muchas gracias por su presencia ante esta Comisión. Usted ha hecho un análisis que prácticamente mi grupo comparte al cien por cien. Ha hablado de esta reforma de la ley como segregadora, elitista, no democrática, centralizadora, mercantilista, etcétera. Son términos que nosotros, repito, compartimos y que están referenciados incluso en la propia enmienda a la totalidad que mañana debatiremos.

Hay alguna pregunta que quiero hacerle. Es usted miembro del Consejo Escolar del Estado y me gustaría que analizara un poco más, porque hay diversidad de opiniones, el dictamen del consejo. Como estoy convencida de que usted conoce la memoria económica de esta ley, quisiera conocer su opinión al respecto, y si estuviera a favor de la misma —cosa que no es así—, si considera que serían suficientes los recursos económicos que aparecen en la misma para la implantación de la ley. Quisiéramos escuchar su opinión sobre el nuevo modelo de formación profesional que se intenta implantar, que está muy relacionado con la segregación temprana, como muy bien ha comentado, y que es algo que compartimos. En muchas ocasiones se alega la necesidad de esa formación profesional para el futuro de nuestros jóvenes, para solucionar la alta tasa de paro juvenil. ¿Considera que con este modelo de formación profesional sería factible conseguir ese deseo que se formula aquí para justificar la implantación de la misma? Finalmente, quisiéramos conocer la importancia que da, como representante de una organización sindical y como profesor, a la educación de cero a seis años, que ahora ha quedado de cero a tres años, aunque a nosotros nos gusta más de cero a seis años.

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

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Buenos días, don Francisco Xesús. Queremos agradecerle su exposición.

Sin duda, la riqueza de los comparecientes es importante para ver cómo nos movemos básicamente en dos ejes: en el eje descentralizador o centralizador de las posiciones, en cuanto a dominarlo desde el Estado o a compartirlo con las comunidades autónomas y con las administraciones educativas, y el eje red pública o red sostenida con fondos públicos. Son dos líneas que van marcando la posición de los diferentes grupos. Seguramente coincidimos mucho en la descentralización o, en este caso, recentralización que hace este proyecto educativo. Seguramente nos pondríamos de acuerdo en muchas cosas en el otro eje, en el de la red pública o red sostenida con fondos públicos, como hicimos en Cataluña con grupos parlamentarios parecidos y que tal vez se acerquen a su posición política. Solo quiero preguntarle si usted cree que en estos momentos, en los que la mayoría de partidos políticos, de grupos parlamentarios, de la sociedad cree que hay que trabajar en la mejora de la educación, es cuando tal vez estaba todo más maduro para poder llegar a ese consenso tan añorado y tan buscado en cualquier ley educativa que se ha implementado en el Estado; si a usted le parece que coinciden muchas cosas en muchas ideologías, en muchos grupos y en muchas comunidades como para que el ministro Wert y el Gobierno del Partido Popular no aprovechen esta ocasión, este momento de crisis, en el que todos apostamos por la educación. Esa es la primera parte: si usted cree que se daban las condiciones perfectas para llegar a un consenso y se están desaprovechando.

Segundo apartado. Mi compañera ya ha hablado de la situación del gallego y quisiéramos que hiciera alguna referencia a ello, sobre todo cuando estos días algún periódico del País Vasco ha sacado un estudio que dice que en las escuelas con modelo A, que es donde se estudia en castellano y solo tienen la asignatura de euskera, los alumnos no dominan bien el euskera y se quedan con ganas de conocerlo y aprenderlo. No están trabajando para que las dos lenguas sean conocidas y apreciadas de la misma manera.

El tercer apartado se refiere a la distribución de las asignaturas. Queremos saber si encuentra algún razonamiento pedagógico o didáctico para las troncales específicas y de libre designación autonómica, si cree que eso defiende un modelo de educación integral de la persona o está llevando a un modelo más mercantilista, más concreto, porque a veces pienso que es la base de la recentralización del sistema que se está llevando a cabo con la Lomce. Por último, me gustaría saber si cree que el Estado quiere legislar, quiere recentralizar, pero la gestión y la economía se cargarán sobre las administraciones educativas, que tienen dificultades de recursos. Queremos que nos diga si cree que está en el texto de la Lomce legislar

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 16

desde el Estado central y que la difícil gestión, por la falta de recursos que hay en estos momentos, recaerá sobre las administraciones educativas.

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

El señor **MEIJÓN COUSELO: (Comienza su intervención en gallego)**. Señor Louzao, me gustaría comenzar por un hecho que aconteció en el Consejo Escolar de Galicia y que ustedes denunciaron su día, junto con otras fuerzas progresistas. Cuando el vicepresidente del Consejo Escolar de Galicia vino al Consejo Escolar del Estado lo hizo sin saber la postura de su propio órgano en Galicia, porque en su momento el Partido Popular no permitió que se debatiera con antelación la Lomce y que quien representaba a todos pudiera venir a Madrid con el veredicto que de allí hubiera salido. Me gustaría saber si cree usted que esta es una anécdota que ejemplifica bien las ganas de consenso que existían en el ministerio; si con esto se ejemplifica la participación que se da en esta ley, ese hablar de autonomía cuando se va justamente en dirección contraria o, por ejemplo, cómo avanzamos en elementos antidemocráticos, como pueden ser las propias elecciones de directores que se plantean en la Lomce.

Por otro lado, con respecto a la igualdad de oportunidades, me parece que es una frase suya que la Lomce va a conseguir la exclusión del sistema educativo de las clases sociales más desfavorecidas. Hay varios elementos que nos conducen a ello, como el tema de los itinerarios, el de las becas, las revalidas, etcétera. Le pregunto si cree que además de esta exclusión de las clases sociales más desfavorecidas podríamos hablar también de una derivación hacia una doble red, de tal forma que la red pública se convirtiera en la red de la beneficencia, para dejar así otro tipo de alumnado para las escuelas concertadas o privadas. Ha mencionado usted la estrategia CINE 3, que hoy se publica en las páginas del diario *El País*. Con respecto a Galicia, quisiera que me hablara sobre cómo va a afectar esto al desmantelamiento de la escuela pública en el mundo rural —mi compañera del BNG se refería a ello—, que nos dijera qué visión tienen en la CIG sobre esta cuestión.

Al referirse al profesorado ha dicho usted que quienes por un lado afirman defender al profesorado por otro discuten claramente las evaluaciones que el mismo hace de los alumnos, convirtiendo así la evaluación continua en una nadería y complicándolo con reválidas que tienen que ver mucho con el prefranquismo y con quitar a la gente sus posibilidades de seguir estudiando. ¿Cree que las reválidas —usted lo señalaba— van a provocar que haya que entrenar cierto tipo de enseñanzas que se dictan desde Madrid, desde el aparato central del Estado y que, por tanto, es una línea importante en el trabajo de reespañolizar, recentralizar la educación en este país?

Con respecto a la lengua gallega, sé perfectamente que usted es un gran conocedor de este tema. Usted y yo sabemos bien cuál fue el proceso que se concluyó en Galicia. Después de que don Manuel Fraga consiguiera un consenso con todas las fuerzas parlamentarias para elaborar un plan lingüístico, el actual presidente de la Xunta, señor Feijóo, se encargó de romperlo y parece que ahora se trata de retroceder en el camino y retrotraer la enseñanza de unas lenguas que se intentaban enseñar desde el consenso y no desde la imposición, como se quiere hacer ahora, máxime cuando sabemos que los alumnos gallegos en lengua castellana sacan mejores notas que sus homólogos de otras comunidades autónomas que únicamente tienen clase en lengua castellana.

Para finalizar, porque su exposición ha sido muy rotunda y muy concreta, quisiera preguntarle si cree que con el tema de la religión, de las lenguas, con la cuestión de reespañolizar, de recentralizar, se trata de ocultar con una gran cortina de humo —porque se sabe que a todo el mundo le gusta sacar en primera plana el tema de las lenguas, del catalán, del gallego, del vasco, de la religión— una reforma más profunda a nivel ideológico que lo que intenta es cambiar estructuralmente el sistema educativo y apostar claramente por una red privada en contra de una escuela pública que, por otro lado, se trata de desmantelar.

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

La señora **GONZÁLEZ VÁZQUEZ: (Comienza su intervención en gallego)**. Bienvenido a la Comisión de Educación. Muchas gracias por su intervención en la que creo que al menos nos ha aclarado algunos de los puntos concretos del proyecto de ley sobre el que trabajamos en esta Comisión con los que desde su sindicato y desde la plataforma no están de acuerdo. Lo cierto es que estos días previos, cuando preparaba esta intervención, estuve buscando información sobre la postura oficial de CIG-Ensino sobre la Lomce, que sabía, por supuesto, que era contraria. Quería conocer las razones por las que ustedes estaban tan en desacuerdo que llamaron a la huelga al profesorado gallego hace unos meses, antes

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 17

incluso de conocerse el texto definitivo del proyecto de ley, ya que su huelga fue convocada el 9 de mayo pasado y el proyecto de ley fue enviado al Consejo de Ministros el día 17.

Pues bien, aparte de las frases habituales que podríamos calificar como de manifestación, panfletarias, incluso de texto y música de una canción contra la Lomce para que la gente se la lleve aprendida cuando asista a las manifestaciones, lo poco que saqué en claro no era demasiado profundo. En su página web dedican ustedes todo tipo de adjetivos al proyecto de ley, muchos de los cuales ha mencionado en su intervención. Sin entrar en demasiados detalles, y sinceramente, para discutir el tema con una cierta profundidad, se necesita de alguna información más y usted amablemente en esta comparecencia nos lo ha relatado de forma más detallada, y entendemos mejor el desacuerdo tan frontal con el proyecto de ley. Los adjetivos que ha mencionado y que aparecen en la información de la que he dispuesto previamente, son: reaccionaria, franquista, españolista, españolizadora, clasista, antipedagógica, antidemocrática, confesional, liquidadora de la igualdad de oportunidades, causante de la expulsión de la educación de los sectores sociales más desfavorecidos de la sociedad, ideológicamente neoliberal, ahogadora de la enseñanza en gallego, liquidadora de la gestión democrática de los centros, etcétera. En fin, hay de todo. Pero también, a juzgar por su intervención y por estos adjetivos, parece que el sistema legislativo que ha servido de marco a nuestra escuela hasta ahora sería la panacea para la CIG, el ideal, cuando, sin embargo, en años previos ustedes han dado innumerables muestras de su descontento y disconformidad con muchos aspectos de la Logse. Achacaron el fracaso de la reforma, fracaso absoluto de la reforma, a la falta de fondos; acusaron la imposibilidad de la jubilación anticipada; criticaron duramente la política lingüística de la Logse relativa al gallego, la situación de la enseñanza del gallego en nuestras escuelas; mostraron su rechazo a la asignatura de religión; denunciaron el diseño españolista y privatizador de la ley. En la CIG hablaron en 2009 de cuatro años de conflicto. Entiendo que no pueden ser cuatro años a futuro, sino que se trata de cuatro años hacia atrás, es decir, de los años que van de 2005 a 2009, cuando gobernaba el PSOE en Madrid y el BNG y el PSOE en el bipartito gallego, de infausto recuerdo.

Me ha parecido entender que sus mayores preocupaciones giran en torno a una supuesta preferencia del Gobierno por la escuela privada o concertada, en detrimento de la calidad de la escuela pública; también que son ustedes contrarios a la incorporación de nuevas pruebas evaluadoras, las reválidas, por entender que atentan contra la igualdad de oportunidades y expulsan de la escuela a los sectores sociales más desfavorecidos; denominan esas reválidas como continuas barreras selectivas para que solo una minoría pueda acceder a la enseñanza posobligatoria y universitaria; les parece inadmisibles la incorporación de la religión como asignatura optativa en primaria y en la ESO, lo que consideran que impide la enseñanza laica —lo cito literalmente—, y les provoca también un rechazo total la reducción del porcentaje que las comunidades autónomas poseen para desarrollar su currículum educativo, que pasa del 35 % al 25 % en las comunidades con lengua oficial. Con el máximo de los respetos me permito contestarle diciendo que lo que es absolutamente inadmisibles es que sigamos manteniendo un sistema que expulsa a un 25 % de los alumnos y alumnas al terminar la etapa obligatoria, es decir, 1 de cada 4, a diferencia de la media europea, que en vez de en el 25 % está en el 13 %, como usted bien sabe, o sea, la mitad de la española —una tasa elevadísima de alumnos y alumnas repetidores—, todo ello unido a una tasa de desempleo juvenil del 57 %, y a unos resultados académicos que empeoran año tras año. Esto quizá podría estar justificado si nuestro sistema no fuese además muy costoso para sus discretos resultados. Resulta que, a diferencia de lo que organizaciones como la suya mantienen, en España el gasto medio del Estado por estudiante está por encima de la media de los Estados tanto de la Unión Europea como de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, ya que destina 10.094 dólares al año de gasto público por cada alumno o alumna, que representa en conjunto un 21 % más que el del resto de los países mencionados, con una inversión en educación que se ha duplicado en la última década, pasando de 27.000 millones a 53.000 millones de euros.

Por todo ello, señor Louzao, el Gobierno ha presentado y aprobado para su tramitación en el Congreso y en el Senado un proyecto de ley que se ha basado en los modelos más exitosos de los países de nuestro entorno, con una simplificación del currículo, el refuerzo de los conocimientos instrumentales, lengua y matemáticas, el desarrollo de los sistemas de evaluación externa que permiten más transparencia y una adecuada rendición de cuentas, con el fin último de favorecer el futuro de alumnos y alumnas preparándolos mejor para los objetivos europeos en educación e intentando, además, que disminuya la tasa de abandono educativo temprano, de fracaso escolar, y mejorar su acceso al empleo cuando rematen ese periodo educativo.

En relación con sus referencias a la cuestión lingüística, es evidente que en Galicia, después de las modificaciones realizadas, a las que ustedes se opusieron con ferocidad, la situación debe verse también

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 18

a la luz de las sentencias del Tribunal Constitucional, que dicen que cualquier sistema lingüístico escolar que excluya a cualquiera de las lenguas oficiales como vehicular es inconstitucional y que el derecho de niños y niñas a recibir enseñanza bilingüe es una obligación de cualquier administración educativa. Pero además, a pesar de que a ustedes les resulte difícil asumirlo, la cuestión de las lenguas extranjeras tiene que ser una prioridad, particularmente el inglés, que recibe una atención especial en el proyecto de ley que se tramita, puesto que es una cuestión que tiene mucha relevancia la hora de encontrar un empleo en una Unión Europea cada vez más competitiva y también más inclusiva.

Por lo que se refiere a la cuestión de la educación religiosa, para nada el proyecto de ley incumple la Constitución. La propia Constitución, que es nuestro marco legislativo convivencial, el de una amplísima mayoría, establece que los poderes públicos deben garantizar el derecho que asiste a los padres para que los hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. No hay, por tanto, tanta diferencia entre el proyecto de ley que estamos tramitando y la situación anterior a la que, evidentemente —eso sí que tengo que reconocerlo—, ustedes fueron absolutamente contrarios.

En cuanto a la pérdida de la igualdad de oportunidades —con esto ya termino—, señor Louzao, usted se ha referido a la incorporación de exámenes o reválidas de fin de ciclo. La primera de ellas, como usted sabe muy bien, la del final de primaria, no tiene consecuencias académicas y solo proporciona datos estadísticos de carácter diagnóstico, que son de gran utilidad. En cuanto a la segunda, la semana pasada tuvimos la posibilidad de escuchar la comparecencia del señor Cabrales Goitia, catedrático de Fundamentos del Análisis Económico en la Universidad Carlos III de Madrid, que nos ilustró sobre los mejores resultados que obtienen aquellos países donde se realizan estas pruebas y que, a diferencia del cataclismo social que usted nos pronostica, no tienen, en absoluto, otras desventajas en la actividad académica, es decir, no reducen el tiempo dedicado a otro tipo de actividades, aparte de la preparación del famoso examen.

Quiero recordarle, por último, que la calidad de la educación es clave para el crecimiento económico y para la salida de la situación de crisis y de desempleo que vivimos, y el Gobierno y el grupo parlamentario que lo sustenta en esta Cámara es conciente de ello. Para ello hay que trabajar y el valor del esfuerzo está presente también en este proyecto de ley. Sé que no voy a convencerle con mis argumentos, pero le agradezco muy sinceramente al menos que me esté escuchando con atención, tal como establece el sistema democrático que impera en esta Cámara y en nuestro país. Y si tiene tiempo, a lo mejor en su intervención posterior quizá pueda hacer alusión a alguna de las referencias que le he mencionado.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Louzao, para tratar de dar respuesta a las cuestiones planteadas y comentar estas inquietudes.

El señor **SECRETARIO NACIONAL DE CIG-ENSINO Y MIEMBRO DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO** (Louzao Rodríguez): Intentaré contestar en la medida de lo posible, porque son muchas las cuestiones que se han planteado.

En relación con lo que comentaba el Bloque Nacionalista Galego respecto de la situación de nuestra lengua en nuestro sistema educativo, quiero trasladarles una información objetiva para que ustedes juzguen. Hoy nuestra generación habla en gallego en un porcentaje menor, cerca de un 40 % menos de lo que lo hacían nuestros padres y nuestras madres. En cuanto al sistema educativo, en este momento en las ciudades, por poner un ejemplo, en la educación infantil no llega ni siquiera al 5 % la impartición de asignaturas en gallego. También les diré, para que lo sepan, que el sistema educativo en Galicia es españolizador, porque entra más alumnado hablando en su lengua, en gallego, del que sale. Es decir, que hace una función de españolización. Esa es nuestra realidad. Se ha promulgado un nuevo decreto que prohíbe que las matemáticas, la física y la química se impartan en gallego, pero sí se pueden impartir en inglés. Eso sucede en una nación que tiene un idioma sin normalizar, con quinientos años de opresión cultural. Es un decreto que es un poco el preámbulo de esta propia ley, en la medida en la que facilitaba que el alumnado, en las aulas donde se impartiera gallego, pudiera escoger la lengua de comunicación. Como ustedes sabrán, el Tribunal Superior de Justicia de Galicia ha dictado una sentencia contraria a la ley. Sin embargo, en cierta medida es lo que en este momento se plasma en la Lomce, porque lo que hace es recoger aquellos aspectos que el Partido Popular ha intentado llevar a cabo en los distintos Gobiernos, y sobre lo que los diferentes tribunales han emitido sentencias en contra. Este es uno, y el siguiente es la segregación por razón de género. Ha habido sentencias del Tribunal Supremo y del Tribunal Superior de Justicia de Galicia en contra de la segregación por razón de género. ¿Qué hace ahora el Partido Popular? Introducirlo en una ley orgánica. Por eso es la primera vez que el Estado legisla sobre los modelos lingüísticos. Voy a contestar también a la representante del Grupo Popular, que me imagino que escucharía

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 19

en nuestra intervención que nosotros sabemos que la Lomce tiene una base legal, que es el artículo 27 de la Constitución. Evidentemente, por eso somos partidarios de modificar la Constitución, fundamentalmente en ese artículo. Para nosotros cualquier consenso se debe basar en tres cuestiones fundamentales: que tiene que ser una enseñanza laica, que tiene que ser una enseñanza pública y que tiene que tener en consideración que es un Estado plurinacional, pluricultural y plurilingüe. Habría que partir de esas tres cuestiones para hacer posible un consenso y que no estuviéramos modificando las leyes educativas cada poco tiempo. Pero, claro, el consenso hay que sustentarlo, hay que fundamentarlo en algo, y muchas veces no es nada fácil ponernos de acuerdo.

En relación con el gallego, la conclusión es que nosotros estamos en una situación realmente agónica. De no darse un cambio de política lingüística, nuestro idioma propio en Galicia desaparecerá como lengua de uso social y de uso público. En el sistema educativo, si hay una parte insignificante o minoritaria de enseñanza en lengua gallega es por el esfuerzo fundamental del profesorado, por su conciencia respecto de su idioma, pero no por las actitudes que ha tenido el Gobierno, que ni siquiera ha sido capaz de aplicar su propia normativa. Hemos denunciado permanentemente que en Galicia nunca se ha aplicado la normativa establecida respecto de la normalización lingüística. Llevamos treinta años con la Ley de Normalización Lingüística y no se ha avanzado, sino que se ha retrocedido. O tenemos una opinión preconcebida, ideológica respecto de la situación lingüística o si no cualquier observador de nuestras circunstancias y de nuestra situación llegará a la conclusión de que tenemos un idioma propio con una historia importante que está en peligro como lengua pública y de uso social en todos los ámbitos. Aparte todo esto, tenemos que decir que se podría concluir que hoy en Galicia hay menos profesorado y más alumnos por aula. Eso define un poco la situación que se da en este momento, en la medida en que los recortes han sido brutales en el sistema educativo. Aproximadamente hay 3.000 profesores o profesoras menos que en el año 2009; desde el año 2009 se han reducido los presupuestos de Educación en 660 millones. Galicia tiene hoy un 32 % menos de presupuesto de Educación que en el año 2009.

Sobre ese Gobierno maldito del bipartito —del que nosotros no formamos parte, evidentemente—, le quiero trasladar a la diputada del Grupo Popular que nosotros llegamos a un acuerdo que supuso 1.000 puestos de trabajo más, 1.000 profesores y profesoras más en la enseñanza pública y cuando ha llegado el Partido Popular lo ha liquidado. Este acuerdo había sido firmado por todas las organizaciones sindicales. El bipartito había llegado a un consenso con todos, incluido el Partido Popular —que después abandonó por criterios electorales, no por criterios de consenso—, elaborando un decreto de normalización lingüística que, al fin y al cabo, suponía un avance con respecto a los anteriores. Quien ha roto el consenso en el campo lingüístico ha sido realmente el Partido Popular, por lo menos de unos mínimos. De hecho, imagino que la señora diputada conocerá que en el año 2004, con un Gobierno de mayoría absoluta del Partido Popular, el Parlamento de Galicia aprobó un Plan general de normalización lingüística en el cual se sustentaba literalmente el decreto del año 2007 del bipartito. Es más, ese propio Plan del año 2004, consensuado por el vicepresidente, señor Feijóo, establecía que las matemáticas se tenían que impartir en lengua gallega. Lo que ha conseguido el Partido Popular en el año 2010 ha sido que las matemáticas se tengan que impartir, por poner un ejemplo, en lengua española.

Se ha planteado también qué había pasado en el Consejo Escolar de Galicia y en el Consejo Escolar del Estado. Nuestra posición es coincidente en muchos temas con diferentes organizaciones del ámbito sindical, del ámbito estudiantil y del ámbito de la representación de los padres y de las madres. De hecho, hemos confluído aproximadamente con un 40 % de estas organizaciones en una posición de rotunda oposición a la Lomce, que se ha plasmado en los informes alternativos que hemos presentado. Supongo que esta Comisión también sabrá que, por primera vez, en el seno del Consejo Escolar del Estado ha habido una actitud de poner en tela de juicio la libertad de expresión. Ha habido una censura. Lo que nos ha llevado a que nos levantáramos en la primera reunión del consejo, porque se pretendía prohibir la defensa de un informe alternativo de una organización sindical. Es más, todo el mundo sabe que, el día anterior, el propio ministro había declarado que el texto enviado al Consejo Escolar del Estado, que iba a ser determinado por el pleno, iba a ser modificado, como así fue. Por cierto, nosotros convocamos huelga, ¡no faltaría más!, y antes de saber el texto definitivo. Aquí nadie se lleva a engaño. El señor ministro había hecho múltiples y variadas declaraciones, hasta mantuvo su posición de fuerza similar a los toros. Estaba claro que nosotros sabíamos y sabemos, a no ser que desde nuestra perspectiva se imponga nuestro criterio, cuál es la filosofía de la Lomce. De ahí que nos llevó a convocar la huelga y que estamos en disposición de continuar batallando hasta el final para conseguir que esta ley no se apruebe. En todo caso, también le queremos trasladar a la diputada del Partido Popular que imagino que sabrá que en Galicia sí

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 20

ha habido alguien que no ha hablado ni ha dado su posición ni ha explicado ni ha razonado por qué apoya la Lomce, que ha sido el Gobierno gallego. El Gobierno gallego no ha participado en ningún debate, se niega a participar para dar su opinión. A usted le parecerá muy extraño, pero cuando llegue a Galicia se lo puede preguntar a sus compañeros. Se ha negado en todo debate a estar representado, pero es importante que sepa que la CIG lleva recorridos todos los centros educativos, pero no una vez, va por la tercera vez, para explicar el significado de la Lomce. La CIG ha organizado diferentes jornadas con distintos profesionales y entendidos de la materia pedagógica para que den su opinión. También es importante que sepa que la CIG ha llevado y continua llevando a toda Galicia, con distintos formatos de participación, de asambleas, de charlas, de conferencias y de debates, el significado de la Lomce. Por tanto, sabemos o por lo menos tenemos una opinión clara sobre lo que no queremos y sobre lo que queremos.

En relación con la formación profesional, en mi exposición ya he sido bastante claro. Primera cuestión. De alguna manera se quiere justificar la situación de esta lacra social del paro dando a entender que la formación va a ser la panacea para terminar con el paro. Es evidente que ahí pueden tener razón: cuanta más formación mejor integración en el mundo del trabajo. Pero también hay que aclarar una cuestión, no conocemos, por lo menos en Galicia, ninguna empresa que dejara de instalarse allí porque no hubiera profesionales; no conocemos ninguna. Segunda cuestión. Lo que pasa con este proyecto de ley es que la formación profesional va a ser desprestigiada de nuevo, en la medida que aparece una formación profesional no de segundo grado, sino de tercer grado, y tiene una función clara de maquillar y de que se reduzcan las estadísticas del fracaso escolar, porque nadie entiende —yo soy incapaz de entender— que se pueda decir que se va a reducir el fracaso escolar, pero que se hará un sistema educativo mucho más selectivo. Creamos una prueba estandarizada en la que el alumno se tiene que jugar en unas circunstancias de un día y que va a tener una posibilidad de azar importante. Alguien puede decir que con ese criterio de evaluación, con ese criterio de obtener títulos, va a haber menor fracaso escolar. Sería el mundo al revés. ¿Por qué? Nosotros sobramos, el profesorado sobra. Damos clases particulares, presentamos una prueba estándar, se va a estudiar esto, porque va a ser lo que le van a preguntar y adelante. Supongo que a nadie se le escapará que estamos hablando de una concepción de la educación que no es la nuestra. Primero. La educación básica, la obligatoria, debe abarcar la formación completa e integral de la persona: la formación artística, la musical, todo tipo de ámbito de formación es necesario e importante para la formación integral. No solo son las matemáticas y la lengua extranjera. Por cierto, claro que queremos potenciar la lengua extranjera, pero no en detrimento de la propia, que es la gran diferencia. Segundo. Para potenciarla debe ser general, no solo para unos pocos. Los centros plurilingües, que habría mucho que hablar sobre su significado —y no tenemos tiempo—, su razón y sus consecuencias, pero en todo caso hay una que es a la carta. Si tenemos que reforzar la enseñanza de una materia no será a la carta, será general, para todo el alumnado. Podemos entender que no sea desde el primer día, pero tendría que ser universal.

En cuanto a la educación de 0 a 6 años, para nosotros es un nivel educativo importantísimo y fundamental, porque son las bases de la futura formación. Nos preocupa que el ciclo de 0 a 3 años deje de ser educativo y se pretenda que sea asistencial nada más. También nos preocupa que no haya oferta pública importante, necesaria y suficiente en este nivel educativo.

En relación con las troncales y las específicas, qué nos parece esa diferenciación, ya lo he contestado. Las materias son todas importantes, de lo contrario las estaríamos restringiendo, con una concepción, desde nuestro punto de vista, inapropiada de lo que debe ser la formación por lo menos en los niveles obligatorios y básicos.

Sin lugar a dudas, desde nuestra perspectiva, esta contrarreforma supone una reforma estructural en la medida en que va en el camino de que de alguna manera la enseñanza pública cumpla única y exclusivamente un papel subsidiario de la privada-concertada, es decir, que llegaría donde no le interese llegar a la privada-concertada o donde no sea posible. Si observamos y analizamos la Lomce en extensión, llegamos a la conclusión de que se van a concertar todos los niveles educativos, que esos centros privados-concertados tendrán la posibilidad de otorgar un 20 % de criterios para la admisión de alumnos, que podrán tener más recursos y que la planificación escolar será en función de la demanda social, no en función de la planificación de las administraciones educativas que tendrían que garantizar una plaza en la enseñanza pública a cualquier ciudadano. Sin embargo, lo que establece la Lomce es que será sobre la base de la demanda social.

Me quedan muchas cuestiones sin responder, pero creo que estoy en el límite del tiempo y me imagino que tendré alguna observación en ese sentido. Voy a intentar concluir, aun siendo consciente que me han

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 21

quedado muchas cuestiones en el tintero. Sobre la memoria económica, no puede haber ninguna reforma que lleve tal nombre si no está sustentada en una partida económica importante. Porque, si no, nos quedaremos en palabras muy bonitas con las que todo el mundo estaremos de acuerdo, pero que la realidad nos indica lo contrario. Es complicado pensar que se va a mejorar la educación cuando en este momento se ha caminado por el camino opuesto. Si en algo se ha caracterizado nuestro Gobierno en Galicia, pero el Gobierno del Estado también, es en los recortes en los servicios públicos, en la educación. Es difícil pensar que vamos a hacer una reforma que va a mejorar la calidad de la enseñanza pública en la medida en que la calidad va ligada a más profesorado, a más recursos —aunque no únicamente—, a más medios y difícil va a ser que se pueda mejorar desde ese punto de vista cuando hay una memoria económica a la que no se le puede dar ni siquiera ese nombre.

