



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

Año 2013

X LEGISLATURA

Núm. 379

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

PRESIDENCIA DEL EXCMO. SR. D. MIQUEL RAMIS SOCIAS

Sesión núm. 24 (extraordinaria)

celebrada el martes 16 de julio de 2013

Página

ORDEN DEL DÍA:

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

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| — Del señor secretario general de la Fundación Escola Cristiana de Catalunya (Puig Jofra). (Número de expediente 219/000392) | 2 |
| — Del señor Plandiure Vilacis (abogado). (Número de expediente 219/000395) | 10 |
| — Del señor catedrático numerario de bachillerato, ex director del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación (Roca Cobo). (Número de expediente 219/000389) | 19 |
| — De la señora profesora de la Universidad Huhezi (Bilbatua Pérez). (Número de expediente 219/000399) | 29 |
| — Del señor catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Granada (Cámara Villar). (Número de expediente 219/000387) | 35 |

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 2

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

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

— **DEL SEÑOR SECRETARIO GENERAL DE LA FUNDACIÓN ESCOLA CRISTIANA DE CATALUNYA (PUIG JOFRA). (Número de expediente 219/000392).**

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, iniciamos esta sesión de hoy, día 16 de julio, última prevista para informar el proyecto de ley orgánica de mejora de la calidad de la educación. Damos la bienvenida a don Enrique Puig Jofra, secretario general de la Fundación Escola Cristiana de Catalunya, quien ha venido a exponer su opinión y al que agradecemos su presencia aquí. Señor Puig, tiene la palabra.

El señor **SECRETARIO GENERAL DE LA FUNDACIÓN ESCOLA CRISTIANA DE CATALUNYA** (Puig Jofra): Señoras y señores diputados, agradezco que se me haya invitado a participar en una sesión informativa ante esta Comisión de Educación y Deporte en el marco del proceso de tramitación del proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa. Lo agradezco por la deferencia que supone hacia el colectivo de escuelas que represento y por la posibilidad de hacer llegar a las señoras y señores diputados el sentir de un amplio sector educativo que contempla, no sin cierto temor e incertidumbre, un proceso que al finalizar incidirá de manera determinante en el día a día de nuestros centros y en la acción educativa que en ellos se desarrolla.

El colectivo de las escuelas cristianas de Cataluña al que represento desde la Fundació Escola Cristiana de Catalunya está integrado por un total de 403 centros, los cuales acogen a unos 255.000 alumnos, cifra que representa más del 20% del total de los alumnos que se forman en las aulas de las escuelas catalanas. A título informativo añadiré que en Cataluña el total de los alumnos escolarizados en las escuelas de iniciativa social de las diversas asociaciones de centros —nuestra fundación es una de ellas— alcanza el 35%. Son cifras elocuentes que merecen una atención.

Las escuelas cristianas de Cataluña están enraizadas en una tradición que se remonta muchos años atrás, siglos en numerosos casos, iniciada por unos hombres y mujeres, miembros de la sociedad civil, que desde la derecha y la izquierda, desde las entidades religiosas y racionalistas, con empuje y esfuerzo, preocupados por el bienestar común, por la promoción y el bienestar de todos, y en especial de los más necesitados, crearon, con el estilo, características y condicionamientos del momento, múltiples entidades prestadoras de servicios y promotoras de cohesión social, configurando una estructura y una realidad social en Cataluña distinta a la de otras comunidades. Estoy hablando, como habrán intuido, de finales del siglo XIX y de inicios del XX, identidades tales como: mutualidades, cajas de ahorro, centros parroquiales, ateneos, cooperativas de consumo, centros obreros y escuelas. Me refiero a un empuje que alcanzó a un amplio espectro de iniciativas y de promotores entre los que se encuentran: patronatos, parroquias, diócesis, fundaciones, ateneos, cooperativas, asociaciones, congregaciones religiosas y otras entidades canónicas y civiles. Actualmente muchas de aquellas 403 escuelas integradas en la Fundació Escola Cristiana de Catalunya continúan aquella iniciativa iniciada hace más de un siglo, otras se han incorporado posteriormente, pero todas mantienen desde su propia identidad, con las adaptaciones necesarias a los tiempos y a las personas, el mismo espíritu de servicio a los niños y niñas, adolescentes y jóvenes y a sus familias, con un profundo y serio respeto por su diversidad y una preocupación activa y preferencial por los más desfavorecidos. Las escuelas de la Fundació Escola Cristiana de Catalunya mantienen vivo este espíritu de servicio a los ciudadanos y ciudadanas ofreciendo el servicio esencial de la educación desde el carácter propio de las escuelas, según prevé la legislación vigente, y en leal colaboración siempre con la Administración. Desde ese espíritu de servicio, titulares, dirección, profesorado, personal de administración y servicios y padres y madres que constituimos la comunidad educativa de las escuelas cristianas de Cataluña nos hemos comprometido siempre en la búsqueda de un acuerdo sobre educación lo más amplio posible y que dé respuesta a la necesidad de un sistema educativo plural, estable e innovador al servicio de las familias y de la sociedad.

Los criterios que siempre hemos defendido, ratificados en nuestros congresos y en los que se basa nuestra valoración del proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa, objeto de esta comparencia, son los siguientes: una educación de calidad asequible para todos y todas en el marco de una real igualdad de oportunidades; una escuela abierta a todos y a todas, ámbito de convivencia,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 3

integración y cohesión social y un sistema educativo plural, estable e innovador al servicio de las familias y de la sociedad. Desde que la Constitución creó un nuevo marco para el desarrollo de los derechos y libertades públicas en cada ocasión en la que se han planteado reformas educativas en profundidad la Fundació Escola Cristiana de Catalunya ha formulado el mismo llamamiento en pro de un consenso que dé la estabilidad necesaria al sistema educativo. Reproduzco ahora las palabras escritas en nuestra declaración pública del año 2002 en el momento de iniciarse el proceso que condujo a la aprobación de la Ley Orgánica de Calidad de la Educación y que ya pronunciamos en esta sede parlamentaria en 2005 en el proceso de aprobación de otra ley: Es necesario crear un clima de diálogo que favorezca el consenso social y político en los aspectos más importantes de la educación. Cuanto se haga en esta dirección tendrá todo nuestro apoyo. Seguimos pensando y trabajando en este mismo sentido.

Entro en la valoración del proyecto de ley. Sobre la necesidad y oportunidad de la ley, ante un nuevo proyecto legislativo cabe preguntarse, en primer lugar, por su necesidad y su oportunidad. El sistema educativo español presenta muchos ámbitos susceptibles de mejora. Algunos de sus problemas son frecuentemente destacados y conocidos por todos: el abandono prematuro de la escuela en torno a los 15 años o las bajas tasas de graduación en enseñanzas medias. A estos dos déficits cabe añadir el bajo número de alumnos con resultados excelentes en las evaluaciones internacionales. Junto a ello, tampoco debemos olvidar los logros que hay que mantener y mejorar, como son el grado de equidad del sistema y las puntuaciones medias de nuestro alumnado en las evaluaciones internacionales que han mejorado y que no pueden calificarse de malas comparadas con los estándares europeos. Que la educación pueda y deba mejorar no implica que el mejor instrumento para ello sea un cambio legislativo. En España acumulamos demasiados cambios del marco legislativo de la educación. A la sucesión de leyes orgánicas —estamos estudiando la séptima de los últimos treinta y tres años—, hay que añadir otros cambios normativos menores de ámbito estatal o autonómico que han ido modificando aspectos curriculares de evaluación u otros. En conjunto el sector educativo padece una fatiga de reformas y contrarreformas legales. Un modelo de cambio educativo que no está avalado por ninguna evidencia de mejora, al contrario. La estabilidad de los sistemas educativos es una condición necesaria para la mejora de la educación, así se demuestra en la historia educativa de muchos países europeos. Los grandes cambios de arriba hacia abajo son costosos, generan grandes resistencias y, finalmente, acaban propiciando los propios antídotos a la voluntad reformista.

Los modelos de reforma eficaces siguen otro camino basado en planteamientos claros de objetivos, una buena monitorización de los procesos y una evaluación de los resultados desde el propio centro. El punto neurálgico de toda reforma es el centro escolar. Permítaseme, con todo lo dicho, que muestre mi escepticismo ante este proyecto de ley y de casi cualquier otro que se pudiera promulgar en relación con los propios objetivos del mismo desarrollados en su preámbulo y mayoritariamente compartidos por quien les habla. Más allá de los límites de una reforma educativa por vías legales, la cuestión de la estabilidad es muy importante. La estabilidad de las leyes educativas básicas solo puede basarse en un elevado nivel de consenso en su proceso de elaboración y en su aprobación parlamentaria. La sucesión de leyes orgánicas antes aludida es fundamentalmente el resultado de la alternativa entre las dos grandes fuerzas políticas mayoritarias en nuestro Parlamento y de la incapacidad de reunir en su aprobación a ambos grupos. Si la Lomce tiene que seguir la misma suerte, sinceramente no hace falta ni que entremos en su contenido. Mi opinión y la de amplios sectores de la comunidad educativa es que una ley como esta sin consenso es un error, sea cual sea su texto. Por todo ello —y si me permiten una cierta vehemencia por un mínimo respeto al profesorado, a las familias y al alumnado—, comprométanse a no promulgar más leyes de partido. Sin pacto de Estado por la educación, sin consenso, no habrá buena ley, se llame como se llame dicha ley o el ministro que la impulse. Desde Cataluña podemos aportar un pequeño, pero significativo ejemplo positivo en la Ley de Educación que aprobó el Parlamento de Cataluña. Su consenso fue indiscutible y fue aprobada por una muy amplia mayoría. La ley se aprobó bajo un Gobierno tripartito y con Convergència i Unió en la oposición. Hoy precisamente está gobernando Convergència i Unió con esta misma ley y sin necesidad de cambio. Insisto en ello, porque es relevante para el sector. Una ley aprobada con escasa mayoría comporta incertidumbre e inestabilidad, nada que apoye la mejora de la educación ni la calidad educativa. Permítanme todavía un comentario ajeno al contenido. Posiblemente el momento social, político y económico no es el óptimo para acometer una tarea como la que propone el preámbulo del proyecto, aún a pesar de que el Gobierno cuente con un apoyo parlamentario que garantice una mayoría absoluta y, por tanto, la aprobación de la ley. La crisis económica está teniendo sus efectos sobre los centros educativos, en nuestro caso a los recortes promovidos por las administraciones y que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 4

afectan principalmente al profesorado, hay que añadir las dificultades de las familias y la disminución de servicios complementarios que, en muchos casos, son vitales para el sostenimiento económico del centro. La conclusión es que el sector está padeciendo importantes dificultades económicas. Este panorama no facilita priorizar la atención ni destinar los recursos que la implantación de una nueva ley de estas características puede requerir. Esta preocupación por los recursos necesarios nos la planteamos en relación con los recursos públicos generales, como también en la incidencia que la aplicación de la ley pueda tener en los centros, como por ejemplo las reestructuraciones de plantilla por cambios curriculares, además de consecuentes cambios en titulaciones requeridas del profesorado y horas de dedicación a las materias. En el actual contexto económico todo ello nos produce especial inquietud, máxime cuando vemos disminuir las aportaciones económicas a nuestros centros. Últimamente tenemos un ejemplo: en el proyecto de decreto sobre becas, en lo que se refiere a centros privados o con concierto singular.