Termino diciendo que imagino que la señora diputada del Partido Popular sabrá que es cierto —y estamos muy orgullosos— que nosotros siempre hemos sido críticos con todas las leyes orgánicas de educación, con todas. También imagino que sabrá que, excepto con la LOE, con todas hemos convocado huelga en la enseñanza en Galicia. Me imagino que también sabrá que en todas la huelga ha sido mayoritaria. La Logse tiene aspectos muy importantes, ha sido una conquista social de las más importantes desde la transición democrática, la ampliación de la enseñanza hasta los 16 años. Nosotros lo reconocemos, pero la Logse tiene muchos aspectos que no nos gustan y por eso la hemos criticado y combatido en esos aspectos. La LOE igual, pero es cierto que la Lomce va más allá, profundiza, amplifica y empeora todos esos aspectos, todos, todos los aspectos por los que estamos luchando para modificarlos y corregirlos. Al final, es una ley —y me imagino que ustedes lo podrán asumir, porque al fin y al cabo son sus afines— que responde a los criterios ideológicos de la Conferencia Episcopal, porque sobre eso podríamos hablar mucho, y a los criterios e intereses de la patronal de la enseñanza privada-concertada. Porque aquí no es oferta y demanda. Aquí es oferta y demanda, pero sobre la base de que todos pagamos la enseñanza de alguien que tiene derecho a poner ideario de centro, que tiene mecanismos para regular la admisión de alumnado, que tiene derecho a nombrar al profesorado, etcétera, y eso lo pagamos todos. No se trata de que haya enseñanza privada y pública y quien la quiera pagar que la pague, sino que estamos ante una situación perversa del sistema capitalista de oferta y demanda, en la medida en que sobre la base de intereses ideológicos, no solo económicos, todos los ciudadanos pagamos los centros de enseñanza privada-concertada y pagamos también la Religión, porque en Galicia ni más ni menos que 30 millones de euros anuales se invierten en el profesorado de Religión. Por cierto, hay que decir que muchas veces tienen un horario mucho menor que el resto del profesorado de las otras materias.

Muchas gracias.

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

— **DEL SEÑOR CATEDRÁTICO DE DERECHO CIVIL Y DEFENSOR DEL UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO (DURÁN RIVACOVA). (Número de expediente 219/000401).**

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, retomamos la sesión con la última comparecencia de la mañana, dando la bienvenida a don Ramón Durán Rivacova, catedrático de Derecho Civil y defensor del universitario de la Universidad de Oviedo. Señor Durán, tiene usted la palabra.

El señor **CATEDRÁTICO DE DERECHO CIVIL Y DEFENSOR DEL UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO (Durán Rivacova)**: Miembros de la Mesa, señorías, quisiera comenzar mostrando mi satisfacción por poder informar en la sede de la soberanía popular y agradezco mucho haber sido invitado. Máxime cuando la materia que aquí nos convoca es de una enorme importancia, como es la educación, en la cual nos jugamos el futuro personal, profesional, científico, artístico, cultural y económico, no solo de los individuos, sino del colectivo. No sería justo si no comenzara reconociendo los enormes esfuerzos que han realizado el conjunto de leyes que tenemos en este país para establecer dos criterios esenciales en la educación, como son la igualdad y la integración. Sin embargo, ahora parece ser que entramos en otro análisis que es el de la calidad. Reconocerán conmigo que existe una cierta anomalía cuando el Tribunal Supremo español es quien tiene que decir con cuántas asignaturas se pasa o si el debate está en si se pasa con tres o con cuatro. Ahora concurren otros principios como son el mérito, el esfuerzo y la capacidad, que son realmente alentadores. Antes de ser defensor universitario fui decano durante dos mandatos y siendo decano reunía cada año al comienzo de curso a todos los alumnos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 22

de 1.º y les explicaba esto Les puedo garantizar que los alumnos espontáneamente aplaudían, porque jamás habían recibido ese mensaje. Contra ciertos usos de profesores que han sido, a mi juicio, negativos en la universidad, el alumno no ha sido nunca culpable, sino víctima de un sistema que en ocasiones ha ido contra sus propios intereses. Si observamos de manera objetiva los informes de Pisa y otras mediciones internacionales no debemos estar del todo satisfechos con lo que tenemos. No quiero quedarme con el dato negativo, sino con el positivo, podemos mejorar enormemente. He de decirles que esta marea llega a la universidad. El espacio europeo de Educación Superior, tan mal llamado Plan Bolonia, establece como criterio esencial que hay que pasar de una educación basada en la enseñanza a otra en el aprendizaje. Creo que no es demasiado adecuado este fenómeno, porque convertiremos la universidad, que era un centro de grandes maestros, en entrenadores del alumno y creo que esto es negativo. Es negativo, porque la universidad ha de regirse siempre por un principio de excelencia. Nunca elitista, salvo para la capacidad de las personas, pero sí de excelencia. Entre otras cosas, porque hemos de responder a la sociedad por los ingentes fondos públicos que se nos destinan.

He respondido a la invitación que recibí en su día de don Enrique Álvarez Sostres, del Grupo Mixto, para hablar del análisis jurídico y social de la educación diferenciada. No lo haré solo desde un punto de vista de dato normativo, porque su análisis ha de ser un poquito más rico. Es una cuestión muy polémica, alimentada a veces artificial y hasta ideológicamente, sobre todo a la vista del incontestable dato comparado. De Seúl a Johannesburgo —y cito dos grandes capitales de dos continentes que no son el nuestro, porque además en ambas existen informes pedagógicos muy importantes que fundamentan esta opción— pasando por todos los grandes países con tradición en la materia, tanto de nuestro continente como del americano, Alemania, Francia, Reino Unido, Suecia o Estados Unidos, mantienen una opción claramente decidida a favor de la educación diferenciada. Además no hay que ir al dato externo, fijémonos en el interno. Actualmente en nuestras comunidades autónomas regidas por distintos partidos políticos, con distintas opciones políticas, generalmente se viene sustentando el apoyo a la educación diferenciada. Para hacer un análisis lo más objetivo y justo posible, hay que partir del dato normativo esencial que es la Constitución española. La Constitución española en su artículo 27.1 dice: Todos tienen derecho a la educación. Derecho a la educación cuya competencia es garantía y pertenece a los poderes públicos, pero punto y seguido sigue diciendo: reconoce la libertad de enseñanza. Libertad de enseñanza desarrollada por la sociedad civil, por agentes particulares, cuyo concurso es esencial en una sociedad si queremos que sea libre y moderna. Personas físicas y jurídicas que deben recibir apoyo en su iniciativa. ¿Por qué? No porque a uno se le ocurra, sino porque lo dice la propia Constitución. En el propio artículo 27.9 dice: Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca. Estos agentes particulares son copartícipes gracias al sistema de centros concertados ideado en España y que ha resultado —he seguido esta Comisión con mucha atención a lo largo de su desarrollo— realmente positivo y parece que todo mundo en su mayoría está de acuerdo con que ha sido positiva esta iniciativa. También el artículo 27.3 de la Constitución dice que los poderes públicos garantizarán el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones. Siempre me ha llamado la atención que sea solamente religiosa y moral, por qué no se amplía a otro elemento capital, como puede ser la concepción pedagógica esencial que mantengan los padres. Esta es la tendencia que ha seguido el Tribunal Supremo alemán en su reciente sentencia de 30 de enero del año 2013. Esta sentencia trataba de un conflicto entre el Land de Brandemburgo, que negó una financiación a un colegio que diferenciaba por sexos solo a favor de chicos. El Tribunal Supremo alemán hace escasos días ha dicho cosas que considero muy importantes. ¿Por qué? Porque entra al fondo del asunto.

Les voy a leer algunas de ellas. El modelo pedagógico no puede imponerse. La coeducación no constituye en sí misma un objetivo educativo, sino más bien un medio o método con esta finalidad. La libertad en la elección de métodos y de formas constituye la esencia misma de la libertad de la escuela privada. No se puede afirmar con carácter general, en absoluto, que la enseñanza monoeducativa impida la realización del objetivo de igualdad de género. No hay duda que las escuelas monoeducativas —en Alemania no se llama educación diferenciada, sino escuela monoeducativa— no se encuentran en general en condición de inferioridad en cuanto a la transmisión de conocimientos técnicos y formación cultural, ni siquiera en lo relativo a la transmisión del principio de igualdad entre hombre y mujer. Por tanto, no puede concluir de otra manera que decir: Las escuelas con orientación monoeducativa cuentan, tanto en Alemania como en otros países, con una larga tradición y siguen estando muy extendidas sin que se tenga conocimiento contrastado de déficits educativos de ningún tipo. Esto no se lo saca del bolsillo, sino que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 23

hace un análisis jurídico importante, tanto de la *Grundgesetz*, es decir, la ley fundamental de los alemanes, como de las leyes educativas, pero también acude al texto internacional y esto tiene una enorme importancia. ¿Por qué? Porque cita los dos textos internacionales que en principio podían ser más negativos para aceptar este modelo. En concreto cita la Convención sobre los Derechos del Niño, de 20 de noviembre del año 1989, que expresa que la educación del niño debe dirigirse hacia su preparación para una vida responsable en una sociedad libre, con igualdad de género. El Tribunal Supremo alemán dice este mismo año: A ello no se opone la autorización de escuelas de sustitución —así se llaman los conciertos allí— monoeducativas. También cita la Convención para la eliminación de toda forma de discriminación de la mujer, de 18 de diciembre del año 1979, que establece la obligación de tomar medidas adecuadas para la eliminación de discriminaciones de la mujer relacionadas con la educación y fomentar en este ámbito la coeducación y demás formas de educación que colaboren con la eliminación de estereotipos sobre el papel del hombre y de la mujer. Texto muy importante, que si ustedes se fijan cita dos cosas: coeducación y demás formas de educación. El Tribunal Supremo incluso dice: Del propio texto se deriva que no solo la coeducación puede lograr esta finalidad. Luego lo dice de manera expresa: Esta disposición tampoco se opone a la autorización de escuelas de sustitución monoeducativas.

Hay que reconocer —y lo trataremos en seguida—, porque quiero dar un sesgo de informe a esta intervención— que el Tribunal Supremo español en las últimas sentencias sigue otra tendencia. No porque difiera del contenido de fondo del Tribunal Supremo alemán, sino porque se centra más en el dato de la competencia de la autoridad educativa sobre la renovación o no de conciertos. Esto a mi juicio supone un sesgo. ¿Por qué? Porque se centra más en la libertad de los centros, que personalmente me interesaría menos, y no tanto en la libertad de los padres, que me interesa mucho. ¿Por qué? Porque está en la Constitución. La propia Constitución establece con criterio esencial que todos los derechos y libertades han de ser interpretados con arreglo a los tratados y acuerdos internacionales suscritos por España. Lo establece el artículo 10.2 del Texto Constitucional. Veamos qué textos y tratados han sido suscritos por España. El primero que ha de ser citado por su importancia es la Convención de la ONU relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza del año 1960. Es importante, tanto por su categoría ontológica, por cuanto en la reforma de la Lomce consta la cita de este texto. Este texto dice lo siguiente en su artículo 2. Las situaciones siguientes no serán consideradas como constitutivas de discriminación: a) la creación y el mantenimiento de sistemas o establecimientos de enseñanzas separados para los alumnos del sexo masculino y para los de sexo femenino, siempre que estos sistemas o establecimientos ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza; b) la creación o el mantenimiento, por motivos de orden religioso o lingüístico, de sistemas o establecimientos separados que proporcionen una enseñanza conforme a los deseos de los padres o tutores legales de los alumnos. Me interesa mucho subrayar esto por dos motivos. Primero, porque dice que de suyo en los sistemas monoeducativos no implican discriminación de ningún tipo. Pero es que dice otra cosa, dice que los sistemas monoeducativos no tienen que basarse en un criterio ideológico o de orden religioso, sino que cabe que sea pedagógico, como es el caso, y los ejemplos —luego los pondré— son evidentes. La Directiva Europea, de 13 de diciembre del año 2004, sobre aplicación del principio de igualdad de trato entre hombres y mujeres al acceso a bienes y servicios y su suministro en concreto excluye de su ámbito de aplicación, según su artículo 3.3, a la educación.

Una vez hecho un cierto análisis del dato normativo, vayamos al dato jurídico más específico, que proviene de la jurisprudencia, en concreto del Tribunal Supremo español. El Tribunal Supremo español tiene una quiebra en su doctrina a partir del año 2006, cuando se aprueba la Ley Orgánica de Educación, cuya reforma es la Lomce. A partir del año 2006 permite que las comunidades autónomas retiren conciertos a los centros privados que mantengan la monoeducación. ¿Por qué lo hace? Lo hace, porque el artículo 84.3 de la LOE establece lo siguiente: En ningún caso habrá discriminación por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social en el acceso a estos centros. Es curioso, este artículo se mantiene en la Lomce, simplemente se complementa con otros dos párrafos, pero este se mantiene como está. ¿Por qué? Porque, a mi juicio, es muy discutible el tema de la designación tratándose, como casos que conozco, de empresas educativas que mantienen colegios masculinos y femeninos, que no interfieren de ningún modo ni en el acceso libre de alumnos masculinos o femeninos, con un mismo ideario y programas pedagógicos, como es oportuno, totalmente iguales. Ahí la discriminación es realmente difícil. Por eso, porque no estaba tan claro, existe un anteproyecto de ley integral para la igualdad de trato. Este anteproyecto, que nunca vio la luz, establecía clarísimamente la prohibición en los términos que ahora les diré. El Tribunal Supremo español reconoce

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 24

dicha competencia, pero no prohíbe ni critica nunca semejante práctica de educación diferenciada. Se da incluso el caso de que alguna sentencia de alguna comunidad autónoma ha revertido de manera espontánea el fenómeno porque han pasado de negarlo a los conciertos. Cuando entra al fondo del asunto, sus determinaciones no pueden ser más categóricas. Escuchen lo que dice el Tribunal Supremo en una sentencia del año 2012. La he escogido —hay otras de 2013— porque es posible que sea la que más desarrolle este asunto. Dice: No se discute que este tipo de enseñanza, la monoeducativa o la diferenciada, sea lícita. Tampoco hay norma expresa que prohíba el sostenimiento público de centros que la practiquen. No se cuestiona la existencia de la educación diferenciada, tan legítima como el modelo de educación que preconiza la ley.

Distinto sin embargo es el panorama que uno advierte cuando analiza las sentencias de los tribunales superiores de Justicia. Antes hemos dicho que el Tribunal Supremo español analiza esto en catorce sentencias, muchas de ellas en días casi consecutivos. El tratamiento de los tribunales superiores de Justicia es distinto en parte porque son más numerosas las sentencias, en concreto son veintidós. En general, suelen admitir el amparo de centros educativos que practican educación diferenciada y a los que en su día les fue retirado el concierto. Lo suelen admitir, con unas excepciones que ahora voy a explicar. En Asturias todas las sentencias son favorables a estos centros —por cierto, ya que vengo aquí, les voy a dar a alguna novedad: la semana pasada la última— y lo mismo ocurre en Andalucía —por eso se llegó al Tribunal Supremo, para que las casara— y en el País Vasco. Son contrarias en Cantabria, comunidad autónoma que luego espontáneamente cambió de criterio, y en Castilla-La Mancha, pero con matices, porque siempre se aceptó el recurso solo parcialmente. Galicia es una comunidad autónoma curiosa. ¿Por qué? Porque existen sentencias de uno y de otro tenor, aunque la mayoría son favorables a este tipo de conciertos.

Ahora bien, un análisis jurídico riguroso nos tendría que llevar a explorar más el terreno y el terreno ha sido explorado por el Consejo de Estado. El Consejo de Estado es el máximo órgano dictaminador de leyes que existe en España y se ha ocupado dos veces de esta materia. La primera, en su dictamen del 26 de mayo del año 2011, sobre el anteproyecto de ley integral para la igualdad de trato y no discriminación. Este anteproyecto, que nunca vio la luz, decía lo siguiente en su artículo 16.2: En ningún caso los centros educativos que excluyan del ingreso en los mismos a grupos o personas individuales por razón de alguna de las causas establecidas en esta ley —entre las que se citaba el sexo— podrán acogerse a cualquier forma de financiación pública. Precisamente lo que se pretendía era establecer claramente la prohibición que antes no era del todo nítida. Pues bien, el Consejo de Estado, al analizar esta norma se basa, como no podía ser de otra manera, en la Convención de la Unesco del año 1960, que antes les he leído, así como en el hecho de que —esto es una cita— en los países europeos de nuestro entorno, al trasponer la Directiva de Igualdad de Trato del año 2004, se ha excluido la educación del ámbito de aplicación de la prohibición de discriminación por razón de sexo. No lo dice el Consejo de Estado, se lo digo yo: La Ley francesa de 28 de mayo de 2008, por ejemplo, dice que el principio de no discriminación no impide la organización de enseñanzas por agrupamiento de los alumnos en función de su sexo. Esto mismo lo dicen el Reino Unido, Alemania, Italia, Bélgica y Portugal. Por tanto —concluye el Consejo de Estado— la educación diferenciada como modelo pedagógico no puede considerarse, a la vista de las normas mencionadas, un supuesto de discriminación por razón de sexo. Ahora bien, por si este dictamen no fuera lo suficientemente determinante, existe otro mucho más reciente, de hace apenas unos días, que es el dictamen sobre la Lomce. Este dictamen es de 18 de abril del año 2013. Comienza centrando bien la cuestión. Dice que la coeducación se instaló como sistema prioritario básico o como modelo en las leyes españolas a partir de la Ley del año 1970. La coeducación no fue un triunfo de la democracia, estaba ya en la Ley General del año 1970. Dice también que la enseñanza diferenciada hasta entonces había estado en vigor en virtud de una ley, que es la Ley de Instrucción Pública, del 9 de diciembre del año 1957. Pues bien, al analizar el fenómeno, el Consejo de Estado dice lo siguiente: No se considera discriminatorio el modelo de educación diferenciada si se respeta la igualdad de oportunidades de los alumnos de ambos sexos. Este ha sido —dice— el criterio utilizado por el Tribunal Supremo de los Estados Unidos de América —sobre esto podemos hablar más tarde si ustedes lo desean—, hasta el punto de que el Departamento de Educación Federal viene entendiendo desde el año 2006 que la prohibición de discriminación por razón de sexo en los programas o actividades educativas con financiación pública no alcanza a la educación diferenciada en el ámbito de la educación primaria y secundaria. Estas son palabras del Departamento Federal de Educación de los Estados Unidos de América. También trata, como no podía ser de otra manera, de la directiva europea, que antes les he citado, del año 2004. En

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 25

concreto, en su considerando número 17 establece: El principio de igualdad de trato en el acceso a bienes y servicios no exige que se ofrezcan en todos los casos prestaciones e instalaciones compartidas para hombres y mujeres. Por tanto —concluye— las normas comunitarias no reputan discriminatoria ni prohíben la educación diferenciada; tampoco le imponen. Sin embargo, el Consejo de Estado es muy cauteloso en esta materia y me parece extraordinariamente bien que lo sea. Como quiere ser cauteloso, establece un principio de precaución general. Lo hace en los siguientes términos: El anteproyecto de ley orgánica debe establecer en su articulado, para los centros con educación diferenciada que aspiren al concierto —como ven ustedes, en absoluto se niega—, la existencia de una justificación objetiva y razonable de la excepción y la concreción de un programa y de unas medidas académicas a implementar para favorecer la igualdad. Yo soy un cierto seguidor de las leyes de proceso normativo por mi especialidad jurídica y por mi profesión y he de decirles que pocas veces he visto que una advertencia de este tipo recogida por el Consejo de Estado acabe en una ley; esta advertencia está en la Lomce exactamente así, párrafo tercero del número 3 del artículo 84 de la LOE modificada. Véanlo ustedes.

Termino, porque no quiero abusar de su confianza. La coeducación tiene a su favor indudables aspectos: favorece la integración, la comprensión del género y la convivencia más estrecha entre ellos, que interioriza su valor. Como modelo básico, me parece oportuno y razonable, pero también como modelo prioritario, aunque no exclusivo o monolítico o monopolizador. La educación diferenciada tiene muchos respaldos en estudios pedagógicos de rendimiento. Es una experiencia completamente contrastada en los modelos educativos más exitosos y avanzados del mundo, ¡cuidado!, en escuelas públicas. Son miles las escuelas públicas que ensayan este sistema para la mejora del rendimiento pedagógico. La puesta en práctica en las comunidades autónomas dentro de nuestro país es un dato evidente, porque están regidas por muy distintos partidos políticos, con distinta ideología y con distinta manera de ver las cosas. Ningún modelo debería ser exclusivista y esto es más respetuoso con la libertad que compete no solo a los centros, que —insisto— a mí me interesa menos, sino sobre todo a los padres, que me interesa mucho más. Claro que hay demanda de este modelo y esta demanda no es inducida. Díganme ustedes por qué una familia con ingresos escasos no puede, si es su convencimiento, llevar a sus hijos a este modelo pedagógico porque no tiene los medios suficientes. Díganme ustedes si inducir un tipo de elitismo económico no es perjudicial, generalmente para luego motejarlo en contra de la iniciativa. Dicen: Es elitista. Claro, si no se ofrecen medios, evidentemente será elitista. Creo sinceramente que no hay verdades absolutas en esta materia y que en la duda hay que estar por la libertad y no por el intervencionismo. Así lograremos una sociedad más abierta, libre, plural y tolerante. La educación diferenciada como modelo es una iniciativa justa, razonable, proporcionada y eficaz para el cumplimiento de los fines pedagógicos y de la libertad que a los padres asiste, teniendo claro que el modelo general, a mi juicio, ha de ser el de la coeducación.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Mixto, tiene la palabra el señor Álvarez Sostres.

El señor **ÁLVAREZ SOSTRES**: Muchas gracias, profesor Durán, por su presencia en esta Comisión a la que todos hemos tenido el privilegio de asistir, como también lo hemos tenido de escuchar sus opiniones y sus fundamentaciones jurídicas.

Al hilo de su intervención, quiero hacerle dos preguntas. Ha hecho un desarrollo muy interesante del derecho comparado y de la jurisprudencia existente en el tema de la coeducación, tanto en algunos países europeos como en España. Se ha referido al dictamen del Consejo de Estado y al mismo tiempo a la jurisprudencia del Tribunal Supremo y de los tribunales superiores de Justicia. Ha concluido su intervención con un análisis de los aspectos pedagógicos y de la bondad, en su opinión, de este agrupamiento escolar. Quisiera hacerle una doble pregunta. A la luz de todo esto y habida cuenta de que es una organización pedagógica muy contestada en el ámbito de la sociedad y en el mundo político por distintos partidos, ¿considera usted que, tal como viene definida en la Lomce, en su actual redacción, es discriminatoria o segregadora, incluso con la apostilla de la explicación objetiva y razonable? ¿Qué entendería usted por una explicación objetiva y razonable para la petición de un concierto por parte de un centro escolar? Esta es mi primera pregunta.

Usted ha hecho este análisis relacionando libertad de la persona, libertad del ciudadano con libertad de agrupamiento. Siempre he tenido una preocupación y quisiera saber su opinión. Usted sabe que la Lomce tiene aspectos de intervención y aspectos programadores; todas las leyes orgánicas que ha habido en educación tienen una faceta referida a esta capacidad planificadora de la Administración. Mi segunda

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 26

pregunta es: ¿Dónde termina el sutil equilibrio que hay entre libertad del ciudadano, la libertad de la familia y la capacidad de intervención y de planificación de la Administración para decantarse por una o por la otra? Estas son la dos preguntas que quiero hacerle.

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

La señora **GARCÍA ÁLVAREZ**: Menos mal, señor Durán, que al final ha manifestado su opinión sobre la coeducación. Se lo agradezco enormemente. También es cierto que ha venido —y quiero agradecerle su presencia aquí— para hablarnos de la educación diferenciada, que nosotros llamamos segregación por sexos. A lo largo de su exposición nos ha hecho una gran cantidad de análisis jurídicos. Ha dicho que hay miles de escuelas públicas que optan por este tipo de educación. Nos gustaría que nos dijera dónde están esas miles de escuelas públicas, porque probablemente mi ignorancia me lleva a desconocer dónde están y cuáles son.

Por otro lado, cuando se ha referido a lo que usted denomina educación diferenciada y nosotros segregación por sexos, ha hablado reiteradamente de modelo pedagógico, cosa que no ha hecho con la coeducación. Simplemente ha dicho que le parece que tiene que estar ahí. Me gustaría que me explicara más cuál es el modelo pedagógico de los centros que segregan por sexos y que me dijera, si es posible, en qué contribuye este modelo pedagógico al proceso de igualdad de sexos que estamos desarrollando y que se recoge dentro de la no diferenciación en nuestra propia Constitución.

Termino con otra de las cosas que ha comentado el anterior interviniente, el señor Álvarez Sostres. ¿Qué justificación es posible ante esto? Efectivamente, se modifica la Lomce en función de lo que dice el Consejo de Estado; no lo olvidemos, antes no existía, viene después. ¿Qué considera usted que puede ser justificable para contraponer un modelo, que es el de coeducación, con otro modelo, que es el de segregación por sexos?

Supongo que usted conoce profundamente los centros que segregan por sexos.

El señor **CATEDRÁTICO DE DERECHO CIVIL Y DEFENSOR DEL UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO** (Durán Rivacova): Profundamente, no. Luego le contesto.

La señora **GARCÍA ÁLVAREZ**: Lo digo simplemente para que se dé una vuelta por ellos, al menos por los que yo conozco. Ya le digo que puede ser que conozca unos e ignore otros. ¿Sabe usted lo que supone, económicamente hablando, para estas familias elegir, en su libertad de elección, algunos de los centros que también segregan por sexos?

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

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Gracias, don Ramón, por su completa exposición.

En este aspecto, poco preguntaremos. En Cataluña tenemos la Llei d'Educació, que no tiene la conflictividad que existe en otros territorios, y aunque las posiciones políticas de algunos grupos son diferentes, no se ha judicializado el problema, sino que se está trabajando en él. El problema en el que estamos entrando es la falta de recursos y por qué algunos de estos centros reciben recursos y no se pueden trasladar a otros. Ahí está el conflicto, no en la concepción o en la existencia de esa posibilidad pedagógica. Otra cosa es lo que usted ha dicho. Sin duda alguna, si hubiese centros diferenciados que no fuesen religiosos sino que fuesen de iniciativa social se vería de forma diferente. En estos centros se mezclan mucho dos aspectos. En este caso, nosotros tenemos la Llei d'Educació y si tiene alguna opinión sobre la misma me gustaría conocerla.

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

La señora **COSTA PALACIOS**: Muchas gracias por su comparecencia, profesor Durán. Al Grupo Socialista le ha resultado muy interesante su exposición, pero no estamos nada de acuerdo con lo que ha dicho aquí. No lo estamos ahora ni lo estábamos antes, como usted sabe perfectamente. Como es lógico, cada uno puede venir a exponer sus planteamientos, es muy legítimo, pero eso no quiere decir que estemos de acuerdo con lo que ha expuesto.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 27

Reconozco que algunos argumentos ya me los esperaba, porque los leí en un artículo suyo en el periódico asturiano *El Comercio*, publicado el 15 de febrero de 2012, al hilo de la Lomce y de aquella enmienda al articulado —esta es una sospecha que tengo— que fue introducida con calzador en esta cuestión en el debate de los Presupuestos Generales del Estado para este año por mi amigo y compañero Álvarez Sostres. Es posible que sea así, pero independientemente de ello, en ese artículo usted ya defendía lo que ha defendido hoy y me parece estupendo como defensa. Lo que me parece distinto es que se apoye, como el ministerio, en la Convención de la Unesco, que es de 1960. Han pasado cincuenta y tres años, señor compareciente. En aquellos momentos estudiábamos bachillerato donde nuestros padres querían, y si querían que lo estudiásemos en centros religiosos, todos eran privados y de niños y niñas, por supuesto, por lo que no se planteaba esta cuestión. Los resultados pedagógicos serían ya un tema más largo para tratar.

Nuestro grupo no está a favor de ningún tipo de segregación, ni muchísimo menos, ya se le llame segregación, diferenciación, separación o como se quiera. No tenemos ningún inconveniente en decir que no estamos de acuerdo con cualquier cosa que vaya en contra de la igualdad. Además, se nos tendrían que explicar mucho y no con juegos tomados en cierto del debate de los sofistas dos cosas de las que han hablado los que han venido aquí, que son la libertad de elección de centro y de la libertad de elección de los padres, aunque a usted la libertad de elección de centro no le interesa mucho. Tampoco se puede hacer una lectura sesgada del dictamen del Consejo de Estado, porque todos lo hemos leído.