Entrando en el texto del proyecto, valoramos positivamente el análisis de la situación que desarrolla la exposición de motivos. Es un texto realista y valiente que denuncia las principales deficiencias del sistema, superando algunos de los tópicos habituales. En cuanto a los ejes fundamentales de los cambios que se proponen destacaré algunos que me parecen especialmente relevantes. En cuanto al nuevo marco competencial, el proyecto está desarrollado en clave centralizadora y de recuperación de competencias por parte del Estado, en detrimento de las comunidades autónomas e incluso de los propios centros. Aunque sea contradictorio con las apelaciones del mismo texto al valor de la autonomía. Donde resulta abrumador es en el ámbito del currículo y la evaluación, por una doble vía: incrementando el porcentaje de currículo que fija el propio Estado y multiplicando las evaluaciones externas homogéneas a cargo del Estado. Más allá del debate político sobre el modelo de Estado, que entiendo que no es específicamente para lo que se me ha pedido mi intervención aquí y desde la experiencia de más de treinta años de competencias educativas en manos de la Generalitat de Catalunya, creo que todos los sectores educativos en Cataluña hacen una valoración positiva del factor de proximidad de la Administración educativa. No vemos ninguna necesidad de alterar el modelo de distribución competencial.

Respecto a las evaluaciones externas, valoramos también positivamente la presencia de la evaluación externa, aunque dudamos del valor que deban tener las distintas pruebas que propone el proyecto en el expediente académico. Por ejemplo, nos parece muy correcto que un nivel educativo como el bachillerato, de perfil claramente académico y de dos años de duración, tenga una prueba final de etapa y se supedite la titulación a la superación de la misma. Quizá no es tan claro que una etapa de educación obligatoria, como la ESO, deba someterse a una prueba final de etapa para la obtención de la titulación correspondiente.

En cuanto a los itinerarios al final de la ESO, el fracaso y el abandono en esta etapa educativa no avalan el modelo actual. Entendemos que su cambio es una de las propuestas de más calado académico de este proyecto de ley. Nos preocupa que el modelo que define el proyecto de ley pueda resultar segregador si no se mejoran o amplían los mecanismos de movilidad entre itinerarios y no se facilitan de manera más clara y explícita segundas oportunidades. Los itinerarios y la anticipación de la elección en la secundaria pueden ser unas medidas interesantes para abordar las dificultades actuales en esta etapa. Es necesario reclamar suficiente flexibilidad al sistema para que las elecciones, especialmente las primeras, no sean irreversibles. En esta misma línea, los ciclos de formación profesional básica no deberían perder el propósito, aunque sea secundario, de facilitar una vía complementaria para la obtención de la graduación en ESO. Este refuerzo debería ir acompañado de una incorporación normalizada de dichos ciclos a los conciertos educativos.

En cuanto a la lengua vehicular de la enseñanza, desde nuestra práctica diaria no podemos sino afirmar que el actual modelo lingüístico de la escuela en Cataluña está funcionando bien y no hallamos razones para modificarlo. Es un modelo consolidado que hace muchos años que se practica, que ha permitido evitar la segregación escolar, que ha sido un factor de cohesión social y que no ha generado ningún perjuicio en el aprendizaje del alumnado. Al contrario, ha permitido conseguir niveles satisfactorios en el conocimiento del catalán y, muy importante, del castellano, plenamente homologables a otros territorios del Estado español. La autonomía de los centros más que un exceso de regulación debería permitir una flexibilidad y una adaptación a las circunstancias de cada entorno, que es la auténtica garantía de calidad educativa. Según nuestra visión no hay criterios pedagógicos ni sociales que aconsejen que haya que garantizar por ley una posible oferta de enseñanza que tenga el castellano como única lengua vehicular en un territorio con dos lenguas cooficiales.

Respecto al gobierno de los centros, valoramos positivamente el esfuerzo de las funciones decisorias de los equipos directivos en detrimento de los consejos escolares, que han de tener funciones más

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 5

consultivas, especialmente en los centros concertados. Hace falta eliminar funciones del todo impropias que los consejos escolares tienen ahora asignadas, como la elección del director o la intervención en el despido de personal docente.

En cuanto a los conciertos, dada mi procedencia y la entidad a la que represento entenderán que dedique también mi atención a un tema poco presente en el proyecto: los conciertos educativos. Aunque se hace referencia a ellos y se introducen algunos cambios, algo que no sucedía desde los primeros anteproyectos, no hay ninguna mejora sustancial del modelo. Es una lástima perder una oportunidad como esta para adaptar el modelo a la realidad económica y social actual. En esta línea es pertinente recordar e insistir en el incumplimiento de la disposición adicional vigesimonovena de la LOE sobre fijación del importe de los módulos que en su punto 2 dice: En el seno de la conferencia sectorial se constituirá una comisión en la que participarán las organizaciones empresariales y sindicales más representativas en el ámbito de la enseñanza privada concertada para el estudio de la cuantía de los módulos de concierto, que valore el coste total de la impartición de las enseñanzas en condiciones de gratuidad. Algo más de siete años después de que la LOE fuera publicada en el BOE este estudio está pendiente. Gobiernos de distintos signo político han coincidido en no prestar atención a un problema que si estaba vivo en 2006, ahora lo está todavía más.

Concluyo. Tal como ya he apuntado, nos preocupa que al iniciarse el trámite parlamentario de la Lomce no parezca existir el clima propicio para el consenso social y el pacto político necesarios para garantizar la estabilidad de nuestro sistema educativo y la superación de las tensiones a que está sometido. Si este pacto social no se logra y la Lomce no obtiene un amplio consenso parlamentario, respaldado por un amplio acuerdo social, no duden, señoras y señores diputados, que las comunidades educativas de todas las escuelas y el conjunto de la sociedad se verán seriamente perjudicados. Confiamos en que el debate parlamentario permita recuperar, establecer y concluir dicho consenso introduciendo cambios y eliminando trabas, de tal forma que nadie se sienta excluido. Debería evitarse que, el día después de la aprobación de la ley, las familias, los profesionales de la enseñanza y amplios sectores de la sociedad —sensibilizados y preocupados por la educación— estén en una situación de insatisfacción parecida a la de ahora. Solo el consenso y el acuerdo darán validez al sistema educativo y darán a este sistema la estabilidad, el espíritu de innovación y la solidez que necesita. Solo en un clima de consenso y de acuerdo podremos mejorar la calidad de la educación escolar. Atender adecuadamente a todos y cada uno de los alumnos, independientemente de la situación en que se encuentren, y garantizar a todas las familias las mismas oportunidades cuando tengan que escolarizar a sus hijos e hijas. Muchas gracias por su atención, señoras y señores diputados.

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

La señora **GARCÍA ÁLVAREZ**: Quiero dar las gracias al señor Puig. Bienvenido a esta Comisión de Educación. Le agradezco, como no puede ser de otra manera, la exposición que ha realizado. Algunas partes las compartimos y en otras tenemos serias diferencias, pero es lo lógico y normal en este tipo de debates sobre un tema tan candente y tan importante como es el futuro de la educación en nuestro país. Se ha referido varias veces —como lo han hecho otros comparecientes— al tan traído y llevado consenso. Sabe que este señor, don consenso, casi nunca aparece, por lo que es difícil estar con él.

Usted sabe que en este momento —lo ha manifestado así— el consenso no ha existido y no parece que tenga visos de existir en lo que queda de trámite de la ley. Ojalá todos los que estamos aquí nos equivoquemos en esa percepción, pero de momento no parece que los ritmos vayan por ahí.

Por otro lado, aunque ya se ha referido a ello, me gustaría que abundara un poco más si es posible en la segregación temprana. Ha sido uno de los temas que se han comentado a lo largo de todas las comparecencias y sobre el que ha habido, como se puede imaginar, diversidad de opiniones. Me gustaría que abundara un poco más en ello, si es posible, puesto que es una de las cuestiones relevantes de la ley.

Igualmente, me gustaría que comentara —porque no me parece haberle oído decir nada sobre este tema, aunque quizás se me ha pasado— su opinión sobre el nuevo modelo de formación profesional, desde la formación profesional básica a la formación profesional dual. Una de las cuestiones que hemos podido escuchar a lo largo de estos días ha sido que la formación profesional básica va a contribuir a eso que todos compartimos, y es que hay que luchar y tomar medidas contra el abandono temprano, contra el fracaso escolar. Sin embargo, algunos tenemos serias dudas sobre que este nuevo modelo de formación profesional básica vaya a suponer, como se nos dice, la desaparición del abandono escolar temprano.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 6

Nos gustaría también que nos dijera algo, porque no lo ha mencionado y aquí ha salido bastante a menudo, sobre lo que nosotros llamamos segregación por sexos y que tiene el nombre de educación diferenciada. Aquí hemos escuchado a algunos comparecientes hablar de modelo pedagógico, pero luego no se nos ha explicado qué modelo pedagógico es ese. Me gustaría que nos diera su opinión al respecto, que seguro que la tiene.

Termino con dos cuestiones. En primer lugar, nos gustaría que nos diese su opinión sobre la memoria económica de la ley, con independencia de que podamos compartir con usted aquello de que si no hay suficiente apoyo social la ley tiene pocos visos de continuar en el tiempo. El tiempo que dure no lo sabemos, pero tiene pocos visos de continuar. En segundo lugar, hay un tema que nos preocupa, que es la educación 0-6 años y 0-3 años, porque hay algunos temas que se consideran asistenciales y que desaparecen del ámbito de la educación. Nos gustaría que nos dijera qué le parece esto.

Le reitero nuestro agradecimiento por estar con nosotros en esta Comisión.

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

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Gracias, señor Puig, por venir a la Comisión a exponer su posición, una posición importante por la representación que su asociación tiene en Cataluña.

Sé que usted estuvo, no como formación política, pero sí como comunidad educativa, en todo el proceso de negociación de la Llei d'Educació de Catalunya. Seguramente no fue fácil para su colectivo, porque la escuela pública y la escuela concertada pesan más o menos en unas o en otras formaciones políticas. Me gustaría que nos dijera, como alguien que vivió el proceso, cómo se consiguió llegar a esta red de dos sistemas, público y concertado, que permite que cada gobierno, cuando cambia, pueda imprimir su ideología o su forma de ser sin modificar la ley. Nos gustaría que nos explicase las características que usted cree que fueron básicas para conseguir ese consenso, porque así tal vez queden escritas y puedan ayudarnos a encontrar a ese señor consenso que dice mi compañera.

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

El señor **MEIJÓN COUSELO: (Comienza su intervención en catalán)** Usted ha dicho una frase que me parece fundamental y es que la Lomce sin consenso es un error. Ustedes han firmado el manifiesto de la escuela concertada ante la Lomce, en el que hablaban de la actitud beligerante y agresiva mostrada por el ministro en la presentación de la ley. Estamos hablando de un talante en el que no ha existido en ningún caso una intención de consensuar, de debatir o de hacer participativo el nuevo texto legal. Me gustaría que profundizara en esta cuestión, fundamentalmente en si usted cree que existió esa intención de alcanzar realmente un consenso, porque entendemos que los métodos del ministerio fueron en línea completamente contraria a este punto.

Ha hablado usted del tratamiento pedagógico de las lenguas y del modelo catalán, que reconocemos como un modelo que permitió evitar una segregación escolar. Además, ustedes han manifestado más de una vez —y me gustaría que lo dijera aquí— que a través de ese modelo el conocimiento tanto de la lengua catalana como de la lengua castellana ha dado resultados positivos, especialmente si hablamos de la lengua castellana, con resultados absolutamente homologables con los del resto del alumnado que existe en la Península.

Otro de los puntos que nos interesa remarcar es el carácter recentralizador de esta ley. Efectivamente, esto ayuda al clima de enfrentamiento. Ustedes hablaban incluso de la carga política que representa esta ley con respecto a la actual y que eso genera elementos de inestabilidad. Me gustaría que nos comentara si juzga que esto es así, que existen esos elementos de inestabilidad. Además, este espíritu recentralizador es contradictorio con la supuesta autonomía que se quiere defender en esta ley, no tanto de las comunidades autónomas, que sí, como de los propios centros educativos. Ustedes han estado trabajando intensamente y con resultados muy positivos en lo que llaman Horizonte 2020, un proyecto participativo en el que han tenido un debate rico y profundo sobre cuál debería ser el modelo educativo y pedagógico para el año 2020. Me gustaría que nos dijera si cree que con esta reforma legal se facilita que los centros educativos cumplan esa apuesta por nuevos modelos educativos y pedagógicos o si, al revés, se dificulta que puedan adoptar posturas adecuadas al entorno sociocultural y familiar en el que están insertos.

Ha hablado usted de los itinerarios y nos ha parecido muy interesante lo que ha dicho, en cuanto a que pueden resultar segregadores y habría que explicitar más esas segundas oportunidades o pasarelas. La

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 7

reforma llevada a cabo en la Ley de Economía Sostenible por el Gobierno anterior iba más en la línea de la flexibilidad, en la línea de que la formación profesional básica tendría que contar necesariamente, como se tenía en cuenta en los PCPI, con una pasarela y con un objetivo fundamental, que sería integrar al máximo alumnado posible para que alcanzara la titulación de la ESO.

Es cierto que tenemos algunas diferencias. En el tema de los conciertos quizás podríamos acoplar posturas. Sería un tema de debate y consenso. Comparto con usted que es un tema que no ha quedado bien cerrado y por tanto debería generar un rico debate. Sin embargo, esta es otra oportunidad perdida para esta cuestión.

Finalmente —puede que no coincidamos en este tema—, nosotros apostamos por un modelo laico, desde el respeto profundo a las creencias religiosas y, por supuesto, el reconocimiento de la necesidad de que el hecho religioso esté presente en la educación, porque está claro que no se puede estar bien educado si no se tiene un conocimiento importante del hecho religioso. ¿Cree usted que en este momento, para esa inestabilidad de la que usted nos hablaba, es oportuno volver a introducir en la escuela una materia evaluable de educación religiosa confesional? ¿Cree usted, como manifestó aquí el representante de la FERE, que el modelo francés puede ser exportable al panorama educativo de este país?

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

La señora **LÓPEZ GONZÁLEZ**: Lo primero que quiero hacer es dar nuestra más cordial bienvenida, en nombre del Grupo Parlamentario Popular, a don Enric Puig, a la Comisión de Educación y Deportes del Congreso de los Diputados. Le agradecemos su amplia y detallada intervención.

Partimos de un mismo diagnóstico, unos índices de fracaso escolar y de abandono escolar prematuro por encima de la media de los países de la OCDE, un paro juvenil cercano al 57% y una baja tasa de excelencia. Además —esto no lo ha dicho usted, pero lo añadido yo— somos el país de la OCDE con mayor dispersión y disparidad de resultados entre las distintas comunidades autónomas. Esta situación de emergencia nos obliga a plantear una reforma educativa ambiciosa. Estamos de acuerdo en que el modelo de educación español es muy mejorable y por eso no entendemos cómo no lo ve oportuno. No necesitamos parches ni leyes de partido, como decía usted, necesitamos un cambio en profundidad. En esta Comisión estamos escuchando a muchos colectivos, tomando nota de sus propuestas, como lo hacemos esta mañana con usted, para enriquecer este proyecto de ley y que sea para todos un avance significativo en la legislación educativa de este país.

Nos pide consenso, y es normal, porque nos jugamos mucho. Hace bien, porque se trata de educación, se trata de libertad, se trata de igualdad de oportunidades, como bien se ha dicho, se trata de una herramienta esencial para el desarrollo personal y social de nuestros jóvenes, se trata del más eficaz instrumento de movilidad social para la inclusión y además se trata del formidable motor de crecimiento y de progreso de una sociedad. Así concibe el ministro Wert la educación y nos gusta que la conciba así, y desde esta convicción se presenta esta reforma, que trata igualmente de garantizar una mínima homogeneidad a través de la señalización que ofrecen las evaluaciones y la reserva de las competencias básicas del Estado. Estamos ante una reforma que pretende sumar y no restar, que sirve para corregir desigualdades territoriales y no para profundizar en ellas, que devuelve a las aulas la cultura del esfuerzo, que garantiza la calidad del profesorado y que pone al alumno como centro y como razón de ser; una reforma que valora positivamente la autonomía de los centros, el refuerzo de las materias instrumentales, que fomenta el plurilingüismo, que revitaliza la formación profesional, que vertebrada y cohesionada el sistema educativo garantizando las enseñanzas comunes, que salvaguarda la coordinación y la cooperación entre todas las administraciones educativas y la garantía para todos los alumnos de una lengua común del Estado junto a las lenguas cooficiales de sus respectivas comunidades autónomas. Muchas de estas medidas no tienen componente ideológico. Por tanto, este Gobierno y este partido tienden la mano para llegar a acuerdos y consensos con los demás grupos parlamentarios y con todos ustedes, los que conforman la comunidad educativa y han venido esta Cámara. Eso sí, no nos gusta, como no le gustará a usted, que el principal grupo de la oposición dude de un derecho fundamental como es el de la libertad de enseñanza, recogido en el artículo 27 de la Constitución.

Usted viene hoy, ha dicho, en representación de 255.000 alumnos y más de 400 colegios y viene en representación también de la escuela cristiana. Sé que es importante para ustedes, aunque no haya hecho mucha referencia a ello, la libertad de enseñanza y la elección de centro. Tenemos una Carta Magna, esa que nos aúna a todos, que propugna el derecho a recibir una educación en libertad, pudiendo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 8

elegir un proyecto educativo y un centro escolar de acuerdo con nuestras creencias, con nuestros principios y nuestras convicciones. Muy importante también es la implicación de las familias con la escuela en la labor formativa, intentando lograr ese equilibrio entre libertad de enseñanza, derechos de las familias y programación. Esta es una reivindicación de la fundación que usted representa y que nosotros hemos recogido y, por tanto, es un primer acercamiento a la Lomce por parte de usted.

Otro de los aspectos positivos de esta ley para ustedes es el tratamiento de la asignatura de Religión. Me extraña que no haya puesto en valor la orientación que se le ha dado en este proyecto de ley, de oferta obligatoria y demanda opcional, pero evaluable. Para ustedes es un logro y para nosotros es algo que en justicia se debía regular. Ahora se es más respetuoso con los derechos de las familias. Hay que recordar que el 70% de los alumnos solicitan matricularse cada año en clase de Religión. En libertad, por tanto, se puede elegir esta asignatura, a diferencia de Educación para la Ciudadanía que se imponía a todos sin importar cuáles fueran las condiciones de las familias. Nos seguimos encontrando ahí, señor Puig.

Otro de los asuntos en los que ha insistido y ha reivindicado como representante de la escuela concertada es la similitud de recursos entre la escuela pública y la privada concertada como base para el ejercicio de una plena corresponsabilidad de ambas redes que prestan el servicio público de la educación. Somos conscientes de que la educación concertada provee de educación a cerca de una tercera parte de los estudiantes, que es un sistema que está funcionando, decía el ministro. Por tanto, tiene todo el apoyo del Gobierno, sin que se esté rompiendo en ningún momento la prevalencia de la educación pública. Consideramos que toda la educación de carácter obligatorio y gratuito tiene que ser de calidad, independientemente del centro, pues ambos funcionan con fondos públicos y ambos deben estar enfocados a la calidad. Esto es lo verdaderamente importante, la calidad de la educación.

Finalizo ya mi intervención. Desde su experiencia, desde sus conocimientos, nos gustaría que nos contestara a las siguientes cuestiones. En nuestro país existe un déficit de titulaciones de técnicos profesionales. Es una apuesta del Gobierno modernizar la formación profesional y acercarla al mercado laboral, mejorando así la empleabilidad de nuestros jóvenes. ¿Cree que tener una formación profesional de calidad como la que tiene Alemania ayuda a mejorar esos datos tan dramáticos de desempleo juvenil y mejora la alternancia formación y empleo? ¿Usted piensa que se puede hablar en España de calidad en la educación limitando la libertad de enseñanza? ¿Cree que este proyecto de ley conseguirá a través de la autonomía otorgar a los equipos directivos una mayor capacidad de decisión, una mayor flexibilidad y responsabilidad de los contenidos en los que especializarse? ¿Considera que debe incrementarse la autonomía de los centros? ¿Con qué límites?