Ha hablado de los tribunales de Justicia alemanes. Me parece estupendo, pero allá los alemanes. Si aquí tenemos unos tribunales superiores de Justicia que han dicho otra cosa, tendríamos que respetarlos. Concretamente, el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía no niega la existencia de los colegios con diferenciación, lo que niega es que diferencien y sean sustentados con dinero público. No es que se prohíban, pero que se pague la totalidad de la enseñanza, como siempre se ha hecho, como hicieron mis padres para que yo fuera a un colegio de monjas. Usted ponía el ejemplo de algunas universidades americanas de gran prestigio en las que ocurre esto. Yo tuve la gran suerte de dar clase en Wellesley y no se lo puedo negar, pero es absolutamente privada. Los padres quieren que su hijo vaya a una educación universitaria diferenciada, pero es privada. No estoy en desacuerdo en que existan estas empresas privadas de educación, pero no con los Presupuestos Generales del Estado, no con nuestro dinero, para entendernos. Estoy de acuerdo en que se cree una empresa, que en se dé el ideario, etcétera. Quiero hacerle una pregunta: ¿Me puede dar el nombre de un solo centro de educación diferenciada en nuestro territorio, para no remontarnos a todos esos países que usted ha nombrado —habría que ver, como ha dicho mi compañera, si esos centros son públicos o privados—, que no sea de orientación religiosa católica? Los que yo conozco sí lo son. No sé si usted puede buscar alguno que sea de otra religión o aconfesional o laico, como quiera usted decir.

Yo también me dedico a la enseñanza y no estoy en absoluto de acuerdo con los argumentos pedagógicos a favor de la educación segregada o diferenciada que usted ha dado. Habría mucho que hablar sobre eso y también lo ha dicho así el Consejo de Estado. No vamos a meternos en esa cuestión. Usted que es profesor de la Universidad, igual que yo, critica Bolonia por el nivel de educación —no vamos a hablar ahora de eso aquí, porque perderíamos el tiempo—, pero a la vez defiende la Lomce. Me gustaría que me contestara a una pregunta, porque nos preocupa —no que usted haya venido ni lo que nos ha dicho, que se lo agradezco muchísimo— que en nombre de la libertad algunos padres que quieren que sus hijos tengan una educación religiosa —porque la mayoría o todos son religiosos— diferenciada no se la paguen de su bolsillo. Ahí estaría la libertad. Nuestro grupo defiende la coeducación, como usted sabe, por encima de todo y solo cuando no ha tenido más remedio ha concertado con esos colegios diferenciados, por lo menos en mi comunidad. Ahora lo que estamos haciendo es cumplir la sentencia del Tribunal Superior de Justicia de Andalucía. Es lo que se está haciendo. Son privados. Que se paguen con dinero privado, como cualquier otra empresa, como cualquier universidad privada, pero no con los impuestos de los que no creemos en ese tipo de educación.

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

La señora **RODRÍGUEZ SÁNCHEZ**: Profesor Durán, en nombre del Grupo Parlamentario Popular, quiero darle la bienvenida a esta Comisión y agradecerle su presencia entre nosotros y su exposición. Comparto su preocupación general sobre nuestro sistema educativo y le agradezco muchísimo el rigor que ha mostrado en su informe.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 28

Entraré también en el tema de la educación diferenciada, pero antes quiero aprovechar que está aquí, en su condición de profesor universitario, para plantearle algunas cuestiones sobre las que me interesa saber su opinión. En esta Comisión hemos tenido la oportunidad de escuchar la opinión de muchos expertos, unos que defienden la necesidad de un cambio en el actual sistema educativo y otros que entienden que con el actual sistema educativo se avanza en el camino adecuado, aunque personalmente no sé muy bien hacia dónde. Los datos objetivos de todos los informes muestran que nuestros resultados de abandono educativo temprano, fracaso escolar y diferencias en resultados académicos y formativos entre las diversas comunidades autónomas son realmente preocupantes. Por otro lado, entiendo que la traducción de las competencias de Bolonia al castellano no se ha hecho de manera adecuada. La adquisición de conocimientos y competencias debe ser un proceso continuo y acumulativo, independientemente del itinerario formativo que se siga —bachillerato, formación profesional de grado medio y educación superior, universitaria o formación profesional—, y que cada etapa viene definida por la adquisición de determinados niveles de capacitación; está el marco europeo de cualificaciones, con los diferentes niveles y las correspondencias. Aunque en estos momentos estamos hablando de educación preuniversitaria, la educación terciaria, la Universidad, no es una isla que surge por generación espontánea, sino que su desarrollo viene influido por las fases formativas previas. Aunque es cierto que la población universitaria española ha crecido de una manera espectacular en las últimas décadas —esto es realmente importante—, lo que no se dice tanto es que la tasa de graduación en las enseñanzas universitarias es también considerablemente inferior a la media de la OCDE. Usted tiene una experiencia vastísima como profesor universitario. Ha sido decano de una facultad, por lo que tiene una visión global de la situación de la educación universitaria y de cómo se ha producido en los últimos años la interpretación a la española de esas seis herramientas básicas de la Declaración de Bolonia. En ese sentido, me gustaría que me diese su opinión sobre varias cuestiones. La primera, ¿cómo valora la incidencia sobre la formación universitaria de esos resultados tan negativos de la formación preuniversitaria puestos de manifiesto por los informes internacionales? Muchas universidades, sobre todo en el área científico-técnica, han puesto cursos de nivelación en paralelo al primer curso. Es una iniciativa muy bien intencionada, pero no es más que una respuesta a la constatación de un fracaso previo. Nos gustaría que nos diese su opinión al respecto.

Por otro lado, el informe de noviembre de 2012 de la IEA indica que una de las grandes debilidades del sistema educativo español es la menor importancia que se da al éxito académico y al esfuerzo. Me gustaría que valorase qué incidencia tiene sobre la formación universitaria esa minoración del valor del esfuerzo y del interés en la propia formación que tan claramente se evidencia en las etapas preuniversitarias.

Por último, vuelvo al tema que ha centrado la mayor parte de su intervención, que es la educación diferenciada. La educación diferenciada es una cuestión de elección de la familia, una cuestión pedagógica. Se trata de una atención personalizada a los diferentes ritmos de maduración de chicos y chicas, porque tenemos ritmos diferentes nos guste o no, y por tanto está pensada para mejorar los resultados académicos tanto de los chicos como de las chicas. Yo pertenezco a un área de conocimiento en la que la demanda de plazas es mucho mayor que la oferta y tengo que reconocer que no es que las chicas sean más inteligentes que los chicos, pero a determinadas edades adelantan por la izquierda. Ese es un hecho objetivo. Hay factores sociales, evidentemente, pero no podemos olvidar que también hay condicionantes anatómicos, biológicos, histológicos, endocrinos que nos influyen en el día a día y más a determinadas edades. ¿Por qué cree que un enfoque claramente pensado para ayudar tanto a chicos como a chicas a mejorar su rendimiento, que está sustentado en informes de expertos educativos de prestigio internacional, que está implantado en muchos países, que coexiste de manera armónica con modelos integrados en muchos países y que tiene una base pedagógica, aquí se ataca sin ningún fundamento educativo ni pedagógico y se convierte en una cuestión meramente ideológica? ¿Qué piensa usted que ocurre en nuestro país para que una cuestión puramente académica y pedagógica se convierta en el centro de un debate ideológico?

El señor **PRESIDENTE**: Para tratar de dar respuesta a las distintas cuestiones, tiene la palabra el señor Durán.

El señor **CATEDRÁTICO DE DERECHO CIVIL Y DEFENSOR DEL UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO** (Durán Rivacova): Quisiera comenzar, y lo digo de todo corazón, agradeciendo muchísimo sus palabras. Yo soy un absoluto convencido de que el debate de las ideas es fructífero y el de las ideologías es estéril, es inútil, porque dígame lo que se diga nunca será aceptado. ¿Por qué he dado

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 29

este tono neutral a mi informe? Porque quiero que sea un informe, porque quiero que hable el Consejo de Estado. Por cierto, ¡decir que yo tergiverso el Consejo de Estado! Copié exactamente, de la primera a la última palabra, lo que dice sobre la materia y todo lo he traído. Es más, luego le informaré de un pequeño tema, que quería dejar para la contestación, sobre el Tribunal Europeo de Derechos Humanos. Que diga usted que yo sesgadamente utilizo el Consejo de Estado, significa que no se lo ha leído. Me tiene asombrado. Pero es que hay más. Estoy asombrado. Oiga, el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía ni mucho menos dice lo que usted sostiene. ¿Por qué cree que fueron al Supremo? Se fue al Supremo porque el Tribunal Superior de Justicia de Andalucía permitió estos conciertos. Sentencia del 3 de mayo de 2012, sentencia de 11 de mayo de 2006, sentencia de 21 de julio de 2011, sentencia de 23 de junio de 2011. Es que es así. Es cierto que ha habido una última sentencia que acogiendo las últimas del Supremo sí lo establece (**El señor Pezzi Cerato: Es del Supremo**). Pero es una. Es que aquí se ha dicho si el Tribunal Superior de Justicia dice o no dice. No se dice esto, no es cierto. Quiero darle un carácter neutral porque quiero ser objetivo y por eso he citado constantemente textos.

Agradezco mucho las palabras del señor Álvarez Sostres por muchos motivos, en primer lugar, porque me invitó a participar en esta Comisión. Yo no he pertenecido ni pertenezco ni sé si perteneceré a ningún partido político, y no lo digo como timbre de honor, porque sé que quizá manifiesto un déficit de compromiso político, pero lo que está clarísimo es mi neutralidad en este punto. Parece que soy una especie de enviado de centros sobre los que me preguntan: ¿Ha visitado? ¿Ha estado? No, no necesito visitar ni estar. Por cierto, se ha dicho que un tratado internacional suscrito por España como es del año 1960 está bajo sospecha. Citaré la Declaración de Derechos Humanos, la Constitución española, el Código Civil, el Código Penal, el Código Mercantil. Personalmente, ese argumento me asombra, aunque lo entiendo. Creo que el señor Álvarez Sostres de esto sabe mucho más que yo porque, entre otras cosas, ha ostentado la jefatura de la Inspección de Educación en Asturias, incluso ha sido delegado de Educación. En otros puntos no estaría tan de acuerdo, he de decirlo, pero el artículo 84.3 en esta materia me parece que es equilibrado y que está bien redactado. ¿Por qué? Porque cita la convención, que será de 1960, pero que está en vigor, como muchas otras, y me parece que es justo. Pero es que cita otras convenciones posteriores en la misma línea. Además, hace intervenir esa pequeña sobregarantía que quiere el Consejo de Estado, que produjo este dictamen por unanimidad de los miembros de su Comisión permanente. Le voy a dar el nombre de uno de esos miembros: Teresa Fernández de la Vega. Teresa Fernández de la Vega, que es una de las mayores defensoras —y me parece estupendamente bien— de la igualdad de género, aceptó esto y dice que está de acuerdo. No me digan entonces que nunca están de acuerdo. ¿Sabe quién dio los conciertos en Andalucía? El Partido Socialista, y ninguna ley les obligaba. Jamás ninguna ley obligó a dar ningún concierto, nunca. Los dio y luego los retiró (**La señora Vázquez Morillo: ¿Retiró los conciertos en Andalucía?**). ¿Qué no los retiró? Pues claro, por eso se llegó al Tribunal Supremo, porque retiró los conciertos en Andalucía (**La señora Vázquez Morillo pronuncia palabras que no se perciben**). Es que estoy hablando de la educación diferenciada. El que dio los conciertos a la educación diferenciada en Andalucía fue el Partido Socialista.

El señor **PRESIDENTE**: En estos términos de educación no tengo ningún inconveniente en que hagan un intercambio de palabras. Me parece bien, repito, siempre que sea así. Si es en estos términos, sigan; no hay problema.

El señor **CATEDRÁTICO DE DERECHO CIVIL Y DEFENSOR DEL UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO** (Durán Rivacova): Su tono me parece totalmente adecuado. Simplemente le intento explicar que quien los dio fue el Partido Socialista, que luego los retiró. Estoy totalmente de acuerdo con ustedes en que el recorte educativo es muy malo, pero si una autoridad educativa da primero unos conciertos y luego los retira, hay recorte. Lo que pasa es que es selectivo, a algunos nos gusta y a otros no. A mí no me gusta ninguno, y estoy de acuerdo con ustedes en muchas cosas de sus protestas por los recortes.

¿Por qué no lo puedo aceptar? No porque me parezca bien, sino porque lo importante —lo digo por la representante de Izquierda Plural— no es si a usted o a mí nos gusta, que es secundario, sino si con arreglo a la Constitución y al conjunto de leyes reconocidas en España existe este derecho. Y existe. Su opinión y la mía son relativamente indiferentes; la suya es más importante que la mía porque usted es una representante pública y yo no. ¿Los padres, en uso de su libertad, lo desean? ¿Está reconocido en la Constitución? Hágase. No hay ningún problema. Si me permiten decirlo, a veces aquí tratamos el dinero público como si fuera nuestro —no diré, como una ministra, que no es de nadie—, cuando es de los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 30

ciudadanos. Los representantes públicos son los administradores de este dinero para el cumplimiento de fines de interés general. Y el interés general no es la educación diferenciada, sino la libertad de los padres. Ese es el fin general que hay que atender (**El señor Pezzi Cerato: No entiendo por qué**). Si quiere se lo explico más adelante, con mucho gusto, pero no entender esto es difícil.

Lo único que no puedo aceptar es que sea segregador. No lo dice el Tribunal Supremo español —no el alemán, sino el español— ni los tribunales superiores de Justicia ni el Consejo de Estado. Yo y ante mí digo que es segregador, pero resulta que decir que lo es, es motejar de manera negativa una iniciativa y creo que eso no es bueno. El Tribunal Europeo de Derechos Humanos —era lo que me faltaba del Consejo de Estado y se lo traigo ahora— nunca ha analizado el asunto de la segregación en la escuela desde la perspectiva de género; lo ha hecho desde la perspectiva de raza. En la sentencia de 16 de marzo del año 2010 dice que esta sí que es segregante, aunque lo admite en ciertos casos. Pero es que el Tribunal Supremo de Estados Unidos de América —la profesora Calvo ha estudiado mucho esto— establece un criterio: por raza es segregación, por sexos nunca es segregación; en Alemania es monoeducación y aquí educación diferencia. Esto está en todo tipo de dictámenes objetivos y en ninguna sentencia —no lo digo yo— se dice. Me parece que motejarlo así es un poquito fuerte.

Me interesa mucho lo que ha dicho usted de Wellesley, entre otras cosas, porque este no es un centro educativo, no es un centro de educación secundaria, es una universidad y no mandan los padres sino que suelen ser los alumnos, porque sabrá que en Estados Unidos a partir de cierta edad los alumnos logran la emancipación y se pagan ellos mismos los estudios. Por tanto, no son los padres. Pero es que hay más cosas que me interesan en este punto. Las dos únicas secretarías de Estado demócratas que ha tenido Estados Unidos son antiguas alumnas de Wellesley. ¿Por qué? Porque esta no es una cuestión de derechas o de izquierdas, de progresistas o conservadores, de confesionales o agnósticos, sino que, como todas las que corresponden a las libertades, es horizontal, es transversal. Le voy a poner un ejemplo. El *Wall Street Journal*, que no es precisamente la portavocía de los republicanos, hace poco publicó un artículo que escribieron conjuntamente una senadora republicana y otra demócrata, en el que sostienen que el debate en esta materia es fundamentalmente ideológico, cuando la realidad no lo es. Exponen que hay múltiples estudios de que los estereotipos sexuales son más graves si el discurso se produce en la coeducación. Esto lo dicen ellas, no lo digo yo. Lo que le puedo decir es que como defensor universitario he tenido que intervenir en este fenómeno y en este punto no me importa lo más mínimo decirles que cuando el discurso material, que es de lo que se trata, es muy lesivo, es dañino al máximo con coeducación. ¿Por qué? Porque pone de manifiesto a todos los presentes una realidad que es delirante acerca de desigualdad de sexos. Eso es a lo que me refería. Por si le interesa un dato más llamativo, más de periódico, le diré que Oprah, que no es precisamente un agente de la derecha americana, logró reunir hasta 40 millones de dólares para subvencionar una escuela pública —las escuelas públicas en Estados Unidos pueden recibir donativos— de niñas negras; en este caso, niñas. Me parece un poco fuerte hablar de segregación de esta manera.

He seguido mucho esta Comisión porque creo que se han dicho cosas muy interesantes. De hecho, hoy me llevo algún tema para analizar y sobre el que tendré que meditar más profundamente. Aquí se ha hecho un canto a la diversidad territorial, pero cuando se niega lo sustantivo me llama la atención. La verdad es que se ha criticado la falta de presencia de padres en los consejos escolares, y posiblemente tengan razón, pero a la vez se les niega su ámbito de libertad legítima, claro, en condiciones de igualdad; se acusa de elitismo, que anteriormente se provoca. Les puedo decir que en general aquí ha existido el clamor del consenso. Me da mucha pena que el consenso no se logre. No me duelen prendas en reconocer que el anterior ministro, el señor Gabilondo, hizo enormes esfuerzos, que estuvieron mal atendidos. Pero no me negarán que si no hay consenso al menos tendrá que haber alternancia, porque esta forma parte del discurso democrático, y que todas las leyes educativas de este país sean de un solo partido y del mismo, es una anomalía (**El señor Buyolo García: Aprobadas por el Parlamento**). Si usted me cita una sola promovida por otro partido político, se lo agradeceré (**El señor Pezzi Cereto: No es cierto**). Vale, de acuerdo. Voy a dar el último dato. ¿Puedo hacerlo?

El señor **PRESIDENTE**: Sí, por favor. Para decir que no es cierto, no interrumpen, por favor. No tiene ningún sentido, y ustedes lo saben (**El señor Pezzi Cereto: No está con niños de escuela. Quienes estamos escuchando somos personas solventes**).

El señor **CATEDRÁTICO DE DERECHO CIVIL Y DEFENSOR DEL UNIVERSITARIO DE LA UNIVERSIDAD DE OVIEDO** (Durán Rivacova): ¿Usted cree que le menosprecio? (**El señor Pezzi**

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 31

Cereto: Si). ¿Cree que le menosprecio? La negación de la evidencia me parece que es difícil. Voy a dar un dato sobre esto —y puede comprobarlo en las hemerotecas— que me parece que es evidente. Estoy totalmente de acuerdo en que gobernar por decreto es malo, es dañino, empobrece la democracia, pero ¿no es cierto que por decreto se suspendió, no llegó a entrar en vigor la anterior ley educativa? Fue el primer decreto de Rodríguez Zapatero. Con esto no quiero decir nada, simplemente quiero que sepamos la verdad. Pero, cuidado, he partido del dato de reconocer que lo que se ha hecho en las leyes educativas sobre integración e igualdad me gusta.

Paso a la intervención de la representante del Grupo Popular. Usted toca unos temas que si me dejaran hablar sobre ellos no comeríamos. Si ustedes además son profesores universitarios también estarán muy atentos porque me imagino que esto les gustará mucho. ¿En qué grado el alumno muestra déficits al llegar a la universidad? Considero que es muy negativo el profesor que dice que el alumno es cada año peor. Me parece terrible, y se dice muchas veces. A mí me parece tremendo. No es cierto que el alumno cada año sea peor, de ningún modo, sino que es distinto. Es el profesor el que no sabe estar a la altura y adecuarse al alumno. De manera breve les voy a contar una anécdota para ilustrar esta cuestión. Yo intento explicar las cosas a mis alumnos haciendo que intervengan. Cuando explico la persona jurídica, digo que el artículo 35 del Código Civil dice que tendrán personalidad jurídica las corporaciones. Al llegar a corporaciones les digo: A ver, pongan apellidos a corporaciones. Siempre me decían: municipal. Ahora me dicen: dermoestética. Pero la culpa es mía, el ejemplo malo es mío, porque ellos no tienen ese esquema en la cabeza. Es el profesorado el que muchas veces no está a la altura de las circunstancias. El alumno ha mejorado muchísimo en habilidades y en nuevas tecnologías, que son muy peligrosas, porque se creen que todo lo que hay en la red es verdadero. A veces les pones un problema y te vienen con una solución que sabes que la han sacado de Internet. Les preguntas si es de Internet y ellos dicen que sí. Pero para ellos lo que ven en Internet es verdadero. Falta espíritu crítico. Si algo tienen los alumnos actuales es un sentido de la justicia clamoroso. Doy clase en primero, y el problema es que como no tienen la suficiente habilidad para argumentar, porque nadie se la ha dado, expresan de una manera muy radical, muy a las bravas, muy directa, opiniones que serían francamente hirientes. ¿Por qué? Porque su sentido de la justicia es bueno, pero quizá no emplean la argumentación necesaria.

Repito que he seguido mucho esta Comisión y me ha parecido muy interesante todo lo que se ha dicho acerca de la evaluación continua, que no podemos confiarlo todo a un examen. Eso es cierto. Habrá que ser muy prudente a la hora de equilibrar cuál es el valor del currículum obtenido de una manera con un examen. Es francamente difícil lograr conciliar conocimientos, con competencias, habilidades y capacidades, con un profesorado que en ocasiones no está a la altura por edad, simplemente por edad. El Plan Bolonia fue llamado Plan de convergencia europea. ¡Es que no hay convergencia española! No hay convergencia en comunidades autónomas. Cada universidad ha ideado planes de estudios que son incompatibles entre ellos, pero en una misma comunidad autónoma. Cuando era decano, presidía, como era normal, la comisión de reconocimiento de créditos y aquello era de volverse loco; pero hacíamos las cosas para no perjudicar al alumno, que era lo más importante. Manifiestan problemas de discurso, de argumentación, a veces de lengua, pero el mensaje de que el mérito y la capacidad son esenciales lo reciben de manera inmediata. En la universidad tenemos que poner muchísimo empeño, porque ya he dicho que la educación es esencial y, sobre todo, porque si no estaríamos dilapidando fondos públicos, que hoy en día son escasos.

Con esto creo haber respondido. Agradezco muchísimo su paciencia y lamento si en el debate alguien no se ha sentido satisfecho. Lo lamento de verdad.

El señor **PRESIDENTE:** Gracias, señor Durán, por su exposición y por su tiempo.

Les recuerdo que la sesión de esta tarde se celebrará en la sala Constitucional. Levantamos la sesión hasta las cuatro de la tarde.

Eran las dos y veinte minutos de la tarde.

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

— **DEL SEÑOR LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y DOCTOR EN PEDAGOGÍA, EXPERTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS (MELGAREJO DRAPER).** (Número de expediente 219/000391).

El señor **PRESIDENTE:** Vamos a retomar esta sesión, para informar en relación con el proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, de hoy día 15 de julio, dando la bienvenida a don Xavier

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 32

Melgarejo Draper, licenciado en Psicología y doctor en Pedagogía, experto en el sistema educativo finlandés.

Señor Melgarejo, tiene usted la palabra.

El señor **LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y DOCTOR EN PEDAGOGÍA, EXPERTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS** (Melgarejo Draper): Muchas gracias por invitarme a esta comparecencia por parte del Grupo de Convergència i Unió —el señor Barberà fue quien me propuso— y a ustedes por escucharme y darme esta oportunidad. Yo soy psicólogo escolar; no vengo de la universidad sino del mundo de la escuela. Como les decía, soy psicólogo escolar de un colegio en Barcelona, que es el Colegio Claret, un colegio concertado —en Madrid también creo que hay, son veintiocho colegios del Colegio Claret en España— y, como mucha gente en nuestro país, me dedico a ayudar a los chicos y chicas en los centros. Como ocurre en todo el país, desgraciadamente, había un porcentaje de chicos y chicas que no salían adelante con el graduado escolar, no salían adelante, y yo leí en 1991 una cosa que me hizo pensar que en Finlandia había algo interesante. Estuve catorce años haciendo mi tesis doctoral, estuve catorce años porque me la tuve que pagar de mi bolsillo, no tuve ninguna ayuda y fue muy complicado, porque era maestro de un centro educativo. En el año 2003 me nombraron director de la escuela, el primer laico de la escuela, hasta 2012, que tuve que parar porque desgraciadamente me encontraron un cáncer de pulmón que se me había extendido y estoy vivo temporalmente de milagro. Para mí hoy es un día muy especial porque, después de pasarme años esperando un momento así, sé que es una posibilidad importante la que tengo de explicarles lo poco que de algunas cosas sé, y creo que puede ser interesante.

Yo he mirado algunas cosas, como la situación inicial de España, ustedes llevan muchas comparecencias y celebrarán muchas más, probablemente se repitan cosas, pero vamos a ver un poco la situación inicial, si creo que se justifica o no una reforma. Yo les voy a hablar un poco, evidentemente, de Finlandia como buen ejemplo de buenas prácticas educativas, sobre los valores centrales que en la práctica tiene ese sistema y hablaremos también de algunos escenarios o modelos teóricos y luego sobre qué consecuencias tiene cada una de estas características y qué aspectos puedo proponer de mejoras junto con los aspectos que yo veo positivos de la Lomce.

En primer lugar, tenemos que ver el país. Tenemos un nivel, de entre los tres niveles que la OCDE organiza de formación de nivel bajo, medio y alto, España tiene un porcentaje de nivel alto que, como ustedes saben, es bastante bueno, tenemos un 29 % de aprobación en niveles del tercer ciclo, Finlandia tiene mucho más que nosotros, pero nosotros estamos incluso por encima de la media de la OCDE. Nuestro problema está en los niveles medios de formación, en los que tenemos un porcentaje muy bajo, prácticamente la mitad de la OCDE o de Finlandia, y donde tenemos un problema grave es en los niveles bajos de formación. ¿Por qué es grave? Porque ahora en una situación de paro como la que hay, crónico, en donde muchos sectores se han destruido, mucha de esta gente sin formación y sin titulación de ningún tipo va a tener muchas dificultades para encontrar trabajo, así pues, tenemos un problema con la población adulta.

Respecto al tema del fracaso escolar, del abandono, yo estoy en un colegio, como les he dicho, y en esta escuela en el año 1991, para que se hagan una idea, teníamos una tasa de abandono o de fracaso entre el 18 % y el 22 %, que se mantenía unos diez años. Estoy hablando de 1991, y es ahí donde yo empiezo mi investigación, me voy a Finlandia después de fracasar, porque fracasamos como muchos sitios, y allí veo que hay un nivel muy bajo de fracaso escolar sobre un 7 % o un 8 %. ¿Por qué es importante el tema del fracaso escolar? El día 12 de diciembre de 2005 estuvo en Madrid el director general de Educación de Finlandia, el señor Arvo Jäppinen, en una conferencia que hubo entre el Gobierno español y el finlandés, y dijo lo siguiente: Nuestro modelo educativo no es caro, no lo es porque el coste medio para los alumnos es de unos 5.200 euros por año. Y dijo: Si perdemos uno de esos alumnos del sistema educativo, hemos calculado que a la larga el coste económico global de esa pérdida puede ser cercano al millón de euros. Es decir, lo que el Estado deja de ingresar, porque ese individuo aporta al país, más todo lo que se gasta en él, el Estado en Finlandia cree que pierde un millón de euros, que es muchísimo dinero. Imagínense lo que eso representa para un país como nosotros, con el fracaso que tenemos.

Vamos a ver cuatro aspectos sobre *inputs*, *outputs* y el proceso, dado que tengo poco tiempo. Yo hice mi tesis comparando el sistema finlandés con el español, pero sobre todo con los otros países nórdicos. Así, lo comparé con Noruega, Suecia y Dinamarca. ¿Por qué? Porque si quería encontrar qué había de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 33

diferente en un sistema como el finlandés, lo más lógico era compararlo con los vecinos, con los que culturalmente comparte una estructura social y económica parecida, ya que si había algo diferente sería comparándolo con ellos donde encontraría las variables más esenciales; con nosotros hay tantas variables diferentes que es complicado. Aquí pueden observar los datos de Dinamarca y España. Por un lado, a la derecha está la puntuación en PISA, en este caso en 2003, en comprensión lectora y a la izquierda tienen ustedes el gasto en dólares que había por alumno en ese año en el periodo de los 6 a los 16 años. Fíjense en que Dinamarca se gasta muchísimo dinero, unos 73.000 dólares y tiene una puntuación de 494 mientras que España se gasta muchísimo menos, como puede ver, 46.700, y tenemos una puntuación de 461. Finlandia gasta un poquito más, 54.000, pero tiene una puntuación mucho más alta y, finalmente, Noruega se gasta muchísimo más y tiene una puntuación más baja. Curiosamente Finlandia, a pesar de que es un país que dentro de los países nórdicos económicamente es el que menos invierte porque es el más pobre de ellos, o lo era, en cambio tiene los rendimientos más altos. Aquí tienen ustedes una comparativa de los niveles de PISA del año 2000 en comprensión lectora. Los niveles que tienen ustedes en la parte superior del dibujo representan los niveles más altos de competencia y los más bajos, los azules, están en la parte inferior. El azul significa que se está por debajo del nivel uno lo que quiere decir que no se enteran de nada, el nivel está por debajo del mínimo. Finlandia tiene la mitad de la promoción, la mitad, fíjense, de una promoción de nivel excelente. Es bestial. No hay ningún otro país nórdico igual y evidentemente España.

Ahora me gustaría que, si pueden, vean como Dinamarca y España no son muy diferentes en cuanto a gráficos, al igual que Noruega. Parece, pues, que aunque nosotros invirtamos mucho menos, nuestros resultados a nivel de competencias no difieren demasiado de Dinamarca y Noruega, que sí que se gastan muchísimo más que nosotros. Ahora les voy a decir una cosa, y suena raro, pero me da la sensación de que tan mal no se hace porque resulta que a nivel cualitativo este es el resultado. Esto es interesante. Lo que pasa es que los finlandeses lo hacen tan bien, que lo hacen diferente del resto del planeta, pero es que ellos son diferentes. ¿Ocurre lo mismo en matemáticas? Si, señores. Fíjense que ellos tienen casi el doble de los tres primeros niveles de matemáticas, muy por encima que otros países nórdicos, pero muy por encima. España y Dinamarca, fíjense ustedes, tienen una gráfica muy parecida. Así pues, como mínimo es curioso. Si observan, verán que en ciencias ocurre lo mismo. Aquí se ve muy claro que los finlandeses tienen niveles altos y muy altos en una proporción realmente muy grande y tienen muy poca gente de nivel bajo. Es decir, que esta gente ha conseguido —entre comillas— fabricar alumnos con unas competencias muy elevadas y con poca gente de nivel bajo.

Pero no solo eso, sino que hay una prueba de la que no suele hablarse y es del Conocimiento Cívico y Ciudadano, estudiado por la IEA, donde vemos que, dentro de los niveles que nos plantearon, los finlandeses son junto con los daneses uno de los países que tienen mejor nivel de competencia cívica y ciudadana. Es decir, que no solo están teniendo alumnos con competencias curriculares potentes, sino que salen alumnos moralmente y cívicamente muy competentes, y todo ello a un precio digamos más que aceptable. Si se fijan ustedes en las gráficas, aquí tienen el número de horas curriculares de 7 a 8 años, de 9 a 11 y de 12 a 14 y verán que Finlandia es el país que menos horas curriculares hace de toda la OCDE. No solamente es el país que sale mejor en muchas cosas, sino el que menos horas dedica. Esto nos debe hacer reflexionar sobre incrementar automáticamente más horas de esto o de lo otro, porque puede que no sea eso. Me han dicho que no tengo mucho tiempo para hablar. Luego, si alguien quiere, profundizaré en el tema.

En mi estudio explico que para justificar por qué ellos lo hacen tan bien y nosotros no tanto —y también por qué no tanto los otros, por ejemplo los noruegos y los suecos— tengo que juntar tres estructuras, que son la familia, la escuela y las estructuras socioculturales. En mi tesis demuestro que en Finlandia estas tres estructuras están coordinadas. Hay políticas sociales creadas especialmente para que esas estructuras encajen unas con otras y se potencien en lugar de bloquearse. Yo lo he dibujado como unos engranajes para que ustedes lo vean de una manera gráfica. ¿Qué hacen los alumnos en ese proceso? Pues pasan cada día de un subsistema a otro y en cada uno de ellos los finlandeses dicen que tiene que hacerse una parte del proceso educativo. La familia es la primera responsable de la educación. Si no se hace así, el proceso queda incompleto, ahí pasan cosas. Por tanto, tiene que hacerse. Y también tiene que hacerse fuera de la escuela, en ámbitos socioculturales o en la televisión, en ámbitos deportivos, etcétera. Esa es la idea que yo he encontrado que puede explicar por qué unos funcionan. Luego, si quieren, les explicaré cada uno de estos engranajes porque ahora no tendré tiempo para ello. Lo que creo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 34

que existe en Finlandia es que allí están bien coordinadas esas políticas y, por tanto, giran y no se bloquean entre ellas y en otros países de la OCDE sí se bloquean.

Vamos a entrar en uno de esos engranajes, el de la escuela. Es lo único que puedo contarles hoy así, muy deprisa. En primer lugar, es una escuela pública mayoritariamente. Pero no es una escuela pública como aquí entendemos escuela pública. Es una escuela pública que es de titularidad municipal, los funcionarios son contratados por el municipio, el director contrata a los profesores poniendo anuncios en los periódicos, etcétera. Y el director es contratado a su vez por el consejo municipal del municipio. Cuando cambian el proyecto o en una escuela no hay alumnos porque el municipio no los tiene, los profesores tienen que buscarse la vida en otro sitio. Es decir, son unos funcionarios muy especiales, no son como aquí. El sistema es público pero de esta manera. La escuela concertada, que es minoritaria, recibe la misma inversión pública por alumno del Estado, pero no del municipio. El municipio, si no quiere no le da nada, y si quiere se lo da. Hay modelos de escuela basados en la escuela como corazón de la comunidad. ¿Qué quiere decir esto? Pues que es una escuela que está basada municipalmente, que está encajada en la comunidad más cercana, en lo local, y una escuela como comunidad de aprendizaje porque los finlandeses quieren crear una sociedad del conocimiento, ser líderes; esa es su idea. Su objetivo estratégico es sobrevivir en un mundo global siendo líderes en la sociedad del conocimiento, generar un conocimiento enorme científico y técnico para que su cultura y su lengua y su país puedan subsistir. Y para eso necesitan una escuela que también sea generadora de conocimiento, no transmisora, sino que sea capaz de generar en la gente esas inquietudes que luego le sirva a esa industria potente del conocimiento.

Hay una gran descentralización administrativa, muy cercana a los ciudadanos. Hay una disciplina alta con deberes y esfuerzo. Hay deberes, no muchos, pero los hay. Hay una baja ratio profesor/alumno. Para que ustedes se hagan una idea, en una clase de primaria puede haber 17 alumnos, que en este sentido es mucho más bajo que el de España, que son 25. Y hay algo importante: si hay un alumno, por ejemplo, con necesidades educativas especiales, en esa clase no se puede pasar de 10 alumnos, por tanto, es una ayuda tremenda. Hay un reconocimiento de la excelencia y hay una atención a la diversidad muy grande. Hay profesores de apoyo desde el primer curso y a lo largo de toda la escolaridad. Una de las cosas clave allí es la atención a la diversidad desde el principio, es decir, esta gente empieza a leer a los 7 años y la IEA tiene medido que a los 9 ya están arriba del todo. Hacen menos horas curriculares que nadie. ¿Qué puñeta hacen? Algunas de estas cosas que les estoy contando. La atención a la diversidad es fundamental, si desde el inicio hay alumnos con problemas, logopédicos, pediátricos, lo que sea, se tiene que resolver desde el principio. Dentro de las escuelas y fuera de las escuelas hay unas grandes estructuras de apoyo a esos alumnos. Ellos dicen que si al principio se pueden encajar los alumnos dentro luego siguen, pero si al principio ya empiezan a perder al gran grupo, poco a poco esa diferencia se va alargando y cuando llegan a sexto o a primero de ESO es imposible. Por tanto, el golpe hay que darlo fuerte al principio con un seguimiento grande.

No hay repeticiones de curso, ni una, el último curso de secundaria es posible repetirlo porque les dejan, pero durante la primaria no hay. Hay una capacidad muy alta para organizar el currículo en el municipio y en el propio centro. Para que se hagan una idea, el 90 % del currículo está descentralizado, es decir, el Estado central tiene muy poco peso en el diseño curricular. Es un modelo de escuela comprensiva, con un modelo constructivista del aprendizaje y se trabaja por competencias. Los profesores más competentes lectores son situados en los primeros cursos de primaria. ¿Con qué idea? Ellos dicen que quien enseña a leer a los niños tiene que ser el mejor del país. Tiene que ser la persona más competente del país a nivel de competencia lectora y de conocimiento pedagógico. ¿Por qué? Porque es el que estructura la lengua y el pensamiento en los niños. Por tanto, ahí tiene que estar el mejor de todos. En esto Finlandia es muy diferente del resto del mundo. Hay cuarenta y cinco minutos de clase y quince de descanso. Cuando estuve la primera vez en Finlandia pensaba, ¿pero qué hacen? Si no hacen nada, porque hacían continuamente paradas. Pero paran mucho porque dicen que, si no, se estresa a los niños y a los profesores también, supongo, pero la cuestión es que son muy eficientes. Hay una comida gratuita para todos en el centro. Hay una política de igualdad económica enorme. Desde 1955 todos los niños del país, sean el hijo del presidente de Nokia o el obrero más humilde, tienen derecho a una comida gratuita en la escuela, que no paga el Ministerio de Educación sino que la paga el Ministerio de Bienestar Social, porque es una política de igualdad de oportunidades y esto se mantiene. Ellos dicen, ¿cómo puede aprender alguien que no tiene en su cuerpo el azúcar y las proteínas que necesita? Es imposible. Por lo tanto, esto tiene que ser una oportunidad para todos. Suena a otro planeta.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 35

Hay una formación de profesorado de primaria y secundaria de alta calidad y unas escuelas de prácticas de alta calidad. Luego les cuento brevemente —si el presidente me deja— lo que pueda. Se realiza orientación escolar efectiva entre los centros, hay orientadores. Hay una red de bibliotecas escolares muy bien dotadas, comunicadas, accesibles, con personal especializado. No meten en la biblioteca al profesor que está loco o que no sabemos qué hacer con él. Se mete en la biblioteca a una persona del colegio especializada, alguien que anime a los chicos a leer, alguien que motive, porque, si metemos al que no sabemos dónde meter, cualquiera va a la biblioteca del cole. Entre que a lo mejor en la biblioteca hay ordenadores o lo que sea, pasan de todo y no leen. Hay unas personas muy bien formadas. Hay un material escolar gratuito, esto suena raro, pero es así, todos los libros, lápices y libretas. Ahora bien, les dan dos lápices, si los rompes, luego los pagas tú. Pero es una política de igualdad de oportunidades que se da en los países nórdicos. Hay un sistema escolar segregado por lengua materna en sueco, en finés y en lapón, porque hay estas tres comunidades en Finlandia. Hay una reválida en bachillerato, la única que hay en todo el proceso educativo, pero no en todo, solo en los ámbitos básicos.

Esta es una diapositiva para que vean lo descentralizada que está la educación. Finlandia tiene un grado muy bajo de nivel competencial de Administración central y del Estado; esto es de hace años, pero está igual porque desde 2004 no se ha tocado el currículo en Finlandia. El currículo se cambia cada diez años y las leyes, no lo sé, cada veinticinco o treinta años y siempre dos terceras partes del Parlamento tienen obligación de consensuarla; si no hay consenso, no puede haber ley. Ellos dicen que esto tiene que ser estable y eso es importante. Fíjense que los países nórdicos en general están muy descentralizados localmente y ese no es nuestro caso.

Me referiré a cuatro cosas sobre la selección del profesorado. Lo que les puedo decir es que lo que tiene Finlandia diferente de los países nórdicos y diferente de muchos otros sitios del mundo es la valoración extraordinaria que tienen sobre los docentes. Primero, la gente los quiere a morir —y perdonen la expresión—, porque ser docente es un honor y lo es porque cuidan del tesoro de la nación, que son los hijos e hijas; ellos dicen que son los bonos del tesoro a veinte años y les dejan esos bonos a los mejores de toda la nación, porque eso es lo más importante del país. Se les quiere muchísimo. Son gente un poco conservadora ideológicamente, con un amor enorme a su lengua y a los demás y la gente los quiere muchísimo. Mucha gente quiere ser maestro. Hay una nota de corte, sobre diez, superior a nueve; la media es bestial. ¿Quién accede? Pues gente con un nivel competencial tremendo. Después, en cada facultad tienen derecho a hacer pruebas individuales y en Magisterio, por ejemplo, se mira si esa persona ha tenido sensibilidad social. Usted presenta sus papeles en la universidad y hay un grupo de tres catedráticos que lo miran y ven si ha hecho voluntariado a lo largo de su vida —si ha estado en una casa de ancianos o en una ONG— y, si no, se preguntan qué sensibilidad social tiene y cómo la demuestra. Entonces dicen: sea usted ingeniero, pero maestro no, porque para ser maestro queremos dos cosas, gente competente y gente con sensibilidad humana; si tiene esto, lo cogemos y, si no, no nos interesa. Me parece muy bonito y por eso se lo quería contar.

También en secundaria se hace lo mismo, pero ahí miran mucho el tema de la empatía porque, si no tienen empatía, ¿para qué van a trabajar con adolescentes? Es mejor que se dediquen a otra cosa, que sean matemáticos o ingenieros en una empresa, pero no que estén en un colegio porque los chicos no van a conectar con ellos. Una vez que se han pasado estos filtros —y resumo mucho, aunque luego, si quieren, les explicaré más—, hay unos créditos de formación enormes. Ríanse de lo que tenemos —y no aquí, porque nosotros estamos haciendo cosas como en toda Europa— y nosotros no somos unos bichos raros negativos, son ellos los que son bichos raros en positivo. ¿Qué piden ellos? No piden un grado, como aquí, piden un máster para ser profesor de primaria; es bestial. Si no tienes el máster, tú no haces de maestro de primaria, tienes que tener el grado de Magisterio y además tienes que haber hecho un máster especial. Igual ocurre en secundaria, es tremendo. Hay unas prácticas en centros de excelentes, que están asociados a las universidades, que son evaluados y propiedad de las universidades y luego hay una tesina final de carrera. Se investiga muchísimo y el profesorado tiene un nivel excelente. Eso, poco a poco, configura que se genere un tipo de profesorado muy especial en el país capaz de generar muchas cosas.

Señor presidente, ¿tengo un poco más de tiempo?

El señor **PRESIDENTE**: Llevamos veinticinco minutos y, si le parece, puede seguir en la segunda intervención.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 36

Damos las gracias al señor Melgarejo y pasamos al turno de intervenciones de los distintos grupos. Creo que solo están presentes tres grupos. Por Convergència i Unió, señor Barberà.

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Yo le cedo todos mis minutos al señor Melgarejo, porque creo que los va a utilizar mejor que las preguntas que podría hacerle yo.

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

El señor **RODRÍGUEZ SÁNCHEZ**: Señor presidente, a mí me gustaría, en la línea de mi compañero, hacer lo mismo pero también quisiera hacer algunas anotaciones porque creo que quizá pueden orientar esta segunda intervención en aspectos que a mi grupo le son de interés tanto de la exposición que ha realizado como del documento que muy amablemente nos ha remitido y que hemos leído atentamente. En primer lugar, queremos agradecerle la comparecencia ante esta Comisión y toda la información que nos ha proporcionado, y querría hacer un comentario. El señor ministro nos ha dicho que ha hablado, ha dialogado con mucha gente a la hora de hacer los borradores de la reforma educativa, que ha mantenido muchas sesiones de diálogo. Yo no dudo de la palabra del ministro pero lo que sí tenemos claro en mi grupo es que con usted no hablado. Es decir, usted ha venido aquí a hacer un planteamiento muy distinto, a nuestro juicio, de los aspectos que contiene la reforma educativa; lo digo en sentido positivo, simplemente para subrayar lo que usted nos ha dicho y lo que dice la Lomce, porque ese es el objeto de esta Comisión, analizar en qué medida un caso de éxito como el finlandés nos puede aportar luz a la hora de afrontar una reforma educativa del calado de la que tenemos por delante.

Usted nos ha hablado de la implantación de la escuela pública, de la atención a la diversidad, de las ratios bajas en las aulas, de los profesores de apoyo, de escuela comprensiva, de la formación por competencias, que es todo lo contrario de lo que nos ofrece el ya proyecto de ley de la Lomce que estamos discutiendo en esta Comisión. Yo quería subrayar esto. Es evidente que el señor ministro no ha hablado con usted o como mínimo no se ha interesado tanto por lo que representa el modelo finlandés, un modelo de éxito. Podríamos hacer un seminario entero con el señor Melgarejo sobre esta cuestión porque sabemos que es un gran experto y nos resultaría de mucho interés a toda la Comisión, pero es evidente que tenemos que ir a las cuestiones concretas y yo, para dejarle la mayor parte del tiempo a usted, voy a resumir muchísimo lo que tenía planteado para mi intervención.

Usted ha hablado de dos aspectos fundamentales del modelo finlandés, que son la estabilidad y la coordinación de subsistemas como el familiar, el escolar y el sociocultural, y nosotros creemos que es fundamental, pero nos encontramos ante una ley que precisamente adolece del requisito fundamental para que eso ocurra, que es el consenso. Yo le plantearía la siguiente cuestión: ¿es posible pretender que una reforma educativa ofrezca esos resultados de éxito, consiga ese correcto funcionamiento de todos los actores privados y públicos que participan en el proceso educativo cuando partimos de un disenso tan generalizado y de un rechazo tan profundo? Esta sería una cuestión. Respecto a la comprensión lectora, usted ha manifestado que para usted es el elemento distintivo, la piedra angular sobre la que reposa el éxito del rendimiento de los alumnos finlandeses. Es verdad que en España estamos por debajo aunque, como usted ha dicho, no estamos tan mal, pero es cierto que a nivel de la OCDE la media de alumnos que están en los niveles más altos representa el 8% y en España es el 3% —esto es lo que nos dicen los datos—. A nuestro juicio habría que procurar no solo mejorar esa parte alta sino también a los que están en medio, ese grueso que nos interesa recuperar para que tenga un nivel de comprensión lectora aceptable que les permita desarrollar su etapa formativa con éxito.

Usted apuntaba que una de las claves era precisamente la captación y formación del profesorado y cómo los mejores en comprensión lectora se dedican precisamente a formar a los niños en esas etapas de la educación básica y primaria. Hablaba de la red de bibliotecas. Yo querría señalar que durante la anterior etapa de Gobierno se hizo un esfuerzo muy importante con programas como el María Moliner o el programa Leer para incentivar esa lectura y estamos totalmente de acuerdo en que ese es el camino en el que deberíamos seguir avanzando, pero siempre con una estrategia coordinada, es decir, será difícil que podamos mejorar esos resultados si no hay una acción concertada desde la sociedad en su conjunto. Usted ha hablado del tema de los subtítulos. A nosotros nos parece muy importante que los chavales se acostumbren a ver cine en versión original porque los subtítulos incentivan esa capacidad de lectura muchísimo, como demuestra el caso finlandés y otros casos. En cuanto a la red de bibliotecas, me gustaría que apuntara algún aspecto más de cómo podríamos mejorar en ese sentido.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 37

Usted señalaba que la edad de escolarización obligatoria en Finlandia es a los 7 años y que el éxito no está en eso ni en el número de horas. ¿Qué podríamos hacer en esa etapa anterior, la etapa 0-6, en el caso de España? ¿Cree usted que podríamos hacer algo para inculcar ese mayor hábito de lectura? Hemos oído a veces en esta Comisión comentarios de que esa educación es asistencial y que no tiene ningún papel pero, ¿podríamos hacer algo para superar ese diferencial que hoy tenemos encima de la mesa? Me gustaría que nos pudiera hablar de ello.

En cuanto a la cuestión familiar, he leído muy atentamente su documento y es envidiable lo que ocurre en Finlandia con la mujer, en el centro de la prioridad de las políticas sociales y cómo de eso depende en buena medida la capacidad de conciliación, la atención y la acción educativa dentro del hogar. Eso contrasta mucho con nuestra realidad. Le he hablado de la educación de 0 a 3 años, que está en vías de extinción por las políticas del Partido Popular, pero también otras medidas como la Ley de Dependencia, que ya hemos conocido durante este año y medio cómo se ha ido recortando sucesivamente. Nos parece que ese no es el camino. Usted nos decía también que los escolares tienen garantizada una comida al día. ¡Qué contraste con la situación que estamos viviendo en este momento, con unos niveles de desnutrición infantil en algunos casos que poco podíamos imaginar hace unos años!

Voy a dos cuestiones puntuales y le cedo la palabra. La descentralización me parece un aspecto importante. Usted comenta en su documento que las decisiones que afectan a los centros educativos se toman lo más cercanamente posible a los ciudadanos, pero lo que plantea la Lomce es un paso en el camino inverso; es decir, hay una recentralización curricular clarísima y mayor peso de las pruebas externas que van a condicionar en buena medida los contenidos que se van a dar en las aulas. Nos parece que eso deja muy poco margen de elección a los centros y mucho menos para la innovación, que son dos elementos que usted ha subrayado en el caso finlandés.

En cuanto al profesorado, usted ha dicho que ponen a la mejor gente a cuidar lo mejor que tienen: sus bonos del tesoro a diez o veinte años. Pero en nuestro caso, aunque evidentemente hemos mejorado en la formación de los profesores —hemos pasado del magisterio de tres años a los grados de formación de los profesores y se ha ido invirtiendo—, estamos en un proceso que nos parece que no es el adecuado. ¿En qué sentido lo digo? Si, como dice su documento, estamos suponiendo que en Finlandia los profesores tienen salarios homologables a los del resto de los países y si no tienen un estatus excesivamente privilegiado, debe haber algún elemento de incentivo que los motive a hacer esa labor; mientras que en nuestro caso oímos campañas de desprestigio del profesorado, diciendo que trabajan poco y que cobran demasiado. Además, el profesorado está viendo día a día que los recursos a su alcance —usted ha hablado del refuerzo y del apoyo que reciben— son cada vez menores y cada vez hay más alumnos en el aula. ¿Ese es el camino para motivar la carrera docente? Nos parece que no lo es en ningún caso.

Tenía otras ideas que comentar, pero no voy a extenderme. Quiero agradecerle su intervención y decirle que estaremos muy atentos a todo lo que nos pueda ampliar sobre las cuestiones que hemos planteado y cuantos aspectos usted considere de interés.

El señor **PRESIDENTE**: Gracias, señor Rodríguez.

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

La señora **LÓPEZ GONZÁLEZ**: Señor Melgarejo, en nombre de mi grupo parlamentario quiero agradecerle su comparecencia en la Comisión de Educación y Deporte. Le felicito por su intervención, pues nos ha aportado un análisis exhaustivo de las principales características del sistema educativo en Finlandia. Este modelo de enseñanza ha sido un referente en la redacción del proyecto de la Lomce, al igual que otros modelos que obtienen excelentes resultados por los alumnos evaluados en pruebas internacionales como PISA. Finlandia destaca precisamente por la extraordinaria calidad en competencia lectora y ahí tenemos mucho que aprender. Desde sus conocimientos como psicólogo escolar y su amplia trayectoria profesional ha argumentado las claves del éxito del sistema finlandés, del cual es experto, e incluso nos ha formulado una serie de propuestas para mejorar la calidad de nuestro modelo educativo. Le he escuchado con sumo interés y he de decirle que he tomado nota de todas ellas, porque sin duda nos ayudarán a enriquecer el texto final de la ley.

La exigente preparación y selección de los docentes, que la escuela sea generadora de conocimientos, la autonomía de los centros, la atención personalizada al alumno y la importancia que la propia sociedad finlandesa otorga a la educación y a la cultura son variables críticas para conseguir que el sistema de educación de Finlandia sea calificado como el más sólido del planeta. Eso sí, las particularidades socioeconómicas, la baja tasa de inmigración y los valores propios de la religión mayoritaria de Finlandia

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 38

—el luteranismo—, nos impiden que importemos de forma global este modelo a nuestro país. Pero muchas medidas e ideas que usted ha ido enumerando se han ido adaptando a los entornos de otros países y han comenzado a funcionar de manera positiva. Esta es la razón por la que nuestro ministro ha tenido muy en cuenta este sistema educativo para recoger ideas en orden a reducir las elevadas tasas de fracaso y abandono escolar prematuro de las que adolece nuestro sistema en orden a mejorar la convivencia y los resultados académicos de nuestros alumnos.

Una de las claves del éxito de la educación en Finlandia es que cada alumno es importante. En la exposición de motivos de la Lomce se recoge que los alumnos son el centro y la razón de ser de la educación. Estamos convencidos por tanto de que la atención personalizada del alumno es muy importante; en Finlandia se considera como único a cada alumno permitiendo su desarrollo integral, detectando a tiempo y reaccionando ante cualquier problema de aprendizaje o de conducta. En este sentido nosotros consideramos fundamental la cultura del esfuerzo, las evaluaciones y la flexibilización de las trayectorias, como se establece en el proyecto de ley. Finlandia también cumple con aquello de dime qué maestros tienes y te diré cómo es tu educación. Aquí el sistema finlandés nos da muchas pautas que estoy convencida se incluirán en el futuro estatuto del docente. Ser profesor en Finlandia es muy diferente que desempeñar esta profesión vocacional en otros países como por ejemplo el nuestro; es necesario que todos tengan amor a la profesión porque se trata de construir hombres y además allí se premian esas habilidades sociales a las que se refería y esa empatía. En Finlandia hay filtros muy exigentes en las universidades; los docentes tienen una gran autonomía en su trabajo, están preparados, motivados y valorados. Precisamente la valoración no tiene que ver con la remuneración sino con la importancia que da el país a la educación. En España el docente no goza aún de esa autoridad o ese reconocimiento social, y precisamente eso es una apuesta de este Gobierno.

También se ha referido usted a esa extraordinaria selección y formación de su profesorado, sobre todo a una formación inicial cuidadosa. Es esencial, como podemos deducir, para garantizar el éxito del sistema educativo finlandés, y estamos de acuerdo en colocar a los profesores como verdaderos protagonistas en el primer escalafón, haciendo que la pedagogía ocupe un lugar preferente, motivándoles, ofreciéndoles una mayor confianza y dejándoles libertad para configurar su cátedra de enseñanza. Recogemos en este sentido su propuesta de hacer una selección del profesorado de educación primaria y secundaria previa a la entrada a la universidad, formación y reciclaje especialmente en competencia lectora. Igualmente en su comparecencia ha señalado la necesidad de una mayor autonomía y descentralización educativa, modelos de escuela como unidad de aprendizaje, como corazón de la colectividad.

Se refería también a una profesionalización de la función directiva. Esta es una propuesta suya, pero también es una recomendación de la OCDE. La Lomce recoge como un pilar fundamental la autonomía unida a la exigencia en la rendición de cuentas y cómo este factor sigue siendo deficitario en nuestro sistema educativo. Otra de las cuestiones que se ha puesto de manifiesto y que considero esencial para mejorar nuestra educación es la relación entre la vida familiar y la vida escolar. El proyecto de la Lomce también lo prevé cuando afirma que son necesarios los canales y hábitos que nos permitan restaurar el equilibrio y la fortaleza de las relaciones entre alumnos, familias y escuelas. Compartimos que los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos, por ello el sistema educativo contará con la familia; contribuiríamos a mejorar la calidad del sistema si los padres son referentes para sus hijos, como ocurre en Finlandia, en cuanto a la lectura de periódicos y libros, y si les acompañan a las bibliotecas públicas en sus horarios libres o a realizar otras actividades culturales inculcándoles valores y buenos hábitos. Otro asunto que nos agrada compartir es que la capacidad de innovación, la creatividad, el refuerzo de las materias instrumentales, el fomento de las lenguas extranjeras o compatibilizar las competencias adquiridas con las necesidades del mercado laboral son elementos decisivos para el sistema finlandés.

Finalizo con una frase que nos vendría bien a todos. Es aquella de Kennedy, cuando decía: no preguntes qué puede hacer América por ti sino qué puedes hacer tú por América. Si Finlandia está en la NBA de la educación mundial es porque toda la comunidad se implica —los alumnos, los profesores, la familia, las instituciones culturales y sociales, las empresas, todos— y todos confían en todos.

Me gustaría que ahondara más en dos cuestiones. Uno de los éxitos del sistema finlandés está en la comprensión lectora, como se ha referido. ¿Cuáles son las claves para entender este logro? ¿Cuál es el papel de la familia, del centro y de la administración educativa a este respecto? Actualmente, el porcentaje de alumnos finlandeses que no siguen sus estudios al finalizar la educación secundaria obligatoria es de un 6%; en España es cercana al 30%. Una de las respuestas que hallamos en el proyecto de ley de la Lomce es la formación profesional dual. La Unión Europea aconseja aumentar la relación formación-

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 39

empleo. ¿Este objetivo está alcanzado en Finlandia? ¿Cómo está organizado el tránsito de los alumnos después de la secundaria obligatoria?

El señor **PRESIDENTE**: Para tratar de dar respuesta y comentar las reflexiones que han realizado los portavoces tiene la palabra, de nuevo, el señor Melgarejo.

El señor **LICENCIADO EN PSICOLOGÍA Y DOCTOR EN PEDAGOGÍA, EXPERTO EN EL SISTEMA EDUCATIVO FINLANDÉS** (Melgarejo Draper): Me han hecho tantas preguntas que voy a tener que ir corriendo.

La OCDE habla de seis escenarios educativos. No sé si han leído una publicación suya titulada *L'école de demain. Quel avenir pour nos écoles?*, de 2001, en donde dibujan seis escenarios de escuela en el siglo XXI. A mí se me ocurrió una cosa hace años y la dejo aquí por si ustedes quieren jugar. Lo que he hecho ha sido una hoja de *Excel* en donde he puesto los seis escenarios y todos los indicadores que he podido traducir y vislumbrar. Está diseñado de tal manera que se pone un 1 si ustedes creen que ese indicador se cumple o no en España, por ejemplo, y un cero si no se cumple. Si ustedes lo hacen y lo van rellenado verán al final dónde está Finlandia, en qué escenario, dónde está España en estos momentos y donde estaría con la Lomce. Con esto podrán ver si cumplen o no sus objetivos. Esto es indicativo, no lo tomen como una cosa de ciencia, como algo matemático; es indicativo, pero creo que les puede ser útil o les puede dar pistas de trabajo. Yo lo utilizo en la escuela cristiana de directores que hay en Cataluña y durante años he formado a los directores para que analicen dónde está su escuela y dónde quieren llevarla. A través de esto pueden hacer su proyecto estratégico. Se lo dejo al señor presidente por si ustedes quieren jugar con él.