Otra cuestión fundamental para nosotros es la transparencia. Creemos que los padres tienen derecho a conocer la calidad del centro que eligen para sus hijos. ¿Piensa que este proyecto de ley garantiza esa transparencia para mejorar la calidad de la educación? ¿Usted cree que la Lomce respalda y refuerza la autoridad del profesor? Nos gustaría también que nos diera su opinión sobre las evaluaciones externas. ¿Considera positivo que el Estado, en el ámbito de sus competencias y con pruebas bien diseñadas, pueda valorar los contenidos mínimos o el desarrollo de competencias?

Señor Puig, le agradezco de nuevo su intervención. Tomaremos muy en cuenta sus aportaciones, recordándole que este proyecto de ley no va dirigido a ninguna comunidad autónoma y que nuestra labor fundamental y nuestro compromiso, al menos el de este grupo parlamentario, es la mejora de la calidad de nuestro sistema educativo. **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Para dar respuesta a las preguntas y comentar las intervenciones de los distintos portavoces, tiene la palabra el señor Puig.

El señor **SECRETARIO GENERAL DE LA FUNDACIÓN ESCOLA CRISTIANA DE CATALUNYA** (Puig Jofra): Con el elenco de preguntas que me han hecho, probablemente podríamos tener otra sesión. Iré seleccionando lo más importante y procuraré dar respuesta a todo.

Veo que uno de los temas que a ustedes les interesa más —y esto es bueno— es el de la formación profesional. Evidentemente, nuestro país necesita una formación profesional más valorada por parte de la ciudadanía y esto depende también de la valoración social que se le dé en el mundo laboral. Todo lo que sea poner en el horizonte de la formación profesional y a los niveles más avanzados la empresa es un buen camino. En esta línea nos van a encontrar. Nos preocupa también, no diré más, la formación profesional básica, porque en su núcleo es donde hay posibilidades de recuperación para el sistema educativo de los alumnos que abandonan. Los que llegan a la formación profesional del más alto nivel ya están bien encauzados. Por eso he manifestado nuestro temor de que no quede suficientemente clara en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 9

la ley la posibilidad de reintegrarse desde esta formación profesional básica en el sistema educativo. Nos gustaría que la ley dejase esto bien claro y definido.

Voy a entrar en los temas más conflictivos. No voy a esconder que no los he mencionado, porque sabía que ustedes los iban a sacar y, por tanto, los afrontaré. Empiezo por la educación diferenciada. De los 403 centros que represento no hay ninguno que tenga educación diferenciada. Esto no quiere decir que tengamos una posición contraria a la educación diferenciada; estamos por la libertad de enseñanza y por la libertad de elección. Si hay centros de educación diferenciada es porque hay ciudadanos y ciudadanas que los eligen y esto hay que respetarlo por un principio elemental, porque hoy pueden ser los centros diferenciados y otro día puede ser cualquier otro aspecto que al gobierno de turno o a la opinión dominante no le parezca bien el que se suprima. Si los ciudadanos quieren dotarse de centros de educación diferenciada —aunque no afecta a mi colectivo, nosotros defendemos la libertad de elección y la libertad de creación de centros— tienen todo el derecho a hacerlo. Además, saben ustedes, porque aquí ha habido intervenciones precedentes sobre este tema, que es un asunto muy opinable y que en los grandes foros pedagógicos no hay un acuerdo ni sobre su conveniencia ni sobre su inconveniencia.

Sobre el consenso, ya han visto ustedes que era el eje de mi intervención. Quizás estoy muy marcado por el proceso que vivimos en Cataluña para aprobar la Ley de Educación. Les puedo decir que si se llegó al consenso fue gracias a que no hubo prisas y a que se habló muchísimo. Conocemos el proceso de la ley, pero hubo un proceso anterior que facilitó el consenso, que fue el Pacto nacional para la educación, un pacto en el que no les he de esconder que los representantes de las entidades sociales —en mi caso de la escuela concertada— nos sentamos en la mesa con muchísimo recelo, porque parte de los presentes en ella defendían, por ejemplo, reducir la concertada en Cataluña el 20%. Ya pueden suponer que este no era el ambiente más favorable para sentarse a negociar. Pero el Pacto nacional para la educación, que llevó muchísimos meses, acabó siendo realidad y de ahí nació la Ley de Educación, una ley, como les he dicho, ampliamente votada en el Parlamento. Como ilustración del diálogo que precedió a la aprobación, he de decirles que la entidad que represento elaboró, a petición del Gobierno, una lista de las enmiendas que iba a proponer. Reunimos 264 enmiendas. Una fuerza política u otra las llevaron a la mesa de discusión y de las 264 la mayoría se aceptaron con el mismo texto que nosotros proponíamos o con textos adaptados con los que también nos sentíamos cómodos. Este es el camino. Esta ley adolece de la falta de un pacto previo que permita elaborarla. Nuestra experiencia fue positiva. Hoy administra esta ley quien estaba en la oposición en el momento en que se tramitó y no hay problemas de gran calado que surjan en torno a ella, al contrario, es un espacio en el que nos sentimos muy cómodos.

Sobre los elementos de inestabilidad, catalán, castellano, les voy a poner un ejemplo que quizá sea muy poco adecuado en un Parlamento pero que es la clave de la bondad del sistema que estamos empleando en la enseñanza de las lenguas. Si usted entra en una tienda que vende ropa de caballero y pide unos calcetines en catalán —la palabra es *mitjons*, bien distinta—, el dependiente le dirá: ¿Qué desea? Y usted contestará: Unos *mitjons*. Le sacará todo tipo de calcetines, usted elige y le dice en catalán: ¿Cuánto es? Y él le responderá: Tantos euros. Usted se irá con los calcetines y el dependiente habrá percibido la cantidad y no hay ningún problema. El dependiente ha ido a un colegio con inmersión lingüística en catalán, pero estudiando el castellano, y el que compra tres cuartos de lo mismo. Esta es la prueba; no las grandes elucubraciones, sino lo que sucede en los mercados, en los transportes públicos. Nadie hace de esto un problema, nadie, o un grupo muy pequeño que de ordinario siempre es el mismo en distintos lugares. Por tanto, no podemos poner en duda la bondad del sistema que seguimos.

Hay otro aspecto que ustedes han sacado en diversos momentos —hablaré de Religión, no me estoy alargando para no hablar de ella— que es el de la recentralización o la recuperación de competencias por el Gobierno central. Casi por la misma razón que les ilustraba con este peregrino ejemplo que les he puesto, el sistema hasta ahora ha funcionado muy bien. Me parece un contrasentido hablar de la autonomía como se habla en el preámbulo, de una manera con la que estoy totalmente de acuerdo, y que luego se quieran limitar las competencias de las comunidades autónomas. No puedo compartir las opiniones favorables que se han manifestado. Las respeto evidentemente, pero que esto haya funcionado durante treinta años sin crear fracturas, sin crear problemas es la prueba de que en este momento no es bueno que las competencias regresen al Estado en detrimento de las comunidades y en detrimento de los centros, cosa muy peligrosa que también vemos en la redacción del proyecto de ley, porque si una ley de educación tiene éxito es gracias a la implicación de los centros. Me temo que, como tantas veces hemos visto en estos últimos treinta y tres años, muchos de los centros, muchos maestros y profesores lo que harán es ver cómo colocan dentro de la ley lo que están haciendo siempre y así cubrir el expediente. Esto

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 10

no es bueno. Usted aludía al Horizonte 2020 y le agradezco su referencia. El Horizonte 2020 no va en la línea de una escuela a la que el ministerio le diga lo que tiene que hacer. La cercanía juega un papel. La confianza en los profesores y los directores ha de estar, ha de ser real, porque, si no, ¿para qué hace falta la ley? Con dictar qué han de hacer cada día valdría y este no sería un procedimiento.

Voy a entrar en el tema de la Religión, por si me quedo sin tiempo. No he hablado de Religión intencionadamente, por una razón, porque he querido expresar el sentir de los centros concertados cristianos y en nuestros centros no es un problema. Los padres que llevan a su hijo a un colegio religioso saben que el tema religioso estará en el ambiente y que tendrán clase de Religión. Es un tema sobre el que es muy difícil manifestarse, pero estaría de acuerdo con lo que nuestros compañeros de FERE y Educación y Gestión aportaron a esta Comisión. Solo hay que hacer una comparación con el resto de Europa. Hay modelos bien distintos: evaluables, no evaluables, con religión, sin religión, etcétera. Es un tema opinable. Lo que sí es cierto —agradezco que lo hayan dicho también en sus intervenciones— es que es necesaria la formación religiosa, como mínimo como cultura, porque no podemos tener un colectivo de jóvenes ignorantes que cuando oyen hablar de ir de Herodes a Pilatos piensan que son dos estaciones nuevas de una línea de metro. Esto no puede ser. Es necesaria esta formación que sirva para aumentar el acervo cultural propio. No voy a defenderlo ni a atacarlo, solo voy a remitirme a lo que he dicho antes: que es un tema opinable y que lo que yo creo es que no deberíamos centrar la ley en religión sí o en religión no, porque es un triste servicio a la educación del país, cuando los problemas son otros.

Acabaré con el concierto económico. Sé que se habla del concierto económico, pero creo que debería ser más valiente. Hemos de acabar con esta mentira, que hemos ido manteniendo Gobierno tras Gobierno, de la gratuidad de la enseñanza. Me remito a unas palabras del conseller Maragall, que fue el último consejero de Educación del Gobierno tripartito, que en una ocasión tuvo la valentía de decir que las aportaciones económicas de los padres a la escuela concertada son tan voluntarias como imprescindibles. La realidad la conocen ustedes —la han conocido todos los Gobiernos que hemos tenido desde el inicio de la democracia—, y es que el concierto económico está valorado por debajo de la realidad y hay que recurrir a estos ingresos complementarios. Pienso que es una lástima que en esta ley no se quiera concretar y abordar definitivamente este tema que nos obliga a todos a decir que la enseñanza es gratuita y a buscar luego la forma de hacerlo real.

Hay cosas que no he podido abordar, pero me quedan dos cuestiones a las que quisiera referirme. Estoy totalmente de acuerdo con que hay que valorar al profesor, con que hay que darle autoridad, con que es necesario que haya transparencia y con que los equipos directivos tengan su autonomía. Han visto que he defendido que tengan más autoridad los equipos directivos y las direcciones y que el consejo escolar sea consultivo, que es lo que creo que estaba en la mente del legislador inicialmente.

Les agradezco mucho su atención, porque sé que llevan muchos días aquí. Me ha dicho el presidente que han escuchado a 45 comparecientes, conmigo ya son 46, lo que es muy de agradecer. Probablemente en muchas ocasiones, cuando los ciudadanos consideramos el trabajo de los diputados no tenemos en cuenta este tipo de actividad que necesita mucha concentración, atención y buena voluntad.

El señor **PRESIDENTE**: Gracias a usted, señor Puig, por su disertación y por el tiempo que nos ha dedicado. **(Pausa)**.

— DEL SEÑOR PLANDIURE VILACIS (ABOGADO). (Número de expediente 219/000395).

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, vamos a retomar el ritmo de las comparecencias, dando la bienvenida a don Ramón Plandiure Vilacis.

Tiene la palabra.

El señor **PLANDIURE VILACIS** (Abogado): Agradezco su invitación a participar en esta Comisión para tratar de un tema importante como es la ley orgánica de mejora de la calidad educativa, que todos conocemos como Lomce. Los resultados educativos no son los deseados, lo que se debe en gran medida a las leyes educativas que tenemos. Por tanto, lo que procede es cambiar las leyes y para eso viene la Lomce. Mi intervención se centrará en tres puntos. En primer lugar, un breve acercamiento a algunos datos; en segundo lugar, preguntarme si era necesaria la ley; en tercer lugar, explicar algunos aspectos centrales de la ley, según mi punto de vista.

Haré un breve apunte sobre los resultados educativos. Mi composición de lugar la resumo en cuatro puntos. Primero, tenemos un retraso histórico en lo que se refiere a los estudios de nuestra población

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 11

adulto. Es cierto que en los últimos diez años España es el país que más ha avanzado en nivel de conocimiento de la población adulta, y también lo es que España es el país en el que el nivel de conocimientos de los hijos supera al de los padres, pero todavía estamos lejos. Segundo, en términos de equidad todos los indicadores nos dejan bien y en los lugares altos. En temas de equidad hay que mejorar, hay que avanzar, pero nos dejan bien. Tercero, en términos de resultados de nuestra población escolar estamos en la banda media-baja de la tabla, pero estamos donde está el pelotón, donde incluso hay algunos favoritos. Repito, estamos en la banda media-baja de la tabla. Cuarto, si bien en los últimos años la tasa de abandono escolar ha disminuido de manera apreciable, este es un problema crónico que tenemos que superar de alguna manera.

¿Qué quiero decir con esto? Que en algunos aspectos no vamos tan mal encaminados, pero que hay que hacer más y cambiar algunas cosas. ¿Esto se mejora con una ley? Nunca se debe descartar legislar, sobre todo por parte de un Parlamento, y ya lo escribí hace algunos años en *El Periódico de Catalunya*. Decía: conviene que a la escuela no se la maree demasiado; lo mismo digo del sistema educativo y de las leyes. Los países suelen edificar su sistema educativo con leyes mínimamente estables. Supongo que con 45 comparecencias ya habrán oído muchas veces que los países más avanzados de nuestro entorno tienen leyes educativas estables; habrán escuchado que uno de los parámetros más importantes de la calidad del sistema educativo es tener leyes estables, y que los países con leyes más perfectas en lugar de ir cambiándolas lo que hacen es exprimir sus posibilidades, acertar en los análisis, no escatimar presupuestos, preservar y perseverar en los buenos caminos que se emprenden y no intentar ir cambiando de leyes continuamente. Los cambios de leyes, sobre todo en aspectos tan neurálgicos como es la educación, requieren básicamente dos cosas: mucho consenso y una mínima evaluación de las leyes que se vayan a modificar o a sustituir. La primera pregunta que me hago es la siguiente. ¿Se ha evaluado realmente la LOE, cuando hace dos años escasos que ha acabado su vigencia? ¿Se ha evaluado? ¿Qué estudios se han hecho para decir que este artículo o aquel apartado no ha ido bien, que han sido malos para la calidad o la equidad del sistema? ¿Se ha reparado suficientemente en que nuestra escasez más que de leyes quizá es de presupuestos, de acierto, de capacidad para ampliar horizontes, para fijar rutas? ¿En Cataluña, lo digo especialmente, no nos hemos parado a pensar en los efectos sobre los ordenamientos educativos autonómicos que se están construyendo basados en una legislación que la Lomce cambia? Mi criterio es que, al menos en este momento, no procede una nueva ley.

A mi juicio, la ley tampoco sería esta que se nos presenta. Me voy a referir a dos cuestiones de la Lomce que me parecen cruciales. La primera tiene que ver con el riesgo de vaciado del modelo constitucional; la segunda, con la recentralización educativa de competencias en manos del Estado. En cuanto a la primera, hay siete puntos que me llevan a pensar que se está produciendo un peligroso vaciado del modelo educativo constitucional. Voy a citarlos rápidamente. El primero es sobre el derecho a la educación, que todos sabemos que está especialmente protegido por el artículo 27.1 y la educación obligatoria especialmente por el artículo 27.4, pero también sabemos que este es un derecho que, como otros, puede escamotearse, reducirse, adelgazarse, incluso se pueden poner sombras sobre su eventual pervivencia como derecho universal. A lo largo de la tramitación de la Lomce ha habido momentos de preocupación, sobre todo en los primeros borradores, en los que se reducía el derecho a la educación o se relacionaba con la condición de beneficiario, con las consecuencias que esto ha tenido para la sanidad pública y para el acceso a la misma. Es cierto que el derecho a la educación está especialmente protegido, pero a lo largo de la tramitación de la ley han circulado demasiadas sombras como para no estar preocupados. Yo propondría un acuerdo sobre el contenido y alcance que tiene hoy el derecho a la educación y, en su caso, que líneas rojas no conviene traspasar en ningún momento.

El segundo punto se refiere a las concreciones del derecho a la no discriminación que recoge el artículo 14 de la Constitución. Es cierto que cuando la Lomce habla de la admisión de alumnos en los centros públicos y concertados está diciendo que se hará sin discriminación por razón de sexo, edad, origen, raza, opinión, etcétera, pero seguidamente dice que la discriminación de alumnos por razón de sexo no es discriminación. ¿No deberíamos preguntarnos dónde ponemos los límites? Si la diferenciación por sexo no es discriminación, ¿por qué lo es por raza, por opinión o por origen? ¿No estaremos abriendo las puertas a la construcción de un sistema distinto, donde las diferenciaciones y las discriminaciones, prohibidas constitucionalmente, se vayan extendiendo paulatinamente a lo largo del sistema? A veces hay decisiones puntuales que pueden tener unas consecuencias profundas que, en cualquier caso, conviene valorar.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 12

Tercer punto. Me pregunto si no se pasará demasiado de puntillas, casi obviándolo, sobre el artículo 27.2 de la Constitución, que dice que la educación tiene por objeto el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. ¿No puede ser peligroso pasar con tanto sigilo sobre este precepto constitucional y olvidar, como decía Kelsen, que la educación por la democracia es la primera exigencia de un Estado democrático?

El cuarto punto hace referencia a la enseñanza de religión de manera indirecta. ¿Es hoy sostenible que el desarrollo constitucional del artículo 27.3 de la Constitución, que habla de formación religiosa y moral, siga constreñido por un acuerdo entre el Estado español y la Santa Sede de 1939, aunque todos sabemos que es el de 1953?

El quinto punto se refiere al mandato del artículo 27.5 de la Constitución, que dice que los poderes públicos garantizarán el derecho de todos a la educación con la creación de centros. Basándose en este precepto, el artículo 109 de la LOE, como ustedes saben, decía que los poderes públicos aseguraban plazas públicas suficientes. Cuando la Lomce hace desaparecer esta proactividad de la Administración, de los poderes públicos, ¿no estaremos vaciando de contenido el artículo 27.5 de la Constitución? Cuando paralelamente a vaciarse de contenido se universaliza la concentración, ¿no estaremos cambiando el modelo constitucional previsto en los artículos 27.5 y 27.9?

Sexto punto. Me refiero al mismo artículo 27.5 de la Constitución, que obliga a la programación de la enseñanza con la participación efectiva de los sectores afectados. Cuando el artículo 42 de la LOE es modificado y se expulsa de la programación de la formación profesional a los agentes sociales y económicos y a las corporaciones locales, ¿no se está vaciando de contenido el propio artículo 27.5 de la Constitución? ¿Con qué participación efectiva va a contar la formación profesional si se expulsa de su programación a los agentes sociales y económicos y a las corporaciones locales?

Séptimo y último punto. Me referiré al mandato del artículo 27.7 de la Constitución que, como ustedes saben, dice que los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos intervendrán en la gestión y control de los centros sostenidos con fondos públicos. Si se dejan los consejos escolares despojados de competencias, si se desplazan todas las competencias a un director cada vez más externo, ¿se está dando cumplimiento al artículo 27.7 de la Constitución? Si la comunidad educativa no puede decidir sobre ninguno de los aspectos de su propio centro educativo, ¿cómo se puede defender que esto da cumplimiento al artículo 27.7 de la Constitución? Como dice el Consejo de Estado, ¿no nos habremos cargado la propia autonomía de los centros?

Un segundo bloque de reflexiones hace referencia a la recentralización educativa del Estado. Supongo que esto ya lo habrán oído y, como he llegado al final, he observado que todavía se seguía discutiendo de este tema. Esto no obvia para que haga unas reflexiones sobre tres aspectos. En primer lugar, la Lomce muestra una profunda incomprensión hacia las lenguas que no sean las del Estado. Crea un problema allí donde no lo hay y coloca minas en una zona que no está en guerra. No hace falta ser un lince para constatar el maltrato histórico que ha padecido la lengua catalana. Notarán mi acento, y dirán: este señor es catalán. Efectivamente. Pero les tengo que decir que cuando yo estudié no había ni un solo libro en catalán, ni siquiera de apoyo. Camilo José Cela, en el año 1965, cuando escribió su libro *Viaje al Pirineo de Lérida*, ya se hacía esta pregunta. ¿Cómo es posible que no se enseñe el catalán en las escuelas y que esté proscrito de esta manera? No es fácil remontar este retraso histórico. Hoy mis nietos, de diez y doce años, hablan las dos lenguas y se relacionan indistintamente en las dos sin ningún problema en función del compañero, del profesor, del momento o del lugar. El día en que se me diga que hay un catalán que acaba la enseñanza obligatoria sin saber el castellano, diré: Ahí tenemos un problema y vamos a ver cómo nos solucionamos. Mientras esto no ocurra no habrá problema. Creo que debería hacerse caso al Consejo de Estado y decir que los ritmos, maneras y formas de la inmersión lingüística corresponden a las autoridades catalanas.