El señor Rodríguez me ha hablado de muchas cosas. Me ha hablado de la familia, de las bibliotecas, de esos engranajes de los que no he hablado antes porque no he podido explicarlo. Muy someramente voy a contarles alguna cosa sobre ello. La familia finlandesa es una familia postpatriarcal. Hay muchas familias en las que solo hay una madre con los hijos, o un padre; es decir, una familia postpatriarcal muy clara, con una dominancia del valor de la responsabilidad sobre la propia vida. Los finlandeses derivan de la cultura luterana, que no la podemos importar, y se sienten muy responsables de la educación de los hijos; los primeros. La educación es una cosa de la familia y luego de la escuela. Pero la OCDE tiene medido que en España la gente esto no lo valora así. La gente lo que valora es que la escuela es igual de responsable que la familia y, en cambio, los finlandeses no lo ven así. Hay una compatibilidad entre la vida laboral y la vida familiar que está pensada para que especialmente la madre pueda estar en casa a las 4 de la tarde. Esto no es igual que lo que tenemos aquí.

En la familia hay una disciplina y todo el mundo se corresponsabiliza. Los hombres en casa lavan, planchan y hacen de todo, y si no, se van a la calle porque —perdonen la expresión— allí las que mandan son las mujeres, pero mandan de verdad. Esto es algo importante que deben conocer. Hay una política de apoyo a la mujer muy clara, no tanto a la familia como a la madre. Es decir, ellos creen que si la madre está protegida los niños nunca pasan hambre —esta es la idea que tienen— y no hay pobreza si se ayuda a la madre. ¿Y el padre? No lo voy a explicar, pero no es muy agradable ser hombre allí. Por tanto, hay unos grandes *input* del Estado hacia la mujer y la infancia. Solo un 4 % de niños se encuentra en situación de pobreza y esto es muy importante, porque en España antes de la crisis estábamos con porcentajes superiores al 15 %; imagínense después de la crisis lo que estará pasando. ¿Qué idea tienen ellos? Que si en casa en la nevera no hay nada, esos niños no pueden funcionar bien.

En Finlandia todo el mundo está separado; la gente está separada tres, cuatro o cinco veces. ¿Cómo puede ser que con esos follones familiares tengan los resultados que tienen? Yo no lo entendía. Pues la clave es que la madre siempre está estable y siempre tiene un apoyo total del Estado. Por tanto, el marido cumplirá o no cumplirá, pero la madre siempre está protegida y los niños también. Cuando se separa una mujer allí, el primer día el Estado bloquea el sueldo al marido y se lo cobra al marido, es decir, siempre cobra. Esto es un tema importante. La pareja se sustenta en el aspecto afectivo, pero las familias tienen muchos problemas en Finlandia porque la gente no habla, hay muchas cosas que los finlandeses no se dicen. En Finlandia hay muchos problemas emocionales, hay una tasa de suicidios de adolescentes enorme, la gente no se comunica en las familias y por eso se divorcian tanto. Por tanto, hay cosas que no van bien y en su sistema educativo también hay cosas que deben mejorar.

Alguien ha preguntado por las bibliotecas. Las bibliotecas son accesibles y el 80 % de los finlandeses va a la biblioteca regularmente; como nosotros vamos al bar, ellos van a la biblioteca. La gente va allí a leer. Se van a leer con toda la familia y cuando no saben leer van a mirar dibujos u otras cosas. Además,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 40

en la biblioteca hay una vida cultural enorme. Usted me preguntaba cómo son las bibliotecas. Hay bibliotecas móviles y es el país que tiene más libros por habitante en biblioteca pública. Ellos consideran que es fundamental porque leer ayuda al desarrollo personal y eso es un valor importante porque usted vale lo que usted hace con su vida. No tiene valor quién es usted o quién es su padre, sino usted qué ha hecho con su vida, con su aprendizaje; esa es la idea. Entonces la gente lee y transmite esa pasión por la lectura a los niños.

En la Iglesia luterana hay algo importante, aunque parezca una tontería. En el credo luterano usted solo se salva si sabe leer, porque se salva a través de la lectura de la Biblia, no de un sacerdote; usted se salva si sabe leer. En el siglo XVIII, para casarse una pareja, hacían una prueba con una Biblia; les hacían leer un poco y, si veían que la entendían, podían casarse. ¿Eso qué presupone? Que se les enseñaba a leer a todos en las iglesias. Por tanto, desde el siglo XIX todo el mundo sabía leer, y, sobre todo las mujeres sabían leer, por eso, en los países nórdicos han ido muy por delante del resto del mundo en derechos.

Hay un sistema de protección social coordinado y unificado, aunque no puedo explicarlo por falta de tiempo. Allí no sucede como aquí, que los niños de 3 a 6 años les hemos incluido en el sistema educativo; el sistema educativo empieza a los 7 años y no a los 3 años. ¿De los 3 a los 6 años —alguien lo ha preguntado— qué hacen? Dependen del Ministerio de Asuntos Sociales y, por tanto, es muy diferente porque ese dinero no cae desde Educación sino desde otro ministerio. Los objetivos educativos son muy diferentes, la idea que hay es que el niño tiene que disfrutar, jugar y aprender a socializarse; por tanto, tiene más objetivos de este tipo, no tanto curriculares. Ellos creen que vamos demasiado rápido para empezar a leer. Por otro lado, la televisión y el cine están subtítulos y cuando los niños aprenden a leer están supermotivados porque entienden los dibujos animados; es fantástico porque al leerlos, les motivan y además aprenden idiomas. Aquí no, pero esto nos viene de la época de la censura, es algo que ha persistido y que habría que cambiar; creo que algún día ustedes tendrán que tomar alguna decisión al respecto. Hay muchos *input* como asociaciones culturales, clubes deportivos, etcétera.

La señora López me ha formulado dos preguntas. En cuanto a la comprensión lectora, he dicho ya algo que iba en esta línea. Una de las cosas que me sorprendió cuando entré en una clase de 1.º de primaria fue que vi un piano. Pensé, ¿qué hace un piano aquí dentro, será la clase de música? Pues no, es que el maestro enseña a leer con música, toca el piano en clase. ¿Por qué? Porque la idea que tienen es que para aprender hay que envolverlo en la belleza, fíjense qué bonito; piensan que aprender es bello, es hermoso y que por tanto lo hemos de unir con el arte, con la música, con todo lo hermoso que tengamos. De ahí que transmitirlo a través de música, de danza o de lo que sea es fundamental, es precioso. Es bestial ver cómo en un año hacen nuestro trabajo de dos, pero no lo hacen solos, lo hacen con una familia, con una sociedad y con una cultura que aprieten en esa línea. ¿Y aquí qué ocurre? Que nuestro engranaje hace lo que puede y a veces lo hace contra la familia o contra las situaciones existentes. Modestamente, eso es lo que creo que está ocurriendo.

Les diría muchas más cosas pero no tengo tiempo. Sobre la Lomce, tendré que decir algo. En la Lomce creo que hay cosas positivas, ¿por qué no? Primero, reconocer que en el sistema actual hay cosas que no funcionan: altas tasas de fracaso escolar, mediocre calidad —aunque en algunas cosas no tanto—, coste económico, social y personal alto de este fracaso... Yo me fui a Finlandia porque fracasaba en mi escuela y me jugué mi dinero, mi vida y mi salud y estoy contento de haberlo hecho porque creo que ha sido positivo. Segundo, reconocer que el escenario burocrático en el que estamos inmiscuidos —ustedes lo cuentan— no acaba de funcionar. Tercero, apostar por otro modelo diferente, que en este caso es el de calidad. Pero queda claro que en la Lomce debemos trabajar por competencias, debemos dar autonomía a los centros escolares y exigir posteriormente rendición de cuentas. En cuanto al director, creo que tiene que ser una persona con un proyecto que hay que evaluar y medir al final.

Otra cosa que creo es que España sitúa los valores centrales en la calidad, y el tema de la equidad en la Lomce no queda claro, ni tampoco el de la igualdad. Se dice que es lo mismo pero no es exactamente igual. Podemos tener un sistema de mucha calidad y ser muy poco equitativo. Ustedes tienen que ver si queremos las dos cosas o una; si quieren las dos es posible que el escenario tenga que ser diferente. ¿Qué riesgos veo yo? Que el modelo se puede burocratizar más todavía por dos aspectos. Primero porque la evaluación se centraliza mucho más y no es independiente. En lugar de que la haga el ministerio, podrían ustedes crear una entidad independiente que dé cuentas a este Parlamento y a ustedes, así se enterarán de lo que ocurre. O pueden buscar otro tipo de evaluación, por ejemplo junto con las comunidades autónomas. Pueden hacer que el Estado asuma mayores porcentajes en el diseño curricular de los que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 41

ya tiene, por tanto, aumentaremos no la descentralización sino al revés. Y existe el riesgo de fracaso y de desestructurarse hacia el escenario 6. El modelo 6 de la OCDE —léanselo— dice que el riesgo más grande que hay para que el sistema se desestructure es que el profesorado marche del sistema. Es decir, tenemos que cuidar al profesorado, lo estamos pasando mal, y lo digo ahora como profesor. Para mí es un honor ser maestro porque queremos a estos niños, que son el futuro del país, y luchamos por ellos. Pero luchamos en situaciones muy difíciles, en un momento de crisis en el que se viven momentos muy difíciles en las escuelas y estamos en primera línea. Hay un modelo social y económico basado en crear conocimiento, pero al no clarificar la importancia de la equidad hay riesgo de crear una sociedad de conocimiento a dos velocidades: los que tengan el nivel alto y medio-alto por un lado, y los que no puedan seguir por el otro. Porque tenemos —no se olviden— un 49 % de gente que no está bien.

La financiación. A mi escuela —y se lo digo así, ahora no soy el director— la Generalitat nos debe unos 104.000 euros solo de este año. Hace unos días estuve en Valencia y en una escuela me decían que les debían 2,5 millones. Es imposible, así no vamos a aguantar. Un año más así y el país se va a desintegrar. Hay escuelas de monjas que están hipotecándose. Esto no puede ser. Tenemos un problema financiero bestial. Yo no sé quién o cómo, pero ustedes tienen que buscar una solución. ¿Qué hacen en Finlandia? El Parlamento calcula lo que vale una plaza escolar. Hay una comisión con técnicos que evalúa realmente lo que vale: el profesorado, las luces de un edificio, el mantenimiento; todo, incluidas todas las personas que ahí allí. En una escuela de primaria de una línea representaría tanto dinero por alumno; tantos por comunidad, tanto se paga. Porque ahora hay un lío impresionante porque cada comunidad parece que no invierte lo mismo en educación. ¿Creen que es razonable que ocurra eso en un Estado? Yo creo que no. Así que, si tienen que tocar algo, una de las cosas es esta. Ustedes tienen que controlar esto; no es el ministerio, sino ustedes porque son los representantes populares y el soberano del país está ahí. Ustedes tienen que saber qué se paga y pagar a todos. Si puede ser a todos lo mismo, públicos y concertados, que sea. Yo no cobro lo mismo que uno privado ni que uno público, pero ahora me han recortado igual que a todos. Es muy agradable, de verdad, ¡menudo Estado que tenemos! Hay una sensación de desapego en este sentido.

Hay un tema clave, ¿qué pasa con el profesorado? Usted dice que se va a reformar, pero en la Lomce no queda reflejado. Si no se toca esto harán todas las leyes que quieran, pero no saldremos del agujero.

Y luego está la recentralización. Vengo de Cataluña y no puedo dejar de decirlo. Hay un gran problema con las comunidades, no solo con Cataluña. Yo tengo dudas sobre cómo se va a evaluar esto, porque creo que es muy complicado evaluar a 2.º, 4.º, 6.º, a tanta gente en el país. ¿Cómo lo haremos? ¿Con qué dinero? **(La señora Costa Palacios: Eso sale carísimo)**. Porque si no podemos pagar ni lo que tenemos ahora, ¿qué haremos?, ¿qué vamos a hacer? Empiecen con lo sencillo, que tengamos lo mínimo para que no nos vayamos abajo, porque si no el año que viene habrá muchas escuelas que no podrán seguir.

En cuanto a la atención a la diversidad, no sé si es la ley, pero debería ser clarísimamente una prioridad la atención a la diversidad, qué hacemos con los chicos y chicas con más dificultades, si entra o no la orientación psicopedagógica. Y acabo, porque creo que no tengo más tiempo. Yo empecé la dirección de mi escuela con un proyecto. Como les he dicho, había un 20 % de fracaso. El año pasado, cuando me puse enfermo, la escuela tenía un 1 %, así que los hemos sacado a casi todos adelante, y el nivel y la calidad de la escuela no ha bajado sino que se ha superado, y yo no soy finlandés ni tengo profesores finlandeses, sino gente que ha sido capaz de motivarse y tirar adelante.

Si en alguna cosa puedo ayudarles, para mí ha sido un honor venir hoy aquí a hablar con ustedes. También aprovecho para darles las gracias —sé que a veces la gente viene y solo se queja— porque estoy vivo gracias a que el país me paga mis medicinas, a que el sistema público de salud español me mantiene vivo cada día un poco más. Si fuera norteamericano ya estaría muerto porque no podría pagar mi medicación. Gracias a todos y a todo el sistema que también ustedes han ayudado a crear. Lo último que quiero es transmitirles a todo mi agradecimiento. **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Nuestro agradecimiento, señor Melgarejo, por su tiempo, por su exposición, por su claridad. **(Pausa)**.

— **DEL SEÑOR SUBDIRECTOR DE EDUCACIÓN DE LA OCDE (Schleicher)**. (Número de expediente 219/000357).

El señor **PRESIDENTE**: Señoras y señores diputados, reanudamos esta sesión dando la bienvenida a don Andreas Schleicher, subdirector de Educación de la OCDE. Tiene la palabra.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 42

El señor **SUBDIRECTOR DE EDUCACIÓN DE LA OCDE** (Schleicher): Señorías, haré mi intervención en inglés, pero quien lo necesite, tiene traducción simultánea. Quiero empezar por situar brevemente a España en el contexto internacional y después hablaré del tipo de políticas prácticas y reformas que hemos visto en los sistemas educativos que están mejorando últimamente.

Aquí, en el eje vertical, tenemos el rendimiento de los sistemas educativos tal y como lo mide PISA, y en el horizontal, la equidad, que es el concepto del éxito relacionado con el entorno o la procedencia social. Aquí observamos cómo se relaciona la equidad con los resultados escolares, y ya se ha mencionado a Finlandia, a muchos sistemas asiáticos y a Noruega, que dan buenos resultados. Hay otros sistemas que no funcionan bien ni en calidad ni en equidad y también tenemos sistemas que funcionan bien en cuanto a la calidad pero al precio de grandes disparidades sociales. Igualmente hay sistemas que funcionan bien desde el punto de vista de la equidad pero no desde el punto de vista de la calidad, entre ellos puede estar España. Estas notas son para ilustrar un poco el marco de nuestro debate.

Quiero introducir una dimensión más en este debate: la económica. Hay una serie de puntos de color y en función del tamaño se obtiene la proporción de gasto por estudiante; cuanto más grande, más dinero se gasta por estudiante, y cuanto más pequeña, menos dinero se invierte. Ahí está España señalada, que se sitúa en la media, ni entre los más baratos ni entre los más caros. Pero el dinero no lo dice todo sobre la calidad del sistema educativo; los grandes puntos están en la parte superior y los pequeños por debajo, y no es eso lo deseable. El gasto por estudiante se explica en un 20% del diferencial de resultados entre los países. Cómo se invierte tiene más que ver que lo que se invierte en los resultados. Lo importante no es lo que se invierte sino cómo. Aquí vemos cómo se invierte el dinero en educación y he subrayado a España. ¿Cómo se destinan en España los recursos? España gasta —y estos son datos de 2010— más en salarios de profesores en relación con su capacidad adquisitiva que otros países. España pide a los profesores —observar la barra verde— que trabajen más. Es decir, trabajan más horas y tienen una proporción de tiempo mayor en horas de clase —barra naranja—, lo que hace subir los costes. Pero hay que tener cuidado porque este es el tiempo total de clases, pero si observamos por materias vemos que, por ejemplo, hay una proporción menor en el tiempo dedicado a estudios de matemáticas y ciencias con respecto de otros países, está por debajo de la media.

Asimismo tenemos relativamente muchas clases en las materias troncales pero luego hay mucha fragmentación en las distintas materias que se imparten, lo que significa que hacen falta muchos profesores para un número relativamente más bajo de alumnos, lo que tira de los costes al alza. Es decir, España gasta bastante en términos relativos en comparación con su PIB y en comparación con los países que dan mejores resultados. Tomemos el ejemplo de Corea en Asia o de Finlandia en Europa que hacen casi lo contrario. Es decir, ¿cómo invierten sus recursos? Vemos que gastan más en salarios, como ocurre en España, pero tienen, por ejemplo, mayor número de alumnos en clase. Y en comparación con el resto de países de la OCDE los sistemas educativos de gran rendimiento tienden a priorizar la calidad de los profesores sobre el número de alumnos por clase. Es decir, si tienen que elegir entre un mejor profesor o una clase más pequeña, dan prioridad a un mejor profesor, que puede ser un patrón ligeramente distinto al de las prioridades en España. Es decir que el volumen total de gasto no es prioritario; lo prioritario es cómo se gasta. Es lo que está más relacionado con los resultados.

¿Qué ha ocurrido en los últimos diez años, entre 2000 y 2010? ¿Por qué aumentan los costes? Pues por los aumentos de salarios a los profesores, el tiempo de clase y reducción del tamaño de las clases. Esos son los factores que han hecho aumentar los costes en los últimos diez años. Pero, repito, no son factores clave a la hora de buscar la mayor eficacia en educación. Este es el panorama.

Volvemos atrás, al año 2000. Este sería el panorama. Pero quiero mostrar una serie de mejoras. Por ejemplo, veamos qué pasa con Corea (punto rojo en la pantalla). Aquí estaban en Corea en el año 2000 y han llegado aquí. Es decir, han dado una gran importancia a unos elementos en detrimento de otros, en este caso de la equidad. Aquí vemos otros ejemplos como Chile o Polonia, que es otro país que ha vivido una mejora significativa del sistema educativo debido a su reestructuración; Portugal, con un aumento de la calidad y de la equidad en los últimos diez años; Hungría, Alemania. Otros países también han mejorado de modo rápido en este plazo de diez años. España. Aquí empezó España, y ha caído ligeramente en el ámbito de la lectura; en cuanto a matemáticas y ciencias, sus resultados se mantienen razonablemente estables. Pero dicho esto, el tipo de mejoras que hemos visto en los últimos diez años en algunos ámbitos no se han dado en todos los casos en España. ¿Qué nos cuenta PISA sobre los motivos del éxito? Algunas cosas son obvias: disciplina, comportamiento, expectativas, relaciones entre profesores y alumnos. La repetición se asocia con un menor éxito. Caída de la equidad o su disminución. Algo en lo que se está

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 43

haciendo progresos es en los exámenes como predicción del éxito en el sistema educativo. Pruebas normalizadas o tests normalizados, que no siempre tienen que ver con mejores resultados. La autonomía del colegio es muy importante para el éxito, y luego volveré a hablar de ello. Competencia, opciones, escuelas públicas frente a escuelas privadas, donde los rendimientos son parecidos porque dependen más del trasfondo social. Este es un panorama muy rápido de los factores que intervienen en el éxito.

¿Qué puede hacer España para alcanzar a los que tienen mayor éxito desde el punto de vista de los estudios PISA? Lo menos importante está abajo y lo más importante arriba. Voy a tener también en cuenta la viabilidad, es decir costes de la reforma. Me voy a centrar en cosas fáciles de hacer e importantes y procuraré evitar las cosas difíciles de hacer y menos importantes. Hay una serie de ámbitos más complicados. Luego voy a hablar también de cosas muy importantes a largo plazo aunque sean difíciles de obtener. Y finalmente hablaré de cosas menos importantes. Se trata de enmarcar las reformas que hemos visto en una mejora de los sistemas educativos. Veamos cuáles son estos ámbitos de mejora. Empecemos por el compromiso hacia una educación universal. El orador anterior lo ha dicho: un compromiso para con la educación en la creencia de que todos los estudiantes pueden tener éxito con un gran nivel de personalización de las oportunidades educativas. No un sistema de ventanilla única, sino algo personalizado, articulando claramente quién es el responsable del éxito del alumno, papel del padre, papel del maestro, papel del alumno, en el que todo se establezca claramente. Este es el punto de partida de casi todos los sistemas de alto rendimiento. Esto lo he puesto en el cuadrado donde están las cosas muy importantes y fáciles de hacer. Objetivos claros. Consenso dentro de un sistema que parte de una serie de exámenes, de instrucciones claras sobre qué debe contener el sistema. Y se pide mucho al estudiante, al alumnado. Por ejemplo, acabo de volver de China, cada alumno, cada padre, cada escuela saben qué es un buen resultado y todos luchan para conseguirlo porque al final tienen un examen en el que tienen que demostrar que lo han alcanzado. Utilizar la evaluación para mejorar la calidad, controlar, hacer un seguimiento de la mejora en los estudiantes, alto nivel de contenidos metacognitivos, no solamente tests basados en conocimientos simples, sino tests que evalúan las competencias. Estos son ámbitos en los que la reforma está tratando de mejorar las cosas en España en estos momentos.

Pasamos a las cosas que son aún más importantes que lo que acabo de mencionar y relativamente fáciles de hacer. Incentivos y rendición de cuentas. Sistemas de rendición de cuentas que trabajen para los estudiantes, para los profesores, que establezcan un equilibrio adecuado entre la rendición de cuentas vertical y lateral, es decir, escuelas trabajando con otras escuelas y profesores con otros profesores en aras de la mejora de la calidad y de la innovación. Vean unos cuadros que muestran esto. Relación entre rendición de cuentas y autonomía. Un sistema de responsabilización o de rendición de cuentas bien establecido, responsable, transparente. Verde claro, las escuelas más autónomas y su rendimiento, frente a las escuelas que gozan de una menor autonomía. La autonomía en este marco es un elemento de éxito muy importante, pero en un sistema que no tiene un marco fuerte de rendición de cuentas la autonomía escolar es negativa más que positiva, es decir, es muy importante que la autonomía y la rendición de cuentas vayan a la par, conjuntamente. Veamos la autonomía en España actualmente. En España las escuelas tienen mucho menos margen en cuanto a la evaluación del currículo que la mayoría de los países de la OCDE. Barra superior, media OCDE, la inferior, España. Muchos países tienen más margen de maniobra que en España. Lo ven en este cuadro. Esto es algo sobre lo que puede incidirse. Con respecto al reparto de recursos, hay todavía menos autonomía en España, por ejemplo, a la hora de seleccionar a los profesores, establecer sus salarios, formular el presupuesto de los centros, reparto del presupuesto, es decir, esto es algo en lo que puede mejorarse y donde en España se da menos margen de maniobra a los colegios. Creo que la reforma no cambia esto.

Exámenes normalizados. Resultados de los estudiantes. Hay más rendimiento cuando hay sistemas normalizados de pruebas. Aquí precisamente ven que en un sistema que aporta instrucciones claras, un sistema transparente, podemos obtener los mejores resultados.

Centrar los recursos donde dan mejor resultado. Invertir los recursos allí donde permiten atraer, por ejemplo, a los profesores de más talento, de forma que podamos conseguir la equidad, cosa que parece que no ocurre del todo en España. En China, por ejemplo, lo han hecho muy bien porque han conseguido atraer a profesores y buenos directores para los centros con un sistema de estímulos. Estos son los ámbitos en los que tenemos pruebas claras de que pueden obtenerse mejoras de forma fácil.

Con respecto a la capacidad en el punto final, en los resultados. Salarios: España tiene un marco bastante atractivo en términos de salario pero no de organización del trabajo y ahí habría cosas que hacer. Liderazgo, gestión de los recursos humanos, entorno adecuado para que los profesores aprendan de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 44

otros profesores, y este es un elemento muy importante. En definitiva, que la enseñanza sea atractiva, que es algo difícil de conseguir. Posibilidades de desarrollo de la estructura de una carrera profesional. Eso es más difícil de hacer, lo admito, no hay una solución rápida, eso lleva tiempo y a los países que están obteniendo resultados en este ámbito les ha costado. Otro punto que quiero señalar es el de la coherencia de las políticas y de las prácticas, que las políticas funcionen de modo paralelo, concordante, con lo que se hace. Uno de los ámbitos que es un reto para España, según nuestros datos, es hacer encajar la oferta y la demanda. Es decir, por un lado tenemos universitarios que no encuentran trabajo y, por otro, empresarios que nos dicen que no encuentran personal cualificado o que, más bien, no encuentran las cualificaciones que buscan. Hay que hacer corresponder estas dos cosas y para ello hay que partir de un equilibrio con la formación profesional. Los puntos en verde claro hacen referencia a lo que se está mejorando o lo que, al menos, es prometedor y los puntos que van en rosa oscuro señalan aquellas cuestiones en las que podría mejorarse o en las que podrían hacerse cosas. La situación de España, en comparación con otros países, deja un margen de mejora.

Voy a dejar tiempo para preguntas. Esto es todo por mi parte, de momento. **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Barberà, en nombre de CiU.

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Gracias por su exposición, don Andreas. Sin duda, los dos comparecientes que llevamos esta tarde —sin despreciar a ninguno de los que hemos tenido— nos van a ilustrar mucho sobre la reforma educativa que el Partido Popular y el Gobierno de España proponen.

Después de su explicación y de los datos que nos ha expuesto —algún compareciente ya había hecho referencia a alguno de ellos— confirmamos que todo lo que hablamos a nivel teórico de objetivos a conseguir y de métodos para conseguirlo logran, sin duda, un gran consenso entre todos. La dificultad está en cómo la Lomce refleja esos objetivos y esas ideas en la práctica que después las administraciones educativas tendrán que realizar y en el ámbito de las escuelas o de la comunidad educativa. Parece ser que antes y ahora usted en algún momento ha dicho que en algunos de los sistemas que obtienen buenos resultados la autonomía de los centros es importante y la decisión de los centros sobre el currículo o sobre las metodologías a aplicar. Quería hacerle una pregunta ante unas manifestaciones que hizo la secretaria de Estado de Educación en una conferencia que impartió y allí dijo que las pruebas externas, las evaluaciones externas normalizadas, harían cambiar la metodología de los profesores y la forma de estudiar de los alumnos. Quisiera saber si usted cree que solo esas pruebas externas al final de secundaria o de primaria —dependerá de las administraciones educativas— y al final de bachillerato van a conseguir por sí solas cambiar toda la metodología, la pedagogía y la forma de estudiar y la relación profesor-alumno, centro educativo-proyecto educativo, para llegar a conseguir los objetivos de Europa 2020. Otra pregunta que le quería hacer, hablando de la formación profesional básica —es una duda que se ha planteado en alguna comparecencia—, es si estos alumnos que van a realizar esos dos cursos de formación profesional básica van a recibir al final un certificado de estudios, un documento que va a certificar sus competencias en los estudios que han realizado. Salía en la prensa últimamente: ¿esconderá ese certificado en las estadísticas de PISA el abandono o el fracaso escolar? ¿Puede ser una decisión que nos lleve a esconder de alguna manera aquellos alumnos que el sistema no va a ser capaz de incorporar realmente llevándolos hacia un camino que puede ser segregador, pero que en PISA no se va a descubrir?

Ha hablado de hacer atractiva la acción educativa a los profesores. Ha hablado usted de tener maestros de maestros, gente que innove pedagógicamente en nuestras escuelas y que pueda trasladar ese conocimiento nuevo o novedoso a otros profesores o a otros maestros. En relación con esto muchas comunidades autónomas están trabajando para innovar y mejorar en su territorio desde su ámbito competencial y algunas ya lo están consiguiendo. Nuestro compareciente anterior ha dicho que su centro había pasado de un 20 % de fracaso escolar a un 2 %. Esas experiencias no son solo de centros, son de comunidades autónomas y de comunidades educativas en general. ¿Usted cree que la Lomce respeta esa autonomía no solo de centros sino de administraciones educativas?

La distribución del currículo, que es horizontal hasta ahora, pasa a vertical para bachillerato, educación secundaria y educación primaria y se mantiene para la formación profesional. No se entiende de ninguna manera que para unos estudios se mantenga la misma distribución competencial que tenemos ahora y para otros la cambien. ¿Es que unos tendrán una metodología mejor que los otros? Si como representante de PISA consigue aclararme alguna de estas dudas, tal vez descubramos realmente si los datos de PISA son los que provocan la modificación de la ley.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 45

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

El señor **BEDERA BRAVO**: Bienvenido, señor Schleicher. En octubre de 2005 terminaba usted su intervención —en aquella ocasión por videoconferencia— diciendo que esperaba poder tener algún contacto más personal con esta Comisión. Han pasado unos cuantos años y nos sentimos muy dichosos de que por fin pueda estar aquí con nosotros. En España a usted se le considera una autoridad, sé que en el resto de países también, pero le he oído a usted decir más de una vez y también en entrevistas que le causa una cierta sorpresa ver el revuelo que se ocasiona en España cada tres años, normalmente en el mes de diciembre, cuando salen los resultados de PISA, porque en otros países de la OCDE el informe PISA se toma como un punto de partida a través del cual los Gobiernos van a implementar medidas para mejorar la educación. Ha expresado usted más de una vez su extrañeza de que en España se produzca un gran revuelo mediático, político y social. Le he oído decir que nuestro sistema educativo está ligeramente más bajo en el tema de escritura, aunque se mantiene en los otros. En ese sentido le haría un primer comentario. Con ese relativismo con el que usted muchas veces ha explicado qué es el informe PISA y para qué vale, le pediría un comentario sobre el posicionamiento español globalmente.