En segundo lugar, me referiré al acentuamiento del control del Estado respecto a los currículos y a los contenidos, y a este férreo control sobre las evaluaciones. La pregunta es: ¿en qué se basa la Lomce para concluir que la mejora de la calidad y de la equidad del sistema, que la solución al abandono escolar pasa por recentralizarlo todo y dejarlo en manos del Estado? ¿Creen realmente que las sociedades y los países cohesionan para uniformar currículos, conocimientos y pruebas para que los conocimientos no escapen? ¿No se estará rompiendo la cohesión de la sociedad si la educación de calidad se reduce a unos pocos o si se introducen políticas o filosofías segregadoras en el sistema? La percepción que tengo es que con leyes como esta se puede romper de manera irremediable el país.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 13

El tercer aspecto versa sobre esta preocupación que tiene la Lomce de regular con detalle las más pequeñas cosas, incluso me parece que hay un apartado que dice: y cuando los profesores de idiomas den clases de idiomas no usarán la lengua propia ni la lengua castellana. Creo que hay una gran preocupación por descender al más mínimo detalle y, sobre todo, por decir que es el Estado quien despliega la Lomce y no las comunidades autónomas. Seguramente percibirán la diferencia de matiz en lo que les voy a exponer ahora. La disposición transitoria sexta de la LOE deja en manos de las comunidades autónomas el desarrollo de la ley, excepto en aquellos aspectos concretos que corresponden al Estado; sin embargo, la nueva formulación de la Lomce dice: el despliegue de la ley corre a cargo del Estado, sin perjuicio de las competencias que tengan las comunidades autónomas. ¿Ven ustedes el berenjenal en el que nos vamos a meter? ¿Se dan cuenta de los problemas que vamos a crear con todo ello?

Para finalizar quisiera hablar de siete aspectos más de la Lomce, que creo que merece la pena subrayarlos. El primero, que supongo que lo habrán oído muchas veces, es que sorprende que en una ley de educación el profesorado no exista. No sé si se ha tomado buena nota de que los mejores sistemas son aquellos que mejor cuidan al profesorado, que más se preocupan de su preparación y formación. La formación del profesorado es más necesaria que nunca cuando los cambios son tan rápidos y los retos tan complejos. Ante cambios tan rápidos y retos tan complejos no se puede obviar la principal figura de los centros; pero la Lomce los obvia. ¿Se cree realmente que se puede mejorar la formación del alumnado si no se mejora la formación del profesorado? Esto es obvio, pero parece que cosas tan obvias hay que decirlas. ¿No ha ocurrido nada en estos años, desde la LOE, que obligue a repensar algún aspecto?

El segundo, se refiere al papel de los territorios en la educación. ¿Creen ustedes, sinceramente, que arriesgando los centros del territorio, que proscribiendo el papel de sus administraciones, se mejora la equidad y la calidad del sistema? Aquí todos sabemos que para la Administración local la ley peligrosa, la trascendental, es la Ley de racionalización y sostenibilidad de la Administración local. La Lomce ya avanza algunos aspectos que van en esta dirección. ¿Creen ustedes que expulsando a los ayuntamientos de la programación de la formación profesional esta va a mejorar? ¿Creen ustedes que expulsando a los ayuntamientos de los consejos escolares de los centros concertados estos serán más equitativos y mejores?

El tercero se refiere a la asignatura de religión y a la asignatura alternativa que reintroduce la Lomce. Cuando el drástico recorte de presupuestos en educación comienza a poner en peligro pilares esenciales del sistema, ¿cómo explicar que se siga cargando sobre sus presupuestos una asignatura de formación religiosa, más propia de la esfera privada? ¿Cómo explicar que en lugar de corregir el problema la bola se haga más grande y enmarañada, inventando una asignatura alternativa a la religión que no ha pedido nadie, solo la jerarquía eclesiástica para legitimar la clase de religión y no para sus alumnos? ¿Qué tiene que ver todo esto con la equidad y con los resultados?

El cuarto aspecto es que tampoco acierto adivinar qué tiene que ver con la equidad y con la calidad del sistema fortalecer el derecho de selección de los alumnos por parte de los centros en detrimento del derecho de los alumnos a la elección de centros, como ocurre, por ejemplo, con la importante reforma que se hace en el acceso a las universidades, sobre lo que también ha tenido que alertar el Consejo de Estado.

El quinto aspecto es una reflexión sobre la escuela pública. Todos sabemos que aquí, cómo en los países de nuestro entorno, la universalización y garantía del derecho a la educación —y también su mejora— ha pivotado sobre la escuela pública. Es cierto que en algunas naciones, Cataluña podía ser también un ejemplo, la presencia de la escuela privada ha sido significativa y ha jugado un papel en el aseguramiento y mejora de la escuela, pero el derecho a la educación se ha sustentado fundamentalmente sobre la escuela pública. Sin embargo, leyendo la Lomce es evidente —si ustedes quieren nos podemos extender— su predilección por la escuela privada en detrimento de la pública. Esto me lleva a hacerme algunas preguntas. ¿Hasta dónde la iniciativa privada y el mercado pueden ocupar el espacio que viene ocupando la escuela pública? Se ha tenido en cuenta que la escuela privada no mejora la pública ni siquiera en términos de resultados, si se tiene en cuenta que —abstracción hecha del origen socioeducativo de las familias— por resultados no difieren sustancialmente. ¿Qué tiene que ver este desplazamiento de preferencias de la escuela pública a la privada con la mejora de la calidad del sistema?

El sexto aspecto es una reflexión sobre los abandonos prematuros del sistema. Ahí la Lomce se preocupa de los abandonos prematuros del sistema cuando aborda la ordenación de las enseñanzas y, particularmente, cuando aborda la ordenación de la ESO. Vamos a considerar algunas dudas. ¿Creen ustedes que sembrar el sistema de evaluaciones, una tras otra, no condiciona y cierra futuros? ¿No creen

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 14

que esto suponga más repeticiones y más costes? ¿No creen que esto no sea una buena manera de que se entusiasmen con los aprendizajes y que pueda provocar más abandonos prematuros? La Lomce ya prevé una manera de evitar los abandonos prematuros y es diferenciando muy pronto, incluso a partir de 2.º de ESO, aparte de los programas de diversificación curricular, también se puede introducir el acceso a la nueva formación profesional básica. La Lomce ya busca vías para solucionar el abandono escolar. Aquí conviene plantear algunas preguntas. La primera es: ¿Se ha reparado en que los estudios internacionales contraindican el establecimiento de itinerarios demasiado pronto? ¿Se tiene en cuenta que los procesos de crecimiento y aprendizaje de los alumnos tienen sus altibajos y que necesitan tiempos más abiertos y prolongados? Reducir las cifras de abandono escolar prematuro computando el título de formación profesional básica, como ya se ha señalado reiteradamente, no es una solución, es un parche. ¿Cómo convencernos de que no es solo un truco para mejorar datos estadísticos a nivel internacional?

El séptimo aspecto, y último, es que el proyecto de la Lomce manifiesta su voluntad de adaptar el sistema a las necesidades del mercado de trabajo. Esto es posible. Pero si miran bien las cosas con este planteamiento tan cortoplacista de supeditar las enseñanzas a un mercado de trabajo volátil, que nadie sabe cómo es hoy ni nadie se atreve a aventurar cómo será mañana o pasado mañana. Es cierto que la formación profesional puntual tiene que estar muy relacionada con el mercado de trabajo, pero ¿este mercado de trabajo cada vez más incierto —digámoslo sinceramente—, cada vez más tercermundista, puede marcar el paso general del sistema educativo? ¿No se está renunciando a un sistema educativo en que el conocimiento y la formación estén al servicio de la sociedad? ¿No se está renunciando a que la escuela contribuya también a la transformación y regeneración de la sociedad? Estoy a su disposición para lo que quieran.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo de La Izquierda Plural, ¿va a intervenir? (**Pausa**). Señor Coscubiela, tiene usted la palabra.

El señor **COSCUBIELA CONESA**: Señor Plandiure, quiero agradecerle su exposición. Quisiera pedirle que concretara algunas cosas más de las que ha apuntado a partir de su valoración de la Lomce. Su experiencia de cuatro décadas como especialista en derecho de la educación y, al mismo tiempo, profesor de políticas públicas en diferentes universidades supongo que le ha dado una cierta proyección temporal en relación con el papel que han jugado los cambios legislativos. Ha apuntado algo en ese sentido. Mi pregunta es: ¿Tiene usted la percepción —fruto de su experiencia— de que ese permanente cambio en el marco legislativo de nuestro sistema normativo ha podido, en algún caso, dificultar la mejora del propio sistema educativo? Nos gustaría conocer su opinión.

En segundo lugar, nos ha expuesto —si no recuerdo mal— siete aspectos o siete grandes capítulos en los que considera usted que se ha producido un cierto vacío en el contenido del derecho a la educación del artículo 27 de la Constitución. No lo ha dicho, pero de su exposición se podría desprender que en algún momento la Lomce afecta al contenido esencial del derecho a la educación. Nos gustaría conocer su opinión desde la perspectiva constitucional. Sobre todo con relación a dos cosas que, de confirmarse, serían preocupantes. A pesar de que se refería a momentos previos de la elaboración del anteproyecto, ha insistido varias veces en el tratamiento que, en el proceso que se ha producido hasta ahora, ha tenido el anteproyecto de Lomce —y ahora proyecto de ley— en relación con la consideración de la educación no como un derecho, sino como un bien de consumo y a los ciudadanos no como tales, sino como clientes de un servicio. ¿Piensa que eso se mantiene aún en el proyecto de ley actual? No sé si lo he entendido, pero me gustaría que nos lo aclarara. Parece que nos ha querido conducir a través de una excursión dialéctica, pero me gustaría que lo concretara en el siguiente sentido. Ha dicho: Si la Lomce opina que segregar, separar a los alumnos por sexo, no va contra la discriminación del artículo 14 de la Constitución, discriminar a los alumnos por raza o por religión tampoco sería una cuestión contraria al artículo 14 de la Constitución. ¿Ese es el camino peligroso que usted dice que nos está apuntando la Lomce y que de abrirse podría servir para que el concepto de discriminación fuera tan laxo que la segregación por esos conceptos no se considerara discriminación?