Sobre el tema concreto de la evaluación nos gustaría conocer alguna cuestión. Mi grupo está a favor de la evaluación. En este país se ha hecho un gran esfuerzo en esta materia, la educación se está evaluando. Sé que conoce bien nuestro instituto de evaluación, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Ministerio de Educación, que funciona a nivel estatal. Mañana mismo comparece en esta Comisión quien fue director anteriormente y a quien usted conoce muy bien, don Enrique Roca. Por tanto, me gustaría pedirle una valoración sobre el sistema de evaluación español. ¿Cree usted que tenemos un buen sistema global de rendición de cuentas, aunque se puedan hacer mejoras? El informe McKinsey habla de que una de las fortalezas de nuestro sistema es un sistema transparente. Me gustaría que nos hiciera usted algún comentario sobre esa cuestión.

En cuanto a su intervención, solo me voy a referir a dos o tres puntos. Todo lo que tiene que ver con la autonomía lo doy por asumido. En el nuevo proyecto de ley algo que ha causado bastante choque social y en el ámbito educativo es la publicación de los ránquines. ¿Qué opinión le merece a usted dicha publicación, comparar centros cuando algunos pensamos que no están claras cuáles son las líneas de salida o que estén todos los centros en la misma línea de salida?

Puesto que ha sido otra de las cuestiones objeto de polémica y de cierto choque de opiniones, ¿cuál es su opinión acerca de la selección temprana y sobre todo cuál es su experiencia como subdirector de Educación de la OCDE sobre los itinerarios diferentes en la etapa obligatoria? En su opinión y según su experiencia, ¿cómo influyen? Sobre todo, me gustaría que pudiera especificarnos en qué sectores o en qué colectivos puede influir más o menos esa selección temprana, entiendo selección temprana antes de la posobligatoria.

Aprovechando que está usted aquí estaría toda la tarde preguntándole, pero entiendo que hay otros compañeros que querrán hacerlo, así como otros comparecientes en esta misma sesión. Le agradezco muy sinceramente su opinión. Le vuelvo a repetir que para nuestro grupo lo que usted dice y la forma en que lo dice es importante y le reconocemos desde hace muchos años como el padre de PISA. Ya sé que no tiene que ver, pero lo es aquí en España, por tanto sus opiniones nos influyen mucho y nos gustaría conocerlas en estos puntos concretos. Muchas gracias, espero que venga más veces por aquí.

El señor **PRESIDENTE**: Finalmente, por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra don Eugenio Nasarre.

El señor **NASARRE GOICOECHEA**: Señor Schleicher, bienvenido en nombre del mi grupo, el Grupo Popular, a esta Comisión de Educación del Congreso de los Diputados. Expreso mi agradecimiento por su intervención y por su exposición, muy útil para todos nosotros en estos momentos en que estamos debatiendo la reforma de la educación que el Gobierno ha traído a esta Cámara. Con mis primeras palabras y antes de entrar en materia me parece obligado formular un reconocimiento en nombre de mi grupo a la tarea que hace la OCDE en materia educativa. Estratégicamente hace ya muchos años la OCDE, que es una organización cuyo ámbito de actuación es fundamentalmente económico, hizo una apuesta decidida por la educación como un factor decisivo para el bienestar y el progreso de nuestros pueblos y del conjunto de Estados que forman parte de la organización. Para España ha tenido importancia de manera especial esta apuesta de la OCDE en relación con los informes PISA. Mi colega, el representante del Grupo Socialista, ya ha dicho que, desde el primero de dichos informes, han dado lugar a un gran

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 46

debate y ya estamos acostumbrados a que a cada informe PISA haya un debate intenso en materia educativa. Creo que esos debates son positivos y demuestran sobre todo algo que quisiera recalcar en estos momentos y es que la importancia que han tenido los informes PISA se debe a que nosotros desde el año 1970 carecíamos de eso que podríamos llamar una cultura de la evaluación. Desde 1970 no ha habido ningún instrumento de suficiente envergadura para ver cómo iba nuestro sistema educativo, de tal forma que era algo así como caminar sin brújula y sin posibilidad de ver qué defectos tenía el mismo.

Nosotros reconocemos los avances que se han producido en nuestro sistema educativo a lo largo de toda la democracia, son evidentes, pero creemos que también tiene una serie de problemas, de calidad fundamentalmente, a los que usted se ha referido en los gráficos que nos ha mostrado. Hay tres puntos esenciales: en primer lugar, la incapacidad de nuestro sistema de retener suficientemente el número de alumnos cuando están terminando su etapa obligatoria. El abandono educativo temprano es muy elevado para una sociedad moderna y desarrollada como la española. En segundo lugar, existe una insuficiente proporción de alumnos que alcanzan buenos resultados o que están en un nivel de excelencia, que es notoriamente inferior a los de otros países del mismo entorno que nosotros. En tercer lugar —usted también lo ha señalado—, hay una especie de incapacidad de encajar la oferta y la demanda al final de la educación básica obligatoria y gratuita, de forma que más del doble de alumnos van al bachillerato académico en vez de a la formación profesional. Tenemos un problema de déficit de formación profesional, que probablemente está de alguna manera conectado con ese abandono educativo temprano.

En torno a esos tres temas la ley pretende dar unas respuestas o establecer unas medidas. No me voy a referir a todas ellas, pero me gustaría preguntarle sobre algunos de los factores de calidad de los que ha hablado, en primer lugar, el centro educativo y su autonomía, en lo que ha puesto gran énfasis en su intervención. El proyecto de ley pretende un fortalecimiento del centro educativo como institución, que quizá se había debilitado algo en los últimos tiempos. Por otro lado, usted ha conectado la autonomía con la rendición de cuentas, la autonomía no funciona si no hay rendición de cuentas. En el proyecto de ley hay un propósito de que haya por primera vez en España rendición de cuentas, pero, ¿basándose en qué? No sé si el criterio es acertado, pero sería sobre la base no solo de los informes internos o de la inspección educativa sino también sobre la base de las evaluaciones externas. Por eso, por primera vez en la historia reciente de nuestro sistema educativo, las evaluaciones externas no serían muestrales sino a todos los centros educativos y a todos los alumnos. En ese sentido la ley prevé medidas de planes de mejora a aquellos centros que hayan obtenido insuficientes resultados. ¿Le parece a usted que esa combinación es correcta, es acertada?

En segundo lugar, usted se ha referido a que no ve en el proyecto de ley suficiente grado de cambio en la autonomía de los centros —me ha parecido que hacía usted esa afirmación—. Señor presidente, estoy ya terminando, está siendo usted muy amable al concederme tiempo. Le voy a comentar dos temas. En relación con el currículo, por primera vez en nuestra historia educativa reciente, se concede a los centros educativos la posibilidad de establecer la jornada escolar, así como la concreción de los tiempos curriculares dentro del esquema general que se produzca. No sé cómo utilizarán los centros educativos esta nueva facultad, pero es un reto. La segunda posibilidad está limitada a solo un porcentaje pequeño de centros, que son aquellos que van a estar destinados a acciones de calidad, en que van a tener también posibilidades de manejar con más flexibilidad el presupuesto, la gestión y la selección del profesorado. No se hace con carácter general porque eso probablemente sería una revolución en España, cuyos efectos, por decirlo de alguna manera, serían imprudentes.

Paso a las dos últimas preguntas. ¿Cuál cree que debe ser el modelo de dirección del centro educativo? ¿Una dirección muy profesionalizada, con una selección rigurosa, o un profesor que es elegido por el propio centro educativo de acuerdo con unos parámetros, como se ha venido haciendo en los últimos tiempos en España? La última pregunta es en relación con este otro déficit que es el de la formación profesional. Nos gustaría que nos diera algún tipo de consejo u orientación para diseñar una estrategia que fortalezca la formación profesional y vaya superando el déficit que hay. ¿Acaso la formación profesional dual podría ser un mecanismo importante para ese fortalecimiento de la formación profesional?

Le reitero mi agradecimiento, señor Schleicher, por toda la labor que hace y por lo que nos está ayudando para la mejora de nuestro sistema educativo.

El señor **PRESIDENTE**: Para tratar de dar contestación a estas cuestiones tiene la palabra el señor Schleicher.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 47

El señor **SUBDIRECTOR DE EDUCACIÓN DE LA OCDE** (Schleicher): Son muchas preguntas y muy difíciles. Algunas tienen respuestas claras. La primera, evaluaciones externas, ¿van a cambiar el comportamiento? La respuesta es, sin duda, sí. Las evaluaciones son una de las herramientas más poderosas para cambiar la estructura de las clases, el comportamiento en las escuelas, por eso es tan importante que sean las correctas. Hemos visto que los incentivos pueden trabajar mejor, motivar a los profesores, motivar a los alumnos, hacer más eficaces las escuelas y también pueden distorsionar el currículo si no tienen la mayor calidad, porque, si no se hacen bien, no se confía en ellas. Es esencial que las evaluaciones se hagan bien, porque su repercusión es grande en el comportamiento.

La pregunta sobre la formación profesional se ha suscitado varias veces y me parece muy importante. En principio no es una cuestión de estratificación, sino de aumentar la pertinencia de la educación. En muchos de los sistemas que funcionan mejor tienen unas disposiciones más amplias en materia de currículo que permiten más capacidad de elegir, más opciones para profesores, para padres, para estudiantes. Lo vemos especialmente en Europa. Los países que dan más importancia a la educación profesional, a la formación profesional, con una educación y formación profesional de más calidad, tienen niveles más bajos de desempleo. Esto funciona en los primeros años de la transición de la educación hacia la vida profesional o laboral.

La cuestión de la autonomía de los centros y de la capacidad de atracción de los mismos es algo que han mencionado varios oradores. La autonomía de los centros es prioritaria, es un prerrequisito para hacerla más atractiva para los profesores al objeto de que asuman una mayor responsabilidad. El alto nivel de prescripción de muchos de los sistemas educativos hace que mucha gente decida no ser profesor, porque no se considera una profesión, sino más bien un sitio donde a uno le dicen lo que tiene que hacer, y uno no tiene el nivel de autonomía que busca en su vida laboral como forma de participar en ella. Es un factor determinante. Como he dicho antes, incluso con la reforma, España probablemente siga estando entre los países en los que los centros gozan de menor autonomía, porque los centros tienen poca influencia en cómo trabajan los profesores, etcétera.

¿Dónde se sitúa España globalmente? Podemos decir que los resultados educativos se han mantenido estables, como ya he mostrado antes, bien en términos de equidad. El mayor reto está en cómo aumentar la calidad sin perder el grado de equidad elevado que alcanza. La capacidad lectora creo que se ha mantenido bastante estable, pero no ha crecido en cuanto a calidad como ha ocurrido con otros países. Esto es lo que cabe decir. Creo que puede felicitarse a España por los progresos que ha hecho en construir una cultura de evaluación a lo largo de la última década, ya lo ha mencionado Enrique Roca. Respeto mucho estos progresos que se han hecho en la creación de una cultura de la evaluación, pero cabe preguntarse por qué no ha tenido repercusiones en la práctica educativa en España. Algo que puedo decir a este respecto es que la evaluación en el pasado ha tenido muy pocas consecuencias tanto para los profesores como para los alumnos, para los colegios y para el sistema. Ahí es donde precisamente la reforma podría ofrecer perspectivas importantes, porque construye un vínculo más fuerte entre la evaluación y los instrumentos, clarifica este contexto de la relación entre la evaluación y la práctica profesional. Es algo que en el pasado no ha estado claro. Se ha introducido evaluación, sí, pero no estaba claro para qué.

Volviendo también a la primera pregunta, cómo puede cambiar el comportamiento la evaluación, en España lo principal no es la variabilidad de resultados entre colegios, esto es algo relativamente moderado en España. Lo importante es la gran variabilidad de resultados dentro de los centros. Hay demasiados alumnos con muy bajos resultados, y una fuerte cultura de evaluación puede aportar a los estudiantes y a los profesores herramientas para diagnosticar estos problemas de rendimiento. Después del abandono, hay poco que hacer y lo que hay que hacer resulta muy caro. Lo mejor es identificar el problema en un momento previo, intervenir antes del abandono con un objetivo de éxito, y esto es algo que vincula la evaluación con la práctica y este vínculo es muy importante. Resumiendo, creo que España tiene una cultura de evaluación que globalmente es razonable, se alinea con lo que se hace globalmente, pero en el pasado no se ha vinculado a la práctica educativa lo suficiente. Esto es algo en lo que reforma puede fortalecer el sistema, darle herramientas más fuertes dentro de la autonomía y también en el contexto de la rendición de cuentas.

En cuanto a los ránquines, los informes de PISA dicen claramente que los sistemas educativos en los que las escuelas publican datos tienden a dar mejores resultados, pero es algo muy difícil de hacer. No voy a decir así por las buenas que los ránquines son algo bueno. Si se hacen estos ránquines, hay que tener muchísimo cuidado con su diseño para garantizar que reflejan el contexto socioeconómico en el que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 48

está cada centro y que sean justos, porque si vemos los datos de PISA, la publicación de resultados escolares es algo bueno, pero la lección que hemos aprendido es que hay que tener muchísimo cuidado con cómo se diseñan y se ponen en práctica estos ránquines.

En cuanto a la selección temprana, la ha definido usted de modo muy distinto a cómo lo hacemos en la OCDE. Para nosotros está en la edad de 10 u 11 años para los alumnos, mientras que ustedes hablan de 14, 15 o 16 años. En esta edad las consecuencias son mucho menos pronunciadas. Si se hace pronto, a los 10 o los 11 años, hay un fuerte vínculo entre la segregación social y los resultados de aprendizaje. Si la selección se hace a los 14, 15 o 16, ocurre mucho menos. Es una cuestión de puesta en práctica, de cómo se aplica. La reforma tiene el potencial de introducir una mayor diferenciación y esto se refiere a la mejora de la pertinencia, porque a veces el abandono refleja la falta de pertinencia. La gente no percibe que lo que están aprendiendo les va a servir o es pertinente y, si se introduce un equilibrio mejor entre la cuestión académica y la profesional, puede mejorar este aspecto de la percepción de pertinencia, pero la formación profesional no puede convertirse en un estatus más bajo, en algo inferior, y esto depende de la pertinencia en el mercado laboral. Si el mercado laboral reconoce esas cualificaciones, entonces vale. Si no es así, es algo que hay que vigilar muy de cerca. Es decir, no creo que pueda argumentarse la segregación social y la selección temprana en el marco de la reforma, porque se está seleccionando en un punto en el que muchos países hacen esas distinciones, y no se pueden detectar tan pronto, en edades tan tempranas, efectos negativos. Esto va a ser visible si se hace antes, pero todo depende de cómo se aplique y de cómo lo reconozca el mercado laboral.

En cuanto a la relación de la educación y la economía, uno de los motivos por los que la OCDE como organización económica se preocupa tanto por la educación es porque las aptitudes, las destrezas y las habilidades están en la clave de la economía del siglo XXI, y esto se ve también en España, incluso en el contexto de crisis económica. La gente más capacitada paga menos el precio de la crisis, y lo contrario. Lo que pasa es que el abandono es alto en España. Son más de una cuarta parte los jóvenes que no completan lo que llamamos secundaria de segundo grado o secundaria superior. Esto está en relación con la pertinencia. Es decir, la educación no es cara en España, no es que no haya lugares donde adquirirla. Lo que ocurre es que la gente no percibe que lo que aprende es pertinente o le va a servir para sus vidas. Por ello hay que introducir un componente de trabajo importante para conseguir relacionar la educación y el mundo laboral, porque otros países que no tienen tanto abandono también tienen menos desempleo. Solo con los centros escolares no se puede hacer una formación profesional con éxito. Es algo que hemos aprendido. La formación profesional funciona bien cuando uno consigue poner en contacto el mundo educativo con el mundo del trabajo. Es algo difícil porque hay que convencer a los empresarios de que contribuyan a esta inversión estratégica, pero esta cuestión del vínculo con el mundo del trabajo es muy importante.

Ya he dicho que España está avanzando hacia la autonomía, pero esto no forma parte de los elementos clave de la reforma. La autonomía y la rendición de cuentas son muy importantes. Por eso pensamos que las pruebas externas son el elemento esencial de cualquier sistema de rendición de cuentas, pero no son el único, es una entre múltiples medidas. Necesitamos perspectivas múltiples, la participación de gente desde distintos puntos del sistema, pero las evaluaciones externas son clave. No debemos penalizar a los estudiantes que proceden de ámbitos con más desventajas. Cuanto más se incide en pruebas externas normalizadas y homologadas, menos repercuten las desigualdades sociales en los resultados. Es decir, la dimensión externa y la rendición de cuentas son muy importantes. ¿Cómo lo hacemos? La utilización de esos datos de forma no punitiva es el elemento más prometedor, es decir, que no se establezcan consecuencias negativas de la aplicación de estas evaluaciones externas, sino que se saquen conclusiones para mejorar los resultados. Si hacemos que los centros escolares que dan mejores resultados sean más autónomos les estimulamos a mejorar. Y lo contrario, con los que dan peores resultados el sistema educativo, el Gobierno, tiene una responsabilidad colectiva en hacer que mejoren. Creo que debe hacerse en modo no punitivo porque cuando esto se convierte en algo punitivo pueden devenir muchos problemas.

Ya he hablado también de una de las cuestiones importantes, ¿cómo conseguir que los profesores y los directores buenos vayan a las escuelas o a los centros conflictivos? Con incentivos; con incentivos de carrera profesional, con incentivos variados, tomando el ejemplo de Shangai de donde vengo ahora. Si un subdirector, por ejemplo, de una muy buena escuela quiere convertirse en director, el sistema educativo le dice: De acuerdo, pero demuéstrenos que puede dar la vuelta a una escuela conflictiva y convertirla en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 49

una buena escuela. Esto hace que sea una profesión de prestigio, es decir, que los buenos quieran ir a los centros más problemáticos. En España a menudo pasa lo contrario.

En cuanto a la gestión en la dirección, cuanto más autonomía se da a los centros más líderes se consiguen. El mejor profesor no es tampoco el mejor director. Es un principio que hemos visto demostrado en la OCDE. Ser director es muy diferente a ser profesor. Los directores deben conocer de liderazgo, de gestión de recursos humanos, de gestión estratégica. Cuanta más responsabilidad tengan las escuelas más importancia habrá que dar a estos aspectos desde el punto de vista de la dirección, de la gestión de los centros. Con un sistema más autónomo, con una mayor autonomía el liderazgo va a ser algo clave para que el sistema tenga éxito.

Creo que es todo. Gracias.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Schleicher, por su exposición y por su tiempo. Quedamos emplazados para cuando usted quiera. **(Pausa)**.

— DEL SEÑOR CATEDRÁTICO DE ECONOMÍA APLICADA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA (CALERO). (Número de expediente 219/000388).

El señor **PRESIDENTE**: Si les parece a sus señorías, seguimos el orden del día de hoy con la presencia de don Jorge Calero, a quien damos la bienvenida, catedrático de Economía Aplicada de la Universidad de Barcelona. Don Jorge, tiene usted la palabra.

El señor **CATEDRÁTICO DE ECONOMÍA APLICADA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA** (Calero): Muchas gracias, agradezco la oportunidad de explicar aquí mis puntos de vista acerca de este proyecto de ley. Quiero comenzar mi primera exposición diciendo que mi valoración general del proyecto es negativa, que supone una involución del sistema educativo español que, de resultados de esta ley, podría ser más selectivo, menos democrático. Quisiera empezar diciendo que el sistema educativo tiene una gran capacidad para ser un instrumento de equidad y de eficiencia, simultáneamente, sobre todo para generar oportunidades de que las siguientes generaciones estén desvinculadas de las generaciones previas en cuanto a oportunidades a lo largo de la vida en el mercado de trabajo y, por lo que respecta a la eficiencia, el sistema educativo es un pilar básico para aquellas economías, para aquellas sociedades que han optado, como supuestamente la nuestra, por aportar una mayor cantidad de valor añadido en los procesos productivos.

El punto de partida general de la ley, esta visión negativa sobre los resultados de nuestro sistema educativo actual regido por la Logse, carece de justificación. Nuestros resultados son intermedios en las comparativas con evaluaciones internacionales, por ejemplo, PISA, según acabamos de escuchar ahora mismo a su máximo representante. Nuestros resultados —como decía— son intermedios y dependen del capital humano, del nivel de formación de los padres y madres de la generación anterior, el capital humano acumulado previamente, y la historia educativa de España no ha sido todo lo positiva en ese sentido y estamos pagando actualmente este déficit de formación de las generaciones previas. Esto se ve muy claramente cuando observamos las diferencias por comunidades autónomas en cuanto a resultados en evaluaciones o cuando vemos las diferencias en abandono escolar prematuro, observamos entonces que las comunidades con más capital humano acumulado son aquellas que tienen mejor resultado. Además de esta posición intermedia que no legitima o justifica una intervención como la que está recogida en el proyecto de ley, el nivel de desigualdad que tiene nuestro sistema educativo es también moderado tirando a bajo. Si lo vemos en comparación internacional, vemos que esa relación entre el nivel de desigualdad previo y el nivel de desigualdad en resultados a través del gradiente del resultado de las rectas de regresión entre nivel sociocultural y resultados es moderada. Vemos también que no se trata de que los centros públicos lo hagan muy mal y que los centros privados lo hagan muy bien, al contrario, cuando descontamos una serie de características socioculturales de los usuarios de los centros, los centros públicos lo hacen al menos tan bien como los centros privados. Y todo ello sucede en un contexto de pocos recursos. También comparativamente la inversión educativa ha sido escasa. Por tanto, lo que se ha conseguido en las últimas décadas en términos de equidad y en términos de eficiencia de nuestro sistema se ha hecho con pocos recursos y, por tanto, con una cierta capacidad de dar buenos resultados a la vista de las inversiones que se han efectuado.

Es cierto que tenemos —y también lo ha apuntado el anterior compareciente— un problema importante de abandono escolar al final de la educación secundaria obligatoria. Asimismo, nos damos cuenta de que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 50

este problema de abandono en buena medida tiene que ver con el mercado de trabajo. En un contexto como el actual de gran incidencia del desempleo en los jóvenes se ha reducido el abandono prematuro en siete puntos en únicamente cuatro años, bajando del 31,9 hasta el 24,9%. Por tanto, este problema de abandono al final de la educación secundaria obligatoria obviamente tiene que ser abordado no solamente dejando que el mercado de trabajo lo solucione por sí solo, sino que tiene que ser abordado con políticas activas en materia de formación profesional y también en términos de mercado de trabajo. Sin embargo, sinceramente, yo creo que esta ley no proporciona herramientas adecuadas para reducir el abandono. El abandono tiene un componente sociocultural muy importante, tiene un componente de necesidades de apoyo a determinados grupos sociales y esta ley no se caracteriza precisamente por ser proactiva en ese sentido.

Después de este primer punto, quisiera abordar algunos elementos concretos de la ley que para mí son los más discutibles. En primer lugar, la ley introduce una diversidad de elementos de mercado que no son positivos para permitir una mejora del sistema. Se mercantiliza más la educación por diversas vías y quisiera detenerme en una de ellas precisamente por mi interés en la evaluación y por mi trayectoria. Yo he sido presidente del Consejo Superior de Evaluación en Cataluña y he tenido oportunidad de conocer qué sucede con la evaluación y qué incidencia tiene la evaluación educativa. Creo que uno de los puntos más importantes en mercantilización que debiera reconsiderarse en esta ley es la publicidad de los resultados de las pruebas de evaluación. La publicidad de resultados para los usuarios generará probablemente más segregación. Es cierto —y también coincido en ese sentido con el anterior compareciente— que la información de la evaluación es importante, que tiene una utilidad en diversos ámbitos, pero justamente donde esta utilidad es más discutible es en la generación de información para el mercado, información directa para los usuarios. Como digo, generará más segregación mientras que es crucial hacer llegar otro tipo de información, por ejemplo, a la Administración en términos de rendición de cuentas —que también está considerada en la ley y yo creo que en ese punto es positivo— o información para la mejora de la propia escuela, para permitir a la escuela apoyar sus procesos de innovación, para saber por dónde va bien, por dónde va mal. Creo que la evaluación proporciona muy buena información, sobre todo a los centros y a la Administración.

El hecho de llevar información a los usuarios es mucho más problemático. Cómo se hace llegar la información a los usuarios puede generar malos entendidos, puede generar más segregación y puede generar problemas adicionales de equidad, sobre todo porque quien tiene más recursos y quien tiene más información es quien va a saber utilizar mejor esa información y quien va a obtener más rendimientos de esta información provocando más desigualdades.

En relación con la evaluación, en mi opinión este proyecto de ley deja pasar una buena oportunidad de dar más relieve o de dar más importancia a las evaluaciones de valor añadido. El futuro de la evaluación, y sobre todo el futuro de la evaluación en España, un país donde efectivamente la cultura de la evaluación no ha estado muy desarrollada, pasa por las evaluaciones de valor añadido: valor añadido contextual y sobre todo valor añadido a lo largo del tiempo. Un sistema que permita informar a los centros acerca de cómo lo están haciendo y de cómo lo están haciendo a lo largo del tiempo con poblaciones de usuarios que se mantienen estables. Es decir esta combinación de valor añadido contextual y valor añadido longitudinal.

Otro punto sobre el que incidiré es la repetición. La repetición a mi juicio es otro de los puntos en los que la ley debería haber actuado de una manera radical y sobre todo debería haber actuado de una manera radical suprimiéndola. Hay una evidencia empírica muy importante, de una diversidad de fuentes, en contra de la repetición, desde el punto de vista económico, desde el punto de vista sociológico, desde el punto de vista pedagógico. Se mire por donde se mire, la repetición técnicamente es considerada como un elemento negativo del sistema y quizás una metáfora o una buena comparación que precisamente un alto cargo de la OCDE utilizaba es entre repetición educación y tabaquismo. Él decía: todo el mundo sabe que la repetición es mala del mismo modo que todo el mundo sabe que el tabaquismo, que fumar, es malo; las autoridades también lo saben y sin embargo la gente sigue fumando; ¿por qué? Pues en el caso de la repetición, hay claramente una inercia, hay unos intereses o una cultura o una tradición del cuerpo docente. También sucede que las políticas alternativas son costosas; pero justamente estas políticas alternativas, que no se han querido o no se han podido abordar en esta ley, son costosas en el corto plazo y en absoluto son costosas en el largo plazo. Una excelente inversión educativa sería apoyar a aquellos que lo necesitan de forma personalizada y evitar a ultranza la repetición.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 51

Otro punto que yo considero negativo de este proyecto de ley es la introducción de pruebas externas y estandarizadas como instrumento de selección, es decir lo que se llama popularmente reválidas. Hay una distinción en el proyecto entre algunas que se utilizan como instrumento de selección, pero no por el mérito o el esfuerzo, sino, una vez más, por el origen sociocultural. Yo creo que nuestro sistema no se puede permitir ser ya más selectivo. El sistema productivo requiere de una gran proporción de población con estudios que se puedan utilizar, como he dicho al principio, en procesos productivos de alto valor añadido que actualmente no tenemos. Tenemos que cambiar la perspectiva acerca de quién sigue y quién no sigue estudiando. Cuando alguien sigue estudiando, no le estamos haciendo un favor a esta persona, sino que esta persona nos está haciendo un favor al conjunto de la sociedad gracias a un rendimiento educativo que va a traducirse en un rendimiento productivo y económico en el largo plazo. Por tanto, dar prioridad al mérito sobre la necesidad, como se hace en el caso de las pruebas externas estandarizadas como instrumento de selección, es una mala política. Se debe dar prioridad a la necesidad sobre el mérito porque, sobre todo en este caso, el mérito, insisto, no es un mérito vinculado al esfuerzo o a la capacidad personal desarrollada por cada individuo, sino que es un mérito que sigue dependiendo en una altísima proporción del origen sociocultural de la familia. Por tanto, quienes seguirán estudiando en un sistema selectivo, si no hay sistemas de apoyo suficientemente bien diseñados, probablemente van a ser los que estaban ya seleccionados previamente.

Quisiera decir que estoy plenamente de acuerdo con una serie de comentarios y objeciones que ha planteado a este proyecto de ley el Cermi en una comparecencia previa en representación de colectivos de personas con discapacidad. Creo que la ley también ha dejado pasar la oportunidad de desarrollar elementos que permitieran políticas mucho más activas de integración educativa de las personas con discapacidad.

Para finalizar la intervención quisiera decir, casi como corolario, que en mi opinión la ley hará que nuestro sistema educativo sea menos equitativo y simultáneamente hará que también sea menos eficiente y tenga más dificultades a la hora de proporcionar a la sociedad ese conjunto de personas con altas capacidades, con posibilidades de incrementar el valor añadido de nuestra economía, que tan necesitada está actualmente de ello.

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

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Señor Calero, por su experiencia en la evaluación en Cataluña me voy a permitir centrarme en mis dos o tres preguntas, que son repetitivas cada vez que intervengo, pero que sirven para buscar diferentes opiniones y para ver qué apoyos reciben.

Sin duda alguna, la evaluación, al menos en Cataluña y en otras comunidades autónomas, es una práctica que llevamos haciendo desde hace algunos años. Es una evaluación censal que se usa como diagnóstico para mejorar el proceso educativo y mejorar aquellos aspectos que son necesarios. ¿Usted cree que se puede continuar con ese sistema de evaluación en la distribución competencial que deja el 55 % del currículo dependiente del Estado y el resto a las administraciones educativas? Esa evaluación ha llevado a Cataluña, por ejemplo, a ir mejorando los resultados. ¿Qué objetivo debe tener que aun creyendo que esa evaluación es necesaria, se recentralice hacia el Estado? Precisamente deja en manos de las comunidades autónomas la de 6.º de primaria porque no tiene obtención de título. Creo que si pudiésemos dar un título de primaria también se la quedaría el Estado, pero ahí legalmente, dentro del marco competencial, es imposible. ¿Usted cree que tiene algún objetivo de recentralización, de recuperar competencias el hecho de querer que estas evaluaciones, aparte de diagnósticas y censales, lleguen a tener como objetivo conseguir un título? Hasta ahora la evaluación continua de los profesores, superando las asignaturas, ya daba un nivel a aquellos alumnos que participaban del proceso educativo suficiente y válido. Quiero también su criterio sobre qué formación tenían y qué cualificación obtenían. Después de oír muchas comparecencias, me parece que al final me estoy fijando mucho en el tema de recentralización del Estado, pero estamos viendo cómo a partir de una competencia exclusiva, que es la de los títulos, la de la certificación estatal de los títulos, se llega, a raíz de emitir ese nuevo título de bachillerato y ese nuevo título de educación secundaria, con la excusa de las evaluaciones finales, a laminar las competencias de Cataluña y del resto de comunidades autónomas porque, sin duda alguna, con la experiencia que usted puede tener o que pueden tener los que están ahora, podríamos hacer perfectamente las evaluaciones, diagnosticar los problemas y buscar las soluciones. ¿Qué cree usted que supone este cambio cuando podría establecerse como está ahora y que, a partir de la expedición de títulos, permite la recentralización de las competencias? Eso, por un lado.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 52

Por otro lado, ¿que unas asignaturas curriculares dependan al cien por cien del Estado y otras dependan de las comunidades autónomas o de los centros educativos puede ser un ataque al tipo de formación integral que creo que es el necesario? Algunos ponentes de hoy hablaban de la música y de aspectos artísticos que son necesarios para la formación integral de la persona en valores. ¿Qué opina del cambio de distribución competencial que se está realizando dejando la Geografía y la Historia al Estado y la Música a las comunidades autónomas? ¿Es eso para usted una mejora del sistema o es otra herramienta para cambiar el sistema competencial que teníamos hasta ahora en la educación?

El señor **PRESIDENTE**: Gracias a usted, señor Barberà.

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

El señor **BUYOLO GARCÍA**: Llevamos ya muchas intervenciones —no tantas como hubiera deseado el Partido Socialista, nos hubiera gustado que hubiera venido más gente pero no ha sido posible debido a la mayoría del Partido Popular— y tenemos ya una idea de algunas cuestiones que están claras y vienen a desmentir aquellas falsedades con las que se ha construido esta ley. Quería abundar en eso y en algunas otras cuestiones a las que usted ha hecho referencia.

Efectivamente, como bien ha dicho usted, en estos cuatro años se ha evitado el abandono escolar temprano en siete puntos. Hemos recuperado a niños y niñas que salían del sistema y esta sería una de las cuestiones que tendríamos que analizar. Si uno de nuestros grandes problemas es ese abandono escolar temprano, no creo que sea lo mejor adoptar medidas de maquillaje, como propone el Partido Popular con esa FP básica, según hemos visto en los medios de comunicación donde se explicaba claramente lo que se pretendía hacer con eso. Además, sorprende ante las propias declaraciones que la señora Gomendio hizo aquí en el sentido de que ponía en cuestión incluso que nuestros bachilleres, los alumnos que han terminado su bachillerato, tuvieran la calidad debida e incluso que esta era inferior a la que tenían otros europeos. Ahora vamos a tener una FP básica que va a equipararse a ESO con un nivel de calidad infinitamente inferior a lo debido y, además, esa salida de escape no lleva al concepto de FP que se tiene que tener. El representante de Fedadi estuvo aquí y nos planteó cómo con la LOE, si hiciéramos una progresión lineal con la media de estos siete puntos, en cuatro años y siguiendo este nivel, en el 2020 llegaríamos a tener tan solo el 10,5 % de abandono escolar, por debajo del 15 % —que es el objetivo que nos marca Europa—, pero es que aunque la progresión lineal fuera del 1,25 % por año, estaríamos en ese 15 %. Sorprende, como bien ha dicho usted en su reflexión, que haya problemas en el fracaso escolar —hay un problema que tenemos que atajar— y que haya algunas cosas que sí que tenemos que hacer y me gustaría que profundizáramos en eso porque creo que ese sí es el problema real que hay. Otro compareciente ha dicho que efectivamente tenemos ese fracaso escolar pero no es uniforme en todo el territorio español, como muy bien ha dicho usted, y que viene acompañado de que en aquellas comunidades donde tiene un capital humano acumulado con el tiempo obviamente están mejor que en comunidades como la mía donde estamos en un índice casi cercano al 30 % de fracaso escolar, comparado con el País Vasco que está en el 10 % o Navarra u otras comunidades. Sí deberíamos entrar donde está verdaderamente el problema, no en hacer una política de brocha gorda y decir que aquí todo está mal y que lo que hay que hacer es solucionar los problemas por arriba y a lo bestia sin tener en cuenta las realidades ni de dónde venimos ni qué sociedad tenemos ni sobre todo, como bien comentaba el interviniente que nos ha hablado de Finlandia, la cohesión que hay con los subsistemas tanto social como político, etcétera.

Quería plantearle una serie de cuestiones. Primero, nos han dicho que lo que va a solucionar los problemas es, por un lado, el maquillaje de la FP básica pero lo siguiente es hacer unos exámenes, vamos a entrenar a nuestros alumnos para hacer unos exámenes, vamos a ser los mejores de PISA, pero, como bien ha dicho el señor Barberà, nada de música, nada de clásicas, porque eso no computa en PISA y, por lo tanto, ya no es importante. Segundo, el tema de la educación *low cost*. Parece que el Partido Popular ha dicho que invertimos demasiado por alumno y que, por lo tanto, hay que bajar los ratios de inversión e incluso ahora nos van a llevar a ese 3,9 comparado con el 6 de Finlandia. Copiamos unas cosas de Finlandia pero las otras las escondemos, nos tapamos los ojos como hacen los críos y decimos dónde estamos.

Me gustaría que ahondara en algo que he leído en sus trabajos: el tema de la competencia entre centros y la colaboración. Aquí se ha dicho —usted también— que los ránquines van a llevarnos a esa situación de más desventaja, de menos equidad y menos eficiencia y aquí se nos quiere hacer creer que cuanto más compitamos, cuánto más compitan los centros, cuánto más compitan los profesores, mejor

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 53

calidad vamos a tener. Me gustaría saber su opinión, si esa competencia va a ser lo que solucione los problemas que tenemos en el sistema educativo y si eso va a ayudar verdaderamente a que los alumnos no se vayan del sistema.

Por último, efectivamente coincido con usted en el tema de la evaluación, creo que la evaluación es importante. Aquí se viene negando que hacemos evaluaciones en nuestro sistema educativo y sí se hacen evaluaciones en nuestro sistema educativo, creo que esa evaluación tiene que servir para mejorar, incluso el anterior compareciente en el tema de PISA hablaba de que si esas evaluaciones tienen un carácter punitivo van a servir de poco y aquí se nos vuelve a decir otra vez con la Lomce que van a ser de carácter punitivo y con esa carga académica que creemos que no tiene que tener. Entonces sí a las evaluaciones, sí a que esas evaluaciones tengan una utilidad y un servicio, pero ¿desde su punto de vista cree que si tienen ese carácter punitivo esas evaluaciones van a ser buenas o malas para el sistema?

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

La señora **MORO ALMARAZ**: En nombre del Grupo Parlamentario Popular le doy también la bienvenida y las gracias por su comparecencia en esta Comisión. En una fase avanzada se ha puesto de manifiesto por el portavoz del Grupo Socialista que le hubiera gustado que hubiera más comparecencias. Yo creo que llevamos un número muy significativo —finalmente van a ser las mismas que se realizaron en la tramitación de la LOE— y además creo que llevamos muchas ya porque, al menos en la mañana de hoy y esta tarde lo aprecio también, se van poniendo de manifiesto algunas contradicciones, esto ya no sé si es por el cansancio o porque llega un momento que desaparece el maquillaje —aquí sí—, ese maquillaje que se quiere poner para decir que todo es negativo y todo es malo y comienza a aflorar lo que de verdad ponen de relieve los hechos. ¿Por qué digo esto? Porque en distintas ocasiones en esta casa y también externamente se nos ha dicho que el diagnóstico era malo, que poco menos que las cifras de abandono escolar temprano o de fracaso escolar no eran las que se decía por parte del Gobierno o por el Grupo Popular. Usted en su larga trayectoria como investigador en materia educativa o económico-educativa —si me permite la expresión seguramente incorrecta—, ha venido a poner de manifiesto lo que ha recordado aquí de manera somera y es que efectivamente hay unas cifras alarmantes, creo que usted dice en determinados artículos, y en parte lo ha repetido, que tenemos un problema por las altas tasas de abandono escolar temprano y por el fracaso escolar y ahora también lo ha reconocido el señor Buyolo, luego parece que el diagnóstico no está tan equivocado. Podemos estar o no de acuerdo con los instrumentos, pero parece que el diagnóstico no estaba tan equivocado.

También se han puesto de manifiesto al hilo de su intervención y de las intervenciones del portavoz socialista los temas de la equidad. A lo largo de las comparecencias distintos especialistas han puesto de manifiesto lo que ya resaltan informes como el de la OCDE, donde se dice que en el tema de la equidad la valoración es positiva. Se ha dicho aquí en distintas comparecencias, recordando lo que dice el informe de la OCDE, que la equidad es uno de los puntos valorados como positivos en la trayectoria del sistema educativo español y que precisamente este país es uno de los analizados donde los resultados menos dependen de la procedencia socioeconómica de los estudiantes. No siempre usted apunta esto e incide en distintas ocasiones bien en la procedencia socioeconómica, o bien en la procedencia sociocultural. Me gustaría que detallara un poco cuál es su valoración, cómo cree que partiendo del mismo punto se puede hacer esta valoración de la equidad y de qué forma se puede explicar que —según usted— los resultados sean negativos para las etapas de educación no universitaria y, sin embargo, alcancemos cotas importantes —en la media o por encima de la media de los países de la OCDE— en el ámbito universitario.

Me ha dejado un poco confusa su valoración sobre la evaluación. Usted no solo ha puesto de manifiesto su trayectoria como investigador de la perspectiva evaluadora y del impacto de las evaluaciones en los resultados educativos, sino que ha sido presidente de una entidad evaluadora. Si uno está en desacuerdo con esas estrategias, no asume la presidencia de un órgano de esta naturaleza. Es verdad que ha dicho que no está en desacuerdo y que tiene una valoración positiva, pero al mismo tiempo no ha dejado claro por qué le parece que las evaluaciones son positivas si se hacen de una determinada manera y con objetivos concretos. Incluso ha manifestado algunas críticas o dudas en relación con el modo de hacer el traslado de los resultados a los particulares. Creo haberle entendido que le parece bien que se trasladen a las administraciones o a los centros, pero no tanto a los individuos. Como seguramente usted conoce mejor que yo, en todos los países donde se han realizado estas evaluaciones se comparten los datos con los alumnos y con las familias.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 54

Volviendo al orden, me parece interesante que ponga de manifiesto aquí algunas de sus valoraciones sobre el proyecto de ley que nos ayudan para contrastar otras valoraciones desde la perspectiva del análisis económico o desde la perspectiva de los informes internacionales. Usted aporta con los mismos datos unas conclusiones muy diferentes. Esas conclusiones tan diferentes analizando los mismos datos llaman la atención. Me gustaría que nos diera su opinión de manera más concreta —en la medida de lo posible— sobre si una mayor autonomía de los centros puede ayudar o no a mejorar los resultados educativos. Según lo que ha puesto de manifiesto en sus estudios, hay una cierta tendencia hacia los centros privados porque se entiende que los resultados son mejores en ellos. No acabo de ver esta conclusión en otros estudios pero, en cualquier caso, parece que usted dice que no es el mayor número de recursos lo que determina una mejora de los resultados en esos centros. ¿Cuál es, a su juicio, la variable más importante para que —según su análisis— haya mejores resultados y esa tendencia de las familias hacia los centros privados? ¿Es por los buenos resultados o por la creencia de que hay buenos resultados?

Asimismo, quisiera saber cuál es, a su juicio, el papel que puede tener en la obtención de mejores resultados un equipo directivo con unos proyectos y unos objetivos educativos específicos. Usted ha insistido aquí, y también lo dice en sus escritos, que no se ha invertido tanto. Es curioso, porque en otras comparecencias, y también los responsables del Gobierno en etapas anteriores, insisten en que se ha invertido mucho en educación en los últimos tiempos. Es verdad que se ha invertido mucho, probablemente siempre menos de lo que uno quisiera, y usted sin embargo dice que se ha invertido poco y que con esa poca inversión se han conseguido ciertos resultados. Me gustaría saber qué incidencia puede suponer el tener como objetivo defender un proyecto propio de esos centros, el poder diferenciarse de unos centros a otros dentro de la enseñanza pública y no solo dentro del ámbito de los centros privados; quizás por eso usted hace un análisis de mejores resultados.

En definitiva, quiero agradecerle de nuevo el hecho de poder contrastar cómo se pueden hacer lecturas muy diferentes de los datos —lo hemos visto aquí con su planteamiento—, pero en todo caso sí hay una coincidencia, y es que tenemos una serie de temas muy relevantes que hay que mejorar y especialmente circunscritos a ese abandono escolar temprano y a ese fracaso escolar más allá de cuáles puedan ser los factores que hayan podido influir en un momento o en otro. Además, no siempre hay que echarle la culpa al pasado, hay que mirar al futuro y tratar de buscar instrumentos para resolverlo en la medida de lo posible. Seguro que en eso nos ponemos de acuerdo, y también con su información.

El señor **PRESIDENTE**: Para dar respuesta a estas disquisiciones y estas cuestiones, tiene la palabra el señor Calero.

El señor **CATEDRÁTICO DE ECONOMÍA APLICADA DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA** (Calero): Muchas gracias por todos los comentarios, que han sido muy interesantes y aportadores.

En primer lugar, por lo que respecta a las preguntas, las cuestiones o reflexiones del señor Barberà, efectivamente en el caso de Cataluña existía ya una evaluación censal. Es importante que sea censal y no muestral, porque hace que se puedan evaluar y seguir los centros, los equipos directivos, etcétera. Como digo, en Cataluña existía ya una evaluación censal, y me pregunta directamente si, en mi opinión, tiene algún objetivo de recentralización lo que aparece en el proyecto de la Lomce. Yo creo que sí, se lo digo directamente, aunque creo que en realidad era una pregunta retórica; mi opinión es que sí, que la evaluación es un elemento cada vez más importante del sistema educativo y que la capacidad que tiene en este caso la Administración central, según el proyecto, de capturar ese elemento es un factor de centralización, sí, estoy de acuerdo con ello.

Sin embargo, no estoy de acuerdo con algo que ha afirmado usted respecto a que las evaluaciones actuales en Cataluña ya son suficientes. Yo creo que no, se lo digo desde esta experiencia por desgracia truncada justo en el momento en que estábamos dando un paso muy importante, definitivo, y que podría ser pionero en el caso español. En el año 2010 se estaba construyendo la nueva agencia de evaluación, según marcaba la Ley educativa de 2009; y todo eso ha quedado, de momento, paralizado, abortado, al menos temporalmente. Yo creo que las evaluaciones, para que sean suficientemente útiles, tienen que ser llevadas a cabo por agencias independientes. Actualmente, las evaluaciones —me estoy refiriendo a Cataluña— no cumplen esa condición y, por tanto, son manifiestamente mejorables. Esa es mi opinión.

En cuanto a la segunda cuestión de cómo se configuran las materias, yo creo que las materias tienen que tener una coherencia; y para que exista esta coherencia entre diferentes materias para constituir un

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 55

currículo no sé si es necesario que sea una única administración quien lo diseñe o, en todo caso, si son dos o más administraciones, que al menos estén en buena sintonía y que puedan llegar a acuerdos, que parece que no es el caso.

Por lo que respecta a las preguntas del Grupo Socialista, creo que este elemento cosmético, que parece ser que quiere llevarse a cabo con la formación profesional básica considerándola como educación secundaria postobligatoria y, por lo tanto, como un elemento de mejora artificial del nivel de abandono escolar temprano, me parece que es —y es trivial lo que voy a decir— hacerse trampas en el solitario. Si se trata de cumplir con unos objetivos europeos, no parece en absoluto la mejor manera de hacerlo. La formación profesional básica debe ser considerada, claramente, educación secundaria no superior, no afectando así a las estadísticas de abandono escolar temprano.

No estoy de acuerdo con una cuestión que ha mencionado usted sobre otra comparecencia en la que yo no estaba presente y, por lo tanto, no puedo opinar completamente, pero me ha parecido entender que alguien ha planteado que la progresión actual nos llevaría a cumplir sobradamente en 2020 los objetivos de la estrategia *Education and training 2020*. Creo que mal iríamos si conseguimos bajar el abandono escolar temprano únicamente dejando actuar al mercado de trabajo. Los 7 puntos que ha bajado, y que es algo positivo —yo diría que casi es lo único positivo que ha tenido esta crisis—, en modo alguno podemos esperar que caiga por sí solo el abandono escolar temprano por el efecto del mercado de trabajo, y congratularnos de ello. No, no; lo que ha sucedido es una muy buena oportunidad porque realmente —por otro trabajo que estamos haciendo actualmente— la gente está estudiando y, además, en educación formal. La proporción de desempleados que han pasado a ser ni-ni se ha reducido muchísimo; en 2009-2010 hubo una punta, pero ahora se ha reducido. Muchísima gente está estudiando educación formal y eso es una oportunidad. Estoy hablando de la franja de edad entre 16 y 19 años y tenemos que aprovechar esa oportunidad; no simplemente esperar que siga cayendo, sino utilizar políticas activas que permitan seguir reduciendo el abandono, porque lo que nos puede pasar es que en el momento que haya una recuperación y se vuelvan a crear puestos de trabajo —que actualmente no existen para los jóvenes de 16 a 19 años, están ocupados una proporción ínfima de los jóvenes— vuelva a subir el abandono. Por tanto, necesitamos formular políticas específicas y justamente esa es mi queja, que no están recogidas estas políticas —ni atisbo de ellas— en este ley.

Estoy completamente de acuerdo también con esta cuestión de la educación *low cost*, esta idea de que los recursos no cuentan, sobre todo no cuentan en la educación pública porque parece que se pueda seguir contrayendo el presupuesto público y que la educación pública va a aguantarlo todo. No lo va a aguantar todo, hay una línea de investigación acerca del efecto de los recursos económicos sobre los resultados. La opinión del profesor Janusz es notablemente conocida en ese sentido, su insistencia en que los recursos no cuentan, pero, claro, haría falta matizar lo que dice Janusz. Los recursos no cuentan cuando los recursos son similares y una pequeña modificación, sobre todo una modificación hacia arriba, no garantiza que mejoren los resultados. Lo que no sabemos pero intuimos es qué pasa cuando los recursos caen mucho y durante un periodo de tiempo reducido. Qué posibles umbrales puede haber por debajo de los cuales los recursos no pueden caer, con esta expresión tan americana y actual, qué línea roja puede haber.

Yo estoy completamente de acuerdo acerca de estas evaluaciones con carácter punitivo, es una forma muy expresiva de decirlo con la que yo estoy de acuerdo. Quería también hacer referencia a ellas un poco después, pero usted pregunta si en mi opinión van a ser positivas. Yo creo que no van a ser positivas. La evaluación puede ser suficientemente buena sin que sea una evaluación que tenga resultados inmediatos en términos académicos y que sea selectiva; es decir, ese carácter de reválida es lo que yo cuestiono de las evaluaciones.

Para unirlo con una pregunta del Grupo Popular, se me ha dicho que si he sido presidente del Consejo Superior de Evaluación en Cataluña no debería estar en desacuerdo con la evaluación. Es obvio que no estoy en desacuerdo con la evaluación, es obvio que asumí ese cargo porque no estaba en desacuerdo, sino porque estaba completamente de acuerdo y porque actualmente sigo de acuerdo puedo defender que es un elemento crucial, es cada vez más una piedra angular, una piedra necesaria de nuestro sistema educativo. No creo, por otra parte, que en mi primera intervención haya dejado ningún rastro de duda al respecto. Por supuesto que estoy de acuerdo con la evaluación, pero con algún tipo de evaluación no puedo estar de acuerdo. No puedo estar de acuerdo con evaluaciones punitivas, como se ha dicho; no puedo estar de acuerdo tampoco con aquellas evaluaciones única y exclusivamente orientadas a proporcionar una mayor fluidez al mercado, para proporcionar información a la demanda. Esa información

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 56

no creo que sea la que debe generar un sistema de evaluación y por supuesto en mi actuación en el Consejo de Evaluación jamás realizamos ninguna actuación encaminada a la evaluación con resultados académicos, ni jamás realizamos una actuación encaminada a proporcionar información a la demanda, entre otras cosas esto segundo porque no podíamos hacerlo ya que por dos leyes básicas, la LOE y adicionalmente por la Ley de Educación de Cataluña del año 2009, no se puede hasta actualmente proporcionar esta información al conjunto del público.

En referencia a la primera pregunta —he alterado un poco el orden pero porque venía al caso—, ¿tenemos un problema con el abandono escolar temprano? Sí, lo tenemos. En cualquier escrito mío desde hace diez años ya aparece señalado este tema. Tenemos un problema que hay que abordar de una manera racional y con políticas específicas. Creo que el instrumental que tenemos actualmente es mejor y más positivo para abordar el problema del abandono escolar temprano que el que propone el proyecto de la Lomce; se lo digo con toda claridad. Por tanto, lo que veo en la política educativa de este Gobierno, pero más específicamente en la Lomce, son cuestiones que me inquietan y mucho desde el punto de vista del abandono escolar temprano. Me inquieta esta tendencia cosmética, me inquieta el énfasis en la selección, me inquieta la falta de énfasis en proporcionar instrumentos relacionados con la equidad para recuperar a poblaciones que por su origen sociocultural abandonan el sistema. Este proyecto de ley me inquieta en ese sentido.

Tampoco creo que exista contradicción —creo que ha pretendido usted subrayar que hay una contradicción en lo que afirmaba—. He dicho que el sistema es menos equitativo de lo deseable pero más equitativo cuando lo comparamos con algunos otros países, por ejemplo con países europeos donde el sistema educativo es mucho más dependiente del origen sociocultural que en nuestro país. Creo que las dos cosas no son incompatibles.

Sobre el efecto de los recursos, creo que ya he dado respuesta. Efectivamente, no sabemos lo que puede pasar cuando los recursos caen y sobre todo cuando caigan por debajo de un determinado umbral.

Hay otra cuestión que quizá sí merezca la pena explicar un poquito más para evitar confusiones. Las puntuaciones de los centros privados son, de forma sistemática, mejores que las puntuaciones de los centros públicos. Esto pasa en casi todos los países de la OCDE salvo en Japón, Holanda e Italia, donde sucede justamente al contrario, que los centros públicos tienen puntuaciones mejores. Eso no quiere decir que los centros privados sean mejores, en absoluto; lo que quiere decir es que trabajan con un tipo de usuario previamente seleccionado y, por tanto, las puntuaciones mejores de los centros privados no dependen tanto de la eficiencia de los centros privados como de la capacidad para seleccionar usuarios. Lo que tiene que hacer el sistema educativo, en mi opinión, es apoyar a aquellos centros que ya lo hacen bien y apoyar todavía más a los centros con más necesidades. Por consiguiente, en el caso de la evaluación y de esta comparación entre público y privado es de extrema necesidad saber hasta qué punto un centro educativo lo hace bien o lo hace mal en función de su propia iniciativa, de su propia capacidad, de sus profesores, de su dirección y de su ejercicio de autonomía, o si lo hace bien o mal en función de sus usuarios. Por eso, una vez más subrayo la necesidad de proporcionar información a la Administración y a los centros de valor añadido contextual.

Finalmente, para evitar otra posible confusión sobre la que usted ha llamado la atención. ¿Se ha invertido mucho o no? He dicho que no se ha invertido mucho y lo he dicho en relación con otros países. Tenemos un nivel de inversión educativa que es reducido, que está muy contenido y que se está conteniendo cada vez más como resultado de la crisis económica y fiscal. ¿En qué sentido se ha invertido mucho y, por tanto, no es falso decir que se ha invertido mucho? Se ha invertido mucho en comparación con los niveles que teníamos hace simplemente treinta años. Se ha invertido muchísimo, porque partíamos de un nivel bajo. Y se ha invertido mucho en algunas zonas más que en otras. Por tanto, sí que podemos decir que se ha invertido mucho en ese sentido. Se ha invertido mucho comparándonos con otros países. Pero por lo que respecta al nivel de necesidad que tenemos para solventar problemas de abandono escolar temprano; para solventar los problemas de inclusión de la población con discapacidad, como he mencionado; en función del nivel de necesidad que tenemos y que tienen sobre todo algunos grupos poblacionales, estamos en un nivel todavía muy bajo. Y es también motivo de gran preocupación que ese nivel parece que sigue bajando.

Por lo que a mí respecta, nada más. Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE**: Le agradecemos, señor Calero, su exposición y el tiempo que ha dedicado a enriquecer esta Comisión. **(Pausa)**.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 57

— **DEL SEÑOR DIRECTOR DEL IES JULIO VERNE DE LEGANÉS Y PRESIDENTE DE LA PLATAFORMA «MEJORA TU ESCUELA PÚBLICA» (NIETO ROMERO).** (Número de expediente 219/000375).

El señor **PRESIDENTE**: Proseguimos con la última comparecencia de la tarde, de don Juan José Nieto Romero, director del IES Julio Verne de Leganés y presidente de la plataforma Mejora tu Escuela Pública.

Bienvenido, don Juan José. Tiene usted la palabra.

El señor **DIRECTOR DEL IES JULIO VERNE DE LEGANÉS Y PRESIDENTE DE LA PLATAFORMA MEJORA TU ESCUELA PÚBLICA** (Nieto Romero): Señor presidente, señorías, en primer lugar, quiero agradecer el hecho de estar aquí, sabiendo que ya están cansados porque es la última comparecencia, y también quiero agradecerse a mi inspector desde hace varios años, que es quien me ha pedido que venga.

Mi centro educativo, el Julio Verne de Leganés, es un centro público grande, de mil y pico alumnos, con ochenta y tantos profesores, en la zona sur de Madrid. A raíz de las propuestas de mejora que íbamos sacando del centro y de otros centros con los que fuimos conectando en web, nació Mejora tu Escuela Pública. Llevo muchos años en esto —empecé muy joven—, nueve de director y diecisiete en equipos directivos, y voy a hablar desde la experiencia de la dirección, desde la experiencia de los centros educativos y, si algo de lo que digo les puede servir, estupendo. Sepan ustedes que estamos en la arena, que no tocamos de oídas, sino que vivimos la realidad día a día de lo que está pasando.

Tengo que decir que si seguimos haciendo lo mismo seguiremos consiguiendo lo mismo y en lo que de verdad creo es en la mejora de las personas. La mejora de la educación no la dan ni mejores aulas ni mejores leyes. Es verdad que las leyes tienen que ayudarnos y no constreñirnos, pero creo de verdad en que la mejora de la educación vendrá por la mejora de las personas. Hay mucho trabajado y desde donde veníamos se ha mejorado mucho, pero hay aspectos en la LOE que no resuelve la ley, por ejemplo —ya lo he escuchado antes—, no se ha resuelto del todo el fracaso escolar y veo que estamos estancados; aunque se ve que estamos mejorando, estamos a la cola de Europa en muchos aspectos, como el paro juvenil preocupante especialmente en los chicos, que fracasan más; la tasa de repetición enorme. A mí me parece que hay que adelantarse al fracaso, no podemos esperar a que fracasen para ofrecerles los PCPI, tenemos que adelantarnos al fracaso, los chicos no pueden tener un sello de fracasado, porque cada uno tiene un talento y hay que descubrir cuál es ese talento. Nos tenemos que adelantar y tenemos que potenciar la formación profesional. Son aspectos importantes que luego tienen que concretarse en la ley.