En tercer lugar, me ha parecido entender que ha relacionado la vocación centralizadora de la Lomce con una obsesión uniformizadora. ¿Puede establecernos alguna reflexión sobre si en experiencias internacionales existe una regla que diga que, a mayor centralización o uniformización, mejores resultados y a más descentralización y más flexibilidad peores resultados o al contrario? Parece deducirse de la Lomce y del análisis que hace que se establece una visión mecanicista. Por último, en el diferente papel que usted nos ha explicado que la Lomce le da a la escuela pública y también a esa especie de sustitución

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 15

de papeles de la escuela pública por la privada. ¿Considera usted que con el actual mecanismo previsto en la Lomce en relación con la cobertura del derecho a la educación por parte de la escuela privada se podría estar incentivando lo que en el sector de seguros se llama una selección adversa de riesgos? Es decir, que quien puede seleccionar escuela no es el alumno, sino quien puede seleccionar al alumno es la escuela en función de las perspectivas de tratarse de un triunfador o de un fracasado. Permítaseme esa simplicidad. Me ha parecido que usted lo apuntaba. Si fuera así, sería preocupante. Por último, también me ha parecido entender que su opinión en relación con los diferentes procesos de evaluación continuada y de selección nos puede llevar a un sistema educativo que tenga una ley, la Lomce, que sea el instrumento para una permanente clasificación de los alumnos, no solo en función de sus capacidades, sino incluso en función de sus perspectivas y me ha parecido entender que ese mecanismo sería tanto como tapiar o ahogar las perspectivas de algunos de estos alumnos en edades muy tempranas, dando por hecho que en determinada edad uno ya ha dado todo lo que pueda dar de sí y si no da algo más se le coloca en el furgón de los fracasados y si resulta que tiene muchas perspectivas va al furgón de los *triunfócratas*. Me gustaría, si es posible, que lo desarrollara.

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

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: (Comienza su intervención saludando en catalán). Su exposición ha sido muy completa y muy esquematizada, cosa que se agradece mucho después de unos días de comparencias. Quiero dar la bienvenida a mi compañero, Joan Coscubiela, que le ha hecho una serie de preguntas. Me voy a centrar en algún aspecto que me ha ido preocupando durante estos días y con su experiencia nos puede ayudar. El cambio que se hace a nivel competencial se hace en educación primaria, en educación secundaria y en bachillerato. Se deja la educación infantil, las enseñanzas superiores artísticas y la formación profesional, donde no se hace el cambio competencial, donde no se pasa de compartir a repartir. Usted que ha estudiado mucho el proyecto de ley, ¿a eso le da alguna explicación? ¿Ve alguna motivación especial en ese cambio? Después el Estado se queda parte de las pruebas de formación profesional, de becas, etcétera, pero ahí hay un doble modelo que no se entiende, porque si el modelo que tenemos hay que cambiarlo para primaria, secundaria y bachillerato, tendríamos que cambiarlo para todas las etapas, porque si es bueno. En cambio se deja el malo para la formación profesional, cuando es uno de los objetivos en el que todos podemos estar de acuerdo en que hay continuar valorando —porque ya está valorada— la formación profesional.

Otro aspecto importante. En alguna comparencia del Colegio de Catedráticos tuve la impresión de que todos los problemas venían de primaria, de que no llegaban los alumnos preparados a secundaria, de que no sabían, etcétera. Además de denotar poco ánimo en el ponente para que en secundaria también se pudiese trabajar estos aspectos y recuperar aquellos déficits que los alumnos pueden llevar, me gustaría que hablase sobre la importancia o no de esa educación primaria, sobre el profesorado —ya ha dicho algo sobre el profesorado—, sobre qué métodos tendríamos que aplicar para mejorar la formación del profesorado e influir de esta manera en la mejora del proceso educativo. Un comentario que siempre me ha preocupado —que escuché— es que con las evaluaciones externas censales vamos a conseguir que la metodología de los profesores cambie radicalmente, que mejoren los resultados y también las formas de estudiar de los alumnos. Poniendo estas pruebas censales finales en bachillerato y en secundaria vamos a conseguir un gran cambio pedagógico en el sistema. ¿Usted cree eso?

Para terminar. En cuanto a las pruebas de acceso a la universidad, me gustaría conocer su opinión con el cambio que van a sufrir y si cree más justa esta posición, si mantiene más la igualdad de oportunidades lo que propone la Lomce o lo que las pruebas de acceso a la universidad nos demostraban hasta este momento.

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

La señora **ALEGRÍA CONTINENTE**: Quiero darle las gracias señor Plandiure por su intervención y le damos la bienvenida desde el Grupo Socialista. Espero no consumir todo mi tiempo, porque me gustaría más escucharle a usted que escucharme a mí misma. Todas las aportaciones que pueda hacer esta mañana en esta Comisión son de enorme interés. Usted es el compareciente número 47 de esta serie de comparencias que llevamos a lo largo de las semanas. Esta mañana pensaba, cuando terminaba de escucharle, que grosso modo la sensación que uno obtiene después de oír a todos los comparecientes

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 16

que han pasado por esa mesa es que mayoritariamente nos han dado una visión negativa de la Lomce. Mayoritariamente nos ha parecido entender que el camino por el que se ha optado para hacer esta nueva ley educativa de la Lomce no ha sido el adecuado. Fíjese si no habrá sido el adecuado que cuando terminemos con las comparencias esta mañana, nos vamos al Senado corriendo, porque esta tarde se debaten nada más y nada menos que 11 enmiendas a la totalidad de esta ley. Por tanto, el debate en absoluto podrá decirse que haya sido sosegado. Ahí quería lanzarle mi primera pregunta. Usted hablaba al comienzo de su intervención del punto de partida de la Lomce y le quería preguntar si el nacimiento de la Lomce ha sido adecuado. Para mi grupo ya le digo que no, porque al igual que comentaba a lo largo de su exposición, el profesorado no existe, no se ha contado con él, tampoco con los alumnos, tampoco con los sindicatos ni con la plataforma de padres y madres. Consideramos que si no hay un mínimo debate, no hay un mínimo consenso en el nacimiento de las leyes educativas, difícilmente estas pueden perdurar a lo largo de los años. Ahí sí que le quería plantear un pequeño matiz o una pequeña discusión sobre la estabilidad de las leyes educativas. Es verdad que ya es un debate que está muy introducido en la sociedad española, que ha habido una fuerte inestabilidad de leyes educativas. Sin embargo, si nos ceñimos a la realidad y vemos qué leyes se han puesto en marcha, desde el punto de vista de la educación en este país, tenemos dos hitos importantes. Uno en 1990 y hasta dieciséis años más tarde no se aprobó otra ley educativa que fue la LOE. La LOE casi fue una actualización —permítame la expresión— de la Logse. Entre otras cosas, porque en dieciséis años la sociedad, al igual que la educación, cambia. Pero no hubo más, porque como sabe la LOE no llegó a aplicarse porque se paralizó el calendario de la aplicación de esta ley. Con esto quiero decir que si en estos dieciséis años ha habido dos leyes educativas ha sido gracias a un aspecto fundamental y es que nacieron con un amplio consenso de la sociedad educativa y de los partidos políticos. La última ley que se aprobó en esta Cámara, que fue la LOE, fue apoyada por todos los grupos políticos a excepción del Partido Popular. Sin embargo, esta ley, la Lomce, vamos a ver cómo va el trámite, pero mucho me temo —y sobre todo por las impresiones que estoy recibiendo tanto de la sociedad civil, por decirlo de alguna manera, como de los partidos políticos— que va a ser una ley aprobada única y exclusivamente con la mayoría absoluta del partido que gobierna.

Querría saber su opinión sobre la educación de 0 a 3 años, no lo ha mencionado seguramente porque no le ha dado tiempo en su exposición. Sabe que la Lomce se carga por completo ese carácter educativo de esa etapa y quiere darle un matiz asistencial, que mi grupo no comparte. Querría saber como valora la educación de 0 a 3 y de 0 a 6 años. En cuanto a la inmersión lingüística, como ha podido ver por mi acento no soy catalana, por lo que no voy a adentrarme en este tema. Solamente haré mías las palabras de mi compañero, Albert Soler, cuando la semana pasada decía que el programa de inmersión lingüística ha sido un éxito y que sin él en Cataluña no existiría el bilingüismo.

Respecto a las evaluaciones, usted es profesor, tiene una larga experiencia, y querría que se adentrara en este tema, porque sabe que las evaluaciones que se plantean en la Lomce no son unas evaluaciones de diagnósticos, no son unas evaluaciones que nos sirvan para ver cómo está ese joven al que estamos evaluando si no que va a ser una prueba más segregadora. Querría que nos diera su opinión.

En cuanto a la escuela pública no tengo nada que decir. Comparto profundamente todo lo que usted ha dicho, pero nuestro temor con esta ley también es la desaparición de la escuela inclusiva. Esa palabra de inclusividad se veía reflejada en la LOE del año 2006 y ahora ha desaparecido.

Por último, quería plantearle dos matices. Uno. Hablaba de la equidad, es verdad que hay que afianzarla. Estoy absolutamente de acuerdo con usted, mucho me temo que los métodos que se proponen en este texto de la ley va a hacer completamente lo contrario a afianzarla. Que estamos en una buena posición en la tabla con este tema de la equidad es claro. Todos los datos nos lo dicen. Incluso ayer tuvimos un experto en el tema finlandés que así lo explicó y también el señor Schleicher. De hecho una de las cosas positivas que saqué ayer de las intervenciones es que el sistema educativo español no es tan malo como nos quieren hacer ver. No somos ningún bicho raro. Si pudiera entenderse como algún bicho raro sería Finlandia, pero en positivo. Como bien decía, nosotros estamos ahí en medio, con aspectos a mejorar y todos estamos de acuerdo en que habría que perfeccionarlos, pero como decía al principio de mi intervención o se hace con consenso y contando con las opiniones de los que participan activamente en el sistema educativo o difícilmente encontraremos soluciones realistas.

Dos. Un aspecto que no se ha abordado es la memoria económica. Cuando hablamos de educación en este país tenemos que empezar a decir que en este tiempo de mandato del Partido Popular la educación es la gran pagana de los recortes. Estamos frente a un importante recorte de más de 5.000 millones de euros, frente a unos 400 millones de euros que parece ser que quieren aportar como memoria económica.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 17

¿Cómo se va hacer frente a la inclusividad, a todos estos métodos que hay que poner en el día a día en marcha en la escuela si no contamos con ninguna memoria económica? ¿Cuál es su opinión al respecto? Muchísimas gracias por su intervención.

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

La señora **MORO ALMARAZ**: Quiero darle las gracias, señor Plandiure. Bienvenido, en nombre del Grupo Parlamentario Popular, que ha asistido, igual que esta portavoz que habla ahora en su nombre, puntualmente a las 47 comparecencias, recibiendo las opiniones con todo interés, porque creemos que escuchar todas las opiniones nos permite tener una mejor situación para afrontar la tramitación del proyecto de ley. Oír siempre las opiniones que tenemos nosotros mismos empobrece. Por tanto, los parlamentarios de mi grupo hemos dado una muestra —y la seguiremos dando— de que escuchamos a todos y cada uno los comparecientes, tengan la opinión que tengan y hayan sido propuestos por el grupo que sea. Usted es un especialista en legislación educativa. Además de un gran conocedor de los sistemas educativos, su trayectoria le avala. No se ha limitado nunca en su trayectoria profesional a defender a colegios profesionales, a entrar en la redacción de textos, porque he seguido con interés algunas de sus colaboraciones y entra en la materia educativa. Por tanto, es una satisfacción poder compartir con usted lo que nos ha trasladado. Eso no quiere decir que comparta lo que ha dicho, pero si comparto el debate de los planteamientos, porque uno lo hace con quien conoce, con quien es profundo conocedor y eso siempre es una suerte. Me ha llamado la atención que usted haya comenzado haciendo una valoración sobre algunos datos que se han negado también por algunos, que poco a poco van dejando de negarlos, que son datos sobre los diagnósticos. Aquí se nos ha dicho —y se ha dicho fuera en la prensa— que el diagnóstico que se había realizado por el Gobierno era malo y usted ha planteado muy rápidamente, al principio de su exposición, el retraso histórico en los estudios, pero que se ha avanzado mucho en España, que estamos en el pelotón medio-bajo de la tabla de resultados y que tenemos problemas con el abandono escolar. Al menos en esto, compartimos gran parte de las cuestiones que desde distintos lados y visiones se han ido aportando a esta Comisión. Hay una coincidencia con otras comparecencias en las que nadie ha descartado que sea bueno mejorar el sistema educativo, entre otras cosas, porque un sistema educativo debe avanzar con la gente, con la población y con los ciudadanos. Que los instrumentos, al parecer, por el diagnóstico no han sido todo lo eficaces que hubiéramos querido todos, especialmente en la lucha contra el abandono temprano. Incluso se ha venido a decir aquí que si se ha disminuido en estos últimos años ha sido, por desgracia, a partir de las altas tasas de paro y especialmente de paro juvenil. Ha habido una coincidencia sobre que es bueno, es positivo, que no se puede excluir ya la cultura de la evaluación desde una perspectiva normalizada, que nadie la excluye. Luego hay discrepancias sobre qué tipo de evaluación, en qué momento, quién la hace, quién debe tener las competencias, etcétera. Se ha dicho —incluso ayer— que no es suficiente la evaluación por las autonomías, que es buena, que esta ley no la excluye, que los objetivos son diferentes y que las evaluaciones son positivas en función de los objetivos diferentes hacia los que vayan encaminados. A la vista de esto me hubiera gustado saber no solo su opinión, que ha sido interesante aunque no la comparto, sobre la LOE, en este caso sobre la Lomce. La Lomce que se integra en la LOE. Ha hablado en algún momento y que quizá ha sido la expresión —y por su formación jurídica seguramente no lo comparte en términos absolutos— que se ha derogado la LOE. No, ni se ha derogado ni se va a derogar. Esta ley es una modificación parcial de la ley, que se dice que se ha hecho con tanto consenso, pero que es evidente que no ha dado los resultados más apetecidos. Usted ha criticado la Lomce, pero me hubiera gustado ver algunas propuestas, porque después de su crítica a mi grupo le puede quedar la sensación de que a pesar de que la ley anterior no ha funcionado bien no hay propuestas. Estoy de acuerdo con usted con que las leyes no son todo y de que por sí solas no hacen el cambio —en eso estamos completamente de acuerdo—, se necesitan otros factores, por tanto no hay que dejarlo toda a la ley, y lo decimos desde este Parlamento. Me hubiera gustado que más allá de esa crítica exclusiva sobre —si me permite— lo que no hay, porque usted hace una interpretación casi entrelíneas de los fantasmas de la Lomce, pero no exactamente de la Lomce, porque no podemos admitir que haya ningún vaciado de derechos constitucionales y desde luego no del derecho a la educación. ¿Cuáles serían las propuestas? ¿Dejar la LOE como está? Algunos de los instrumentos que incorpora la Lomce se pueden mejorar en este trámite parlamentario, sin duda, y con las aportaciones de todos los que han comparecido aquí. ¿Por qué vamos a dejar como está algo que no ha funcionado plenamente? ¿Cuáles serían aquellos aspectos que permitirían mejorar lo que no ha funcionado? ¿Por qué algunos instrumentos que son útiles y que han venido bien, por ejemplo, la ley catalana, no pueden trasladarse al

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 18

ámbito de la ley estatal? Ya he dicho varias veces en estas comparecencias que no se trata de recuperar competencias, no se trata de recentralizar, por más que nos empeñemos, se trata de que el Estado recupere su responsabilidad —si se me permite— y el Estado tiene responsabilidad sobre ese derecho a la educación que nosotros defendemos, sobre ese derecho que tienen todos los ciudadanos a acceder a la educación en igualdad de oportunidades, se encuentren en la comunidad en la que se encuentren. Ahí queda la responsabilidad del Estado y por tanto ahí es donde se encuentra la Lomce. Si hay que mejorar algo en el texto para que no haya malentendidos, hágase, pero no hay una voluntad recentralizadora, sino una voluntad del Estado de asumir su responsabilidad de que no haya esas diferencias abismales entre unas comunidades y otras que los informes internacionales nos dicen que hay, y yo vengo de la Comunidad de Castilla y León y puedo estar orgullosa de los resultados —no creo que sean definitivos, siempre hay que mejorarlos— que ofrece el sistema educativo de mi comunidad autónoma en los informes internacionales.

Sé que usted ha escrito sobre la autonomía de los centros. Ha dicho que la Lomce habla de ella, pero que es más autonomía de los directores, y que la autonomía de los centros no debería limitarse, pero no parece que esté en contra. Para finalizar mi intervención, me gustaría que nos dijera cómo podríamos mejorar la ley para que fuera eficaz, como queremos que sea. Qué cree que podemos hacer para recuperar el entusiasmo, si hace falta, por proyectos más concretos, por que no haya uniformidad en los centros, por que de verdad haya una implicación. Usted ha hablado del profesorado. Sin duda sin el profesorado no se puede hacer nada. Quizás esas deficiencias que se observan sean debidas a la previsión de una ley dedicada exclusivamente al profesorado. Habrá que establecer las conexiones entre las dos leyes, pero ni este grupo parlamentario ni el Gobierno consideran que vaya a prosperar una ley si no defiende al profesorado. En ese punto, por ejemplo, ¿qué cree que se podría mejorar?

Podría decir muchas más cosas, pero termino ya. Le agradezco nuevamente su intervención y le agradecería también que nos apuntase en qué pueden mejorarse los instrumentos de la legislación actual que se ha demostrado —y todos parecen estar de acuerdo— que no han sido eficaces.

El señor **PRESIDENTE**: Para concluir esta comparecencia, tiene la palabra el señor Plandiure.

El señor **PLANDIURE VILACIS** (Abogado): Con tantas preguntas, contestaré lo que pueda. Podría hacer un programa de las necesidades que hay, pero sería perseverar en políticas que han funcionado bien: la universalización de la educación infantil; los programas de políticas compensatorias, que han permitido no descabalar a mucha gente del sistema; la formación del profesorado. Podría seguir, pero hacer un programa en diez minutos es muy difícil.

Es cierto que la Lomce no deroga la LOE y si lo he dicho me he equivocado. El propio Consejo de Estado dice: Ustedes no hacen una modificación de la LOE, hacen una nueva ley. ¿Por qué no dicen que hacen una nueva ley y dicen que modifican la LOE? Lo dice el informe del Consejo de Estado. A mi modo de ver es mejor una nueva ley que mantenga el equilibrio interno. Incluso las peores leyes mantienen un equilibrio interno. Cuando se trocea una ley que mantiene un equilibrio y este se rompe, mala solución. Yo prefiero una nueva ley que un desequilibrio de las leyes que existen. Estoy contento, porque pensaba que nadie leía lo que escribo, pero veo que usted lo sigue. Se lo agradezco de todo corazón.

En cuanto a la reflexión del Grupo Socialista, es verdad —no he entrado en el tema— que la escuela inclusiva corre un gran riesgo. Ha desaparecido uno de los grandes avances que ha permitido la integración y la cohesión. Esta claro que esto desaparece de la ley.

Ha dicho otra cosa con la que también estoy de acuerdo. Escribí una colaboración en un libro que se publicó hace cuatro o cinco años que decía lo siguiente: No es verdad que haya habido tantos cambios legislativos como parece. Los cambios de las leyes no han sido tan importantes como el ruido que los ha acompañado. Cada vez que se hace una ley educativa hay una sacudida. Más grande que el cambio en el contenido de las leyes, que muchas veces ha sido mínimo, ha sido el ruido y la instrumentalización política que se ha hecho cada vez que se ha cambiado una ley. Si lo hubiera explicado así, quizás hubiéramos coincidido más.

Estoy de acuerdo con usted en que las evaluaciones segregan, lo hacen constantemente. No soy maestro, pero a mi modo de ver hay diversas maneras de enfocar la educación. Una, la educación tiene que estar al servicio de cada alumno; cada alumno es distinto y hay que procurar acercarse al máximo a los procesos personales de cada uno. Otro sistema es decir: En esta clase todos son iguales, hay que tener estos conocimientos y el que no pueda... La Lomce se inclina por este segundo sistema y lo suaviza marcando itinerarios que en el fondo lo agravan, porque la selección es mucho más fuerte. Esto es lo que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 19

le contestaría a usted, para que me dé tiempo a contestar a todo el mundo. Si me he dejado alguna cosa me lo dice.

Estoy de acuerdo con lo que ha dicho el representante de Convergència i Unió. Cuando leí el anteproyecto y después el proyecto me pregunté: ¿Cómo es posible que se establezca ese control tan terrible de los contenidos en primaria y secundaria y que se dejen las cosas como están en educación infantil, en formación profesional o en las enseñanzas artísticas? Creo que se debe al poco valor que da la ley a este tipo de enseñanzas. La ley da un gran valor al núcleo duro del sistema —primaria, secundaria y bachillerato— y da menos valor a este otro grupo de enseñanzas. A mi modo de ver, la lectura sería esta.

Hay una cosa que se decía en voz baja y que ahora se empieza a decir más alto que es que hay problemas en la enseñanza primaria. A pesar de que se han hecho grandes avances, quizás se tendría que avanzar un poco más en la detección precoz de los problemas en primaria y, para ello, la preparación del profesorado, especialmente de primaria, es esencial. Por tanto, para empezar un nuevo edificio es necesaria una gran preparación del profesorado en los primeros ciclos.

En cuanto al acceso a la universidad