¿Cómo liderar ese cambio desde los centros educativos? Nos tiene que preocupar la educación personalizada de nuestros jóvenes. Para ello quería partir de algo que a nosotros nos ha venido muy bien en el centro y es considerar que familia y escuela, centro educativo, equipos directivos, profesores tenemos que remar en la misma dirección, tenemos que ir juntos. Sabemos que esto de educar es un arte y no hay varitas mágicas, sería un error pensar que sin los padres vamos a conseguir la mejora, porque la educación es de la familia, los centros les ayudamos. Yo estoy un poco cansado y harto de que se diga que el fracaso escolar es culpa de los centros y que tenemos la culpa de la situación. No, lo que hay en los centros es lo que tenemos en la sociedad, lo que tenemos en las escuelas es lo que hay en los barrios, y eso quiere decir que si hay fracaso escolar, hay fracaso social y algo hay que hacer, y desde aquí —esto es la Comisión de Educación— los políticos sí que pueden tocar otros temas, otros aspectos que nos ayudarían a mejorar. Por eso la importancia de la familia es clave, que no se inmiscuya donde no deben en los centros, pero sí hay que ayudarles a implicarse en la educación de sus hijos. En el Julio Verne hemos trabajado mucho este tema desde hace ya muchos años y poco a poco hemos ido consiguiendo implicar a las familias.

Desde los centros tenemos que propiciar la mejora escolar primero con la mejora de la convivencia. Es verdad que se ha mejorado bastante, yo conozco más la Comunidad de Madrid con el Decreto de convivencia, pero hay aspectos en la ley que ya se trataban en la LOE. Tenemos que mejorar la convivencia. Si no mejoramos la convivencia, no vamos a mejorar los resultados académicos y educativos, que me interesan mucho, porque no solo son los resultados académicos los que hay que mejorar, hay muchos aspectos que no los miden los resultados académicos, son esos aspectos educativos que no son medibles, que no aparecen en ninguna web ni en ningún indicador y que hay que tenerlos en cuenta. Como decía el ponente anterior, de dónde partimos, de dónde parte cada centro y dónde llega, porque a lo mejor eso es excelencia, si ha partido de una situación de desventaja social grande. Por tanto, atención más personal,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 58

más individualizada. A mí me gusta el binomio de exigencia amable; exigencia amable con los alumnos, exigencia amable con los hijos, exigencia amable con los profesores —ahora hablaré de los profesores— porque tenemos que tratar bien a los profesores. Nuestra situación social y económica cada vez es más difícil, con una pérdida de prestigio de la profesión docente por mucho que las encuestas digan que está muy valorada. Tenemos que prestigiar la profesión docente y para ello los equipos directivos tienen que liderar ese cambio en los centros, y no solo en los centros, también con las familias. Para mí, liderar es servir y debemos estar al servicio de nuestros padres, de nuestros alumnos y de nuestros profesores, tener esa capacidad de tirar del carro en la misma dirección, de remar en la misma dirección. Necesitamos centros educativos con misión, con visión, con capacidad de integrar a todos, con un trabajo colegiado. Yo tengo la gran suerte de tener un equipo directivo fantástico donde cada uno piensa como quiere; es más, creo que si en un equipo directivo de cinco todos piensan igual, sobran cuatro, porque tenemos que complementarnos. Por tanto, es necesaria una profesionalización de la dirección en el sentido de que de verdad haya amo en los centros, de que vayamos a algún sitio con proyectos educativos claros, con una buena preparación de los directivos porque eso nos enseña. No basta con ponerlo —y luego hablaré de autonomía—, no basta con que aparezca en la ley, es necesario destacar la importancia de tratar bien a las personas, humanizar los centros educativos. A veces funcionamos no con mano izquierda o con mano derecha, sino con muñón, yo soy el primero, que en ocasiones hago las cosas mal. Hay que humanizar los centros educativos, no somos clones y tenemos que estar orientados a ese proyecto educativo que nos hemos propuesto. No debemos estar constreñidos por el sistema, como a veces hemos notado, sino valorar el trabajo bien hecho, con verdadera autonomía, que no sea solo plasmarlo en la ley y ya está, sino que de verdad haya autonomía. Y si hay autonomía, que haya evaluación. No tengo ningún miedo a la evaluación. Nos evalúan todos los años; el año pasado nos sometimos como centro a una evaluación externa de todo el proyecto de dirección. Tenemos que recordar esos resultados que antes he dicho que no son medibles, que son resultados educativos de inserción social, de integración de las personas y que no salen en las encuestas. Para ello, para de verdad dar continuidad a un proyecto educativo de este estilo, necesitamos continuidad del profesorado, necesitamos que el esqueleto de los profesores tire de ese carro en la misma dirección; si queremos mejorar necesitamos continuidad del profesorado. Quiero el compromiso de los profesores, yo no tengo que obligar a nadie a estar en mi centro y eso no es posible si cada año, como en el mío, cambian 20 profesores. ¿Cómo podemos consolidar un proyecto educativo cambiando 20 profesores todos los años? Es muy difícil. En ese sentido, lo alabo; había otras comunidades que tenían proyectos propios y contratos-programa. Necesitamos proyectos de centro donde se comprometa la comunidad educativa: padres, alumnos, etcétera. No puede ser que se estén quemando profesores destinados de centro en centro o en dos o tres centros, que los hay.

Me voy a referir a continuación a los profesores, que son la pieza clave de los centros, a su formación y la implicación del profesorado. Tenemos que tratar bien a los profesores, que son los que llevan el peso de esta situación social, ahora además de crisis. Necesitamos una buena preparación. Yo presumo de la buena preparación de los profesores de la escuela pública, de la gran mayoría, aunque es verdad que hay de todo, como en botica. Está el «escaqueitor», el que se escaquea, pero la gran mayoría se implica. Tenemos que hablar bien de los profesores. Seguramente haya que mejorar la selección del profesorado, pónganse ustedes de acuerdo, consensúenlo, pero necesitamos profesores que innoven, profesores que se impliquen, inmersos en las nuevas tecnologías, si es posible bilingües, es decir, con la mejor preparación que se pueda. Necesitamos profesores con recursos y habilidades en el aula; no se nos enseña en las universidades a tratar con alumnos, a llevar una clase, a tener esas habilidades y tenemos que aprender con ese grado de implicación que les decía en la innovación. Y también que no dé igual si te implicas que si no lo haces; mientras dé igual no vamos a mejorar. La gran mayoría de los profesores de mi centro se implican y yo tengo solo gominolas en el despacho y puedo dar solo gominolas. No me imagino a un profesor con 67 años en 1.º de la ESO. ¿Ustedes se lo pueden imaginar? Tenemos que premiar al que se implica. Me gusta el símil —no sé si decirlo aquí— de los huevos con bacon. Porque la gallina colabora, pero el cerdo se implica, o sea se pringa. **(Risas)**. Los profesores estamos en general muy implicados en los centros. Quiero destacar el trabajo en equipo, hay que abordarlo y tiene que ver con el profesorado. Yo cuento mucho con los equipos y si cada vez cambian los profesores, es muy difícil. Me fío de ellos, diversificando funciones, fomentando el afán de superación profesional, etcétera. A los profesores, a los padres, a los equipos directivos y a los políticos también algunos alumnos nos podrían decir: no me den lecciones, denme ejemplo. Eso es lo que tenemos que hacer, dar ejemplo. Y luego, una buena orientación académica y profesional. Son pinceladas que he visto en la ley pero que de verdad hay que abordar. Los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 59

sistemas que mejor funcionan tienen una buena orientación profesional. Pues habrá que abordarlo, ¿no? Y, desde otros estamentos, facilitar esa conciliación familia-escuela. Empezaba hablando de la familia y he seguido hablando de la escuela. En los diferentes gobiernos a veces se da poca importancia a esa conciliación familia-escuela para que de verdad puedan implicarse en la educación de sus hijos porque se facilita la conciliación. No nos podemos perder en las ideologías. Hay muchas cosas que nos unen, la gran mayoría. Si somos capaces de llegar a unos acuerdos, a un pacto educativo —esto lo dije también hace unos años en el Circulo de Bellas Artes en el otro intento de pacto—, ustedes, como autoridades educativas, pongan por encima de sus ideologías a nuestros jóvenes, fíjense en lo que nos une, etcétera.

La mejora de la educación no se va a conseguir quitando profesores, que es lo que se está haciendo. No puede ser. Hay algo en el sistema educativo y en las leyes que debe proteger a los profesores. Y me lanzo ya con lo que he oído en la comparecencia anterior. Me da mucha pena decir esto, pero lo voy a decir porque vemos a chicos, cuando nos llegan a 1.º de ESO, que ya en 6.º, cuando les vamos a visitar a los colegios adscritos, vemos que van a fracasar, les dejamos que fracasen y luego les decimos que han fracasado y les damos PCPI. Hay que adelantarse al fracaso escolar. Hay que buscar el talento de cada uno, el camino de cada uno, y luego esas transversales o esas pasarelas que lleven a mantener en el sistema educativo cuanto más tiempo mejor a nuestros jóvenes. Desde Mejora tu Escuela Pública hemos ido impulsando todas estas mejoras desde hace ya unos años y hemos ido viendo que esto tenía sentido.

He hablado antes de orientación. En mi centro tenemos en marcha desde hace siete u ocho años la tutoría personal. Hubo un año en el que generosamente, gracias a los profesores en sus horarios libres, atendimos a casi cien chicos y chicas con problemas, o sin problemas pero que necesitaban un achuchón, una ayuda. Y porque les daba la gana a nuestros profesores, cincuenta y tres ese año, hicieron tutoría personal, porque queríamos llegar a la persona, a mejorar a nuestros chicos uno a uno. Decía antes: exigencia amable, no defraudarles. Tenemos que exigir. Sin miedo a la palabra exigencia porque exigir es sacar lo mejor de cada uno y eso nos vino bien a todos. Seguro que todos recordamos a algún profesor que nos exigía un poco más y que nos hizo capaces de descubrir que podíamos dar más. Eso es lo que tenemos que hacer. Con cuidado, con cariño, y lo digo a conciencia, con cariño. Pero la mejora de la educación no solo se consigue con cambios de estructuras, sino también con la mejora de cada uno, de cada profesor, de cada padre, de cada joven. Hemos mejorado en equidad, pero hemos bajado en excelencia. Hay que abordar también esa ayuda por arriba, atender la diversidad por arriba. En mi centro tengo la suerte de que año a año, incluso hace dos años, que fue muy duro, hemos mantenido casi 50 proyectos en marcha. Profesores y profesoras de la pública pringados hasta las cejas por el bien de nuestros alumnos. Eso lo llevo viviendo muchos años. Esto es posible. Los que nazcan hoy que se encuentren un consenso educativo. Hoy ha nacido la hija de un amigo, Isabel, pues que Isabel, cuando tenga unos años, se acuerde de nosotros que hemos propiciado el consenso y la mejora de la educación.

No quería ser derrotista, yo siempre hablaré al final de ilusión, de optimismo, no nos vamos a resignar, no nos vamos a poner a llorar en una esquina, tenemos que ir juntos todos los que tenemos algo que ver con la educación, enseñar a nuestros jóvenes y a los padres con sus hijos a trabajar desde la adversidad, sabiendo que educar es un arte —como decía antes— el arte de educar.

Tengo datos de resultados académicos de mi centro —y con esto termino— en cinco años de evolución hasta el año pasado, que fue peor por la situación, donde fuimos reduciendo fracaso escolar consecutivamente en esos cinco años. Ese año llegamos al 12,3; veníamos del 28,6. Es posible la mejora de la educación implicándonos todos un poquito más, mejorando a las personas. Para ello sintonía con las familias, sintonía con los profesores porque cada alumno tiene solamente una única oportunidad y quizá somos nosotros, los padres, los directivos, los profesores, esa oportunidad para nuestros jóvenes. Creo que la educación mejorará —esto me lo puso un profe en Twitter y se lo digo a ustedes— cuando de verdad, en vez de ver números de matrícula o alumnos, veamos vidas que hay que ayudar a mejorar. **(Aplausos).**

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

La señora **VÁZQUEZ MORILLO**: Señor Nieto, muchas gracias por su comparecencia. Yo también soy profesora del nivel de secundaria, formación profesional en concreto, y en muchas cosas estoy de acuerdo con usted.

Ha centrado su intervención de forma resumida en que es importante el equipo directivo —si el equipo directivo es bueno mueve la máquina y pone en marcha proyectos—, en la formación e interés del profesorado y en la colaboración de los padres. No podemos estar más de acuerdo. Sin embargo, aquí,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 60

que venimos a hablar de la Lomce, no sé si usted encuentra algún cambio en la ley para mejorar eso. Por ejemplo, ¿cree que mejora la selección del director con esta ley? ¿Prefiere que tenga un carácter más educativo, más pedagógico como en la LOE?

Yo sé que usted tiene un centro con todos los niveles de la secundaria, he escuchado incluso alguna entrevista que le han hecho en la radio porque quería conocer a la persona que venía y tengo que felicitarle por los datos que ustedes han conseguido. Han conseguido estos datos con la LOE; con el sistema educativo que tenemos actualmente han logrado disminuir el abandono. Ustedes en su centro, aparte de todos esos niveles educativos, esos bachilleratos, FP, PCPI, tienen también programas de diversificación. ¿Usted considera que el hecho de que desaparezcan los programas de diversificación va a mejorar esto? Hemos oído en algunas ocasiones a algún compareciente del Grupo Popular que las reválidas van a incentivar más a los alumnos. Nosotros estamos de acuerdo con las evaluaciones de diagnóstico y con evaluar el sistema, no creo que nadie deba tener miedo a eso porque con los resultados de esas evaluaciones diagnósticas mejoraremos el sistema aplicando medidas, pero, ¿no considera que esas reválidas miden al profesorado, pero el resultado recae sobre el alumnado? ¿Cree que esto incentivará a los alumnos a seguir? Cuando a un alumno todos sus profesores le aprueban y le dicen que ha superado los objetivos, ¿cree usted que si suspende una reválida, hecha por alguien que no le conoce de nada, eso le va a motivar a seguir estudiando o quizá lo vayamos a arrinconar? En una época social como la que vivimos en la que necesitamos ciudadanos críticos, participativos, que trabajen en equipo, como usted acaba de decir, en esta sociedad en la que nos vamos a tener que adaptar continuamente a esos cambios, ¿no cree usted que con esta reválidas los centros podrían caer en la tentación de, más que hacer formación integral de los alumnos y prepararlos para esa sociedad, entrenarlos para que aprueben la reválida? Porque así los centros se colocarán en buenos niveles dentro de los ránquines que establece también la ley. ¿Cree usted que son buenos los ránquines? ¿Cree que el establecimiento de ránquines favorecerá la colaboración entre centros y el intercambio de las buenas prácticas y los buenos materiales? Ahí vamos a estar casi en oposición.

Yo estoy muy de acuerdo, claro que sí, en que los padres tienen que participar, aunque no sé qué modifica esta ley para que los padres sean más partícipes. En eso estamos todos de acuerdo. No sé de qué nivel socioeconómico es su instituto o el alumnado de su instituto, pero hay que tener en cuenta que tenemos un nivel en los padres y, aunque quieran, no pueden ayudar a sus hijos en los deberes —le he escuchado en alguna intervención hablar de deberes— y tenemos que tener, por tanto, los recursos en los centros para suplir esa falta de formación de los padres. Eso no lo podemos olvidar porque entonces estaríamos dejando niños en la cuneta.

Quiero hacerle dos preguntas. Usted, que tiene todos los niveles de formación en su centro, ¿cómo ve que haya alumnos, por ejemplo, que no toquen tecnología a lo largo de toda su formación secundaria, en la ESO y en el bachillerato? Es una asignatura necesaria para todos los ámbitos de la vida. Utilizamos tecnología continuamente, las personas que vayan a ser médicos o ingenieros o que vayan a hacer FP; todo el mundo trata la tecnología. ¿Cómo ve que un alumno pase por el sistema sin haberla tocado? Por último, como sé que también tiene formación profesional, ¿ve que en esta ley se potencie la formación profesional? En esta ley se establecen muchos objetivos pero luego no se ponen medios, no se dice cómo se van a obtener los objetivos. Los que fracasan en la secundaria obligatoria van a la FP de base. No estoy de acuerdo con usted en que desde el colegio podamos ver ya a los alumnos que van a fracasar; sería mejor segregarlos antes, según usted ha explicado. Creo que en 6.º se puede ver al alumno que más necesidades va a tener y aplicarle medidas para esas necesidades, pero no que veamos ya que va a fracasar; tenemos que ayudarle para que no fracase. A la FP básica van los alumnos que fracasan, ¿podrían ir alumnos de 15 años que tienen expectativas profesionales de hacer FP? No tenemos que decir: los que fracasan, los que suspenden las reválidas, los que suspenden la reválida de bachillerato... ¿No le recuerda esto a la FP1 y la FP2? Esa sí estaba desprestigiada, pero esta formación profesional tiene ya reconocimiento social. En esta ley se pasa directamente, por ejemplo, del grado medio al grado superior. ¿Usted cree que la formación de base para una persona que va a cursar, por ejemplo, el ciclo superior de audioprótesis, o algo tan especializado, puede ser la misma que la de quien va a cursar cuidados auxiliares de enfermería, por quedarme en la misma familia profesional? ¿El éxito de la FP superior no es que los alumnos vienen del bachillerato? ¿Cómo se valora en la formación profesional que a los alumnos que aprueben la reválida por las enseñanzas académicas y tengan su título no se les permita hacer un ciclo formativo de grado medio, con lo importantes que son las matemáticas, por ejemplo, para los ciclos que se imparten en su instituto de electricidad o electrónica? ¿No cree que va a devaluar más la formación profesional?

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 61

Quiero felicitarle por lo que hace en su centro, por lo que ha conseguido, pero tenga en cuenta que lo que ha conseguido en su centro se ha ido consiguiendo en la media, aunque a menor ritmo, y también hay comunidades que superan ese porcentaje que usted ha conseguido. ¿No sería mejor impulsar lo que hay, llegar a algunos acuerdos para que esto fuera duradero? ¿Considera que esta ley debe aprobarse solo con los votos del Grupo Popular y, si acaso, de Foro y UPN? Porque todos los demás han firmado comprometiéndose a que, sea quien sea quien gobierne cuando no lo haga el Grupo Popular, esta ley se debe cambiar, se han comprometido con la firma, no le gusta a casi nadie. ¿Usted cree que procede? ¿No cree que sería bueno sentarse y sobre esto construir algo más?

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

La señora **MARCOS DOMÍNGUEZ**: Gracias, señor Nieto, y enhorabuena; gracias por la inyección de optimismo que nos acaba de regalar en unos breves minutos de su intervención y enhorabuena por el éxito del instituto que usted dirige, un éxito que quizá sea una demostración de que también con malas leyes se puede hacer un espléndido trabajo.

Nos ha dicho usted que las leyes tienen que ayudar, no constreñir, y aquí estamos escuchándole a usted y a muchas personas como usted —cincuenta en total van a ser, hoy hacemos la número cuarenta y cinco— para intentar mejorar un proyecto de ley, la Lomce. Usted ha dicho una frase que me ha encantado, que liderar es servir, y también nos ha dado una lección de liderazgo no solo con su instituto sino también con lo que nos ha contado. Yo quiero pedirle en nombre de mi grupo que amplíe un poco esa pequeña lección de liderazgo y lo haga sin premio alguno porque no tenemos siquiera las gominolas que dice que tiene en su despacho para intentar compensarle. Le pido que se implique, tal y como nos ha contado también, para intentar mejorar esta ley que todavía está en proyecto, con lo cual nuestra voluntad es intentar mejorarla en lo posible. Y quiero que nos diga cómo cree que la ley puede ayudar —no constreñir— en esa búsqueda del talento individual que ha dicho que es imprescindible para mejorar la ley, cómo puede ayudar la ley a mejorar la convivencia en los centros o a reducir el abandono escolar temprano; como usted ha dicho, adelantarnos al fracaso. Cómo podemos con esa ley mejorar la selección del profesorado y prestigiar la profesión docente. En definitiva, cómo cree que una ley que ahora está en proyecto puede ayudarnos a lo que ha denominado usted el arte de educar. **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Para tratar de dar respuesta a estas cuestiones y reflexiones, tiene la palabra el señor Nieto, a quien puedo invitar a tomar un café con leche no demasiado bueno, pero si quiere un café con leche, sí hay.

El señor **DIRECTOR DEL IES JULIO VERNE DE LEGANÉS Y PRESIDENTE DE LA PLATAFORMA «MEJORA TU ESCUELA PÚBLICA»** (Nieto Romero): Señora diputada del Grupo Socialista, esto no ha sido labor mía, esto ha sido labor de todos los profesores, labor del equipo directivo. Es verdad que llevo diecisiete años en el equipo directivo, soy el jefe de estudios y he heredado la dirección anterior y hemos continuado con ese esfuerzo, con lo cual, como usted dice, con las leyes que tenemos era posible pero no era posible en todos los sitios. La cuestión es que hay que pringarse, hay que implicarse y hay que tener claro dónde vamos, y en cualquier empresa tú eliges a tus trabajadores porque quieres prestar ese servicio a esa empresa y para dar respuesta a una empresa educativa nosotros con este sistema nos hemos apañado y hemos conseguido todo eso hasta el año pasado, y aunque salían las cosas peor bien es verdad que con esa ley nosotros hemos conseguido mejorar.

A raíz de las propuestas que íbamos viendo que funcionaban, y junto con otras propuestas de mejora de otros centros —hablaba usted de la competencia—, nos lanzamos a compartir buenas prácticas y nació Mejora tu Escuela Pública. Nació de la base, porque nació de los colegios y de los institutos públicos y de distintos sitios, nos hemos intercambiado experiencias y hemos ido premiando a los profesores, a los padres y a los centros que han hecho cosas buenas por sus alumnos porque son emulables.

Preguntaba usted por la selección del director. No sé si con mayor presencia de la Administración tendremos mejores directores. Lo que hay que hacer es formar bien a los directores y las directoras y ayudarles mucho en su tarea educativa. No me parece bien perder presencia de los centros en la elección del director; pero lo que se decida, que se consensúe. Apelo de nuevo —y enlazaré con las observaciones del Grupo Parlamentario Popular— a que se pongan de acuerdo. Hay muchas cosas que nos unen —la gran mayoría— y me temo que nos fijamos en muchas ocasiones —yo en mi centro también— en lo que nos separa.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 62

¿Las reválidas ayudarán? No lo sé. Se trata de tener retos. Las evaluaciones de diagnóstico en 2.º de la ESO y las CDI en 3.º de la ESO nos han ayudado a mejorar. Partíamos de que no sabíamos cómo estábamos y, si no sabemos cómo estamos, no sabemos si avanzamos o no. Pero, como decía antes, tenemos que saber de dónde partimos. Un centro puede ser excelente porque parte de un nivel socioeconómico, sociocultural y socioeducativo muy bajo y es una excelencia conseguir lo que está consiguiendo. Me parece que los mejores profesores quizá no son los de 2.º de bachillerato. Valoro tanto a un profesor que da clase en PCPI y que lleva día a día a estos chicos que tanto lo necesitan como al que saca buenos resultados en selectividad; y ellos lo saben. Cada uno en su competencia tiene que sacar lo mejor de uno mismo. Preguntaban cómo es posible. Quizá fijándose más en las personas, en los alumnos y queriendo a nuestros alumnos, a ese que nos da tanta guerra. ¿Las reválidas nos ayudarán? No sé. Pónganse de acuerdo dónde hay que hacer controles para saber cómo vamos y que nos ayuden a mejorar. Pero pónganse de acuerdo.

Sobre la participación de los padres la ley dice mucho pero, como en otras cosas, tienen que concretarlo ustedes. Pónganse de acuerdo para que de verdad impliquemos más a los padres, para conciliar la vida laboral con la educación de sus hijos sin inmiscuirse en lo que no tienen que inmiscuirse. Los padres tienen que estar donde tienen que estar. No me imagino a nadie diciéndole a un cirujano cómo tiene que operar y extirparle el bazo a su padre. Sin embargo, hay padres que nos dicen lo que tenemos que hacer los profesores y eso es un error. Ellos deben estar en su competencia y nosotros en la nuestra remando en la misma dirección.

Sobre los alumnos que no estudian tecnologías, pónganse de acuerdo para que las estudien. Las nuevas tecnologías son clave. Pónganse de acuerdo para que estudien tecnología, para que haya música, para que haya plástica, para que haya un itinerario de humanidades, para que el Griego y el Griego II no queden relegados. Pónganse de acuerdo, porque los necesitamos.

Con la potenciación de la FP en esta ley ocurre lo mismo. Vamos a impulsar la FP. La FP de grado superior es muy buena; vamos a potenciarla. Pónganse de acuerdo para potenciarla. En grado medio ya nos están llegando chicos de PCPI y que pasan directamente a grado medio y, efectivamente, el nivel ha bajado. Pero estamos sacando partido de esos chicos; estamos sacando gente para adelante. En cuanto a lo que decía antes de 6.º, ya en 6.º sabemos que hay que ayudar a algunos. Hay que ayudarles y nos tienen que ayudar a ayudarles. Queda muy bonito decir que habrá recursos y que se dotará, pero luego tiene que ser real. Yo tengo que ayudar a ese chaval que sé que viene con ese problema que hay que abordar. Pero ese chaval, que tiene esa situación, es bueno para otra cosa, y hay que descubrir esa cosa. No llamo a esto segregar, como no llamo segregar a sacar a un chico que tiene necesidades educativas especiales cuando le atiende la profesora de Pedagogía Terapéutica. No es segregar, es ayudarles según su necesidad. Si a esos chicos —que tenemos unos cuantos, porque es así— les ponemos a hacer cosas más profesionales, ayudaremos a esos chavales sin necesidad de disminuir la calidad del grado medio. Hay que subir la calidad del grado medio, hay que dar buena formación en grado medio. Nosotros sacamos técnicos en informática buenísimos, y este año técnicos en robótica en 2.º. Como usted decía, efectivamente, si tienen que estudiar robótica, que haya nueva tecnología. Deben ser los mejores del bachillerato, que la FP no sea la Cenicienta. Yo soy de formación profesional y me lo creo y la impulso. La primera semana de junio me fui a Dublín a abrir el campo de las FCT, de las prácticas Erasmus en empresa para nuestros alumnos en inglés, porque entre nuestros alumnos de infantil, de integración social, solo teníamos Italia y en italiano, cuando han estudiado todo el bachillerato en inglés. Me fui a abrir campo a mis alumnos, me fui como director por delante para implicar a mis compañeros profesores del departamento de electrónica. Esto se está grabando y lo digo para que se sepa que lo he hecho por eso, por el bien de nuestros alumnos. Por tanto, creo en la FP y en la calidad de la misma.

Impulemos un pacto, de verdad, pónganse de acuerdo —esta era su última pregunta, su última observación— con estas premisas, con estos problemas que tenemos, con estos avances que se han dado en estos treinta años, avances y retrocesos, como en la vida. Les repito que esto es tarea de todo el claustro de profesores, de mucha gente. Este año hemos celebrado el XXV aniversario y hemos avisado exprofesores, a exconserjes y nos hemos juntado en el instituto, en un cóctel sencillo, ciento sesenta profesores que sentían suyo el Julio Verne, porque se han dejado la vida allí, porque se han dedicado a su gente, a sus chavales. Eso es lo que tenemos que conseguir en los centros, y no hay varitas mágicas para ello, eso es un proyecto un año y otro. Nosotros a cualquier cosa la llamamos proyecto, aunque sean encargos en el aula de 1.º de la ESO, donde creamos el proyecto que llamamos mi pequeña ciudad, por ejemplo, donde uno es el alcalde, otro es el de las ventanas, etcétera, para que cada uno tenga un

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 377

15 de julio de 2013

Pág. 63

encargo. Tenemos que implicar a los chicos en el arte, en la ciencia, en la tecnología, en la música, etcétera, tirar de ellos para arriba. Si tenemos tantos proyectos en marcha, todos nuestros chavales estarán enganchados a proyectos. Hemos hecho intercambios con Alemania y con Francia, y once o doce alumnos hacen prácticas en Europa. Esto es posible; pónganse de acuerdo porque esto es posible. Yo cada vez veo más centros que lo están haciendo realidad. No sabría decirle cómo se consigue esto; quizás con un equipo directivo tan estupendo y diverso como el que tengo, porque cada uno es de su padre y de su madre y piensa como quiere, pero nos ponemos de acuerdo. Les animo a que los que han firmado eso lo piensen y se pongan de acuerdo. Seguro que todos son capaces de ceder un poquito, porque en los centros sí nos ponemos de acuerdo, en los centros nos estamos poniendo de acuerdo.

En cuanto a la mejora de la selección o de la calidad del profesorado, yo creo que tenemos buen profesorado, pero quizás la selección hay que tocarla, luego pónganse de acuerdo. Y con respecto al personal implicado, para eso uno tiene que ir por delante. Es decir, a mí me parece que hay que ayudar e incentivar al director, al equipo directivo, a los jefes de departamento, porque hay que crear pequeños líderes, pequeños motores en los distintos departamentos. Si no da igual si te implicas o si te escaqueas, la educación mejorará porque mejoran las personas.

Muchas gracias. **(Aplausos).**

El señor **PRESIDENTE**: Gracias a usted, señor Nieto, por sus aportaciones y por sus reflexiones. Trataremos de ponernos de acuerdo. No sé si lo conseguiremos o no.

Señorías, con esta última intervención, se levanta la sesión hasta mañana a las nueve de la mañana.

Eran las siete y cuarenta y cinco minutos de la tarde.

cve: DSCD-10-CO-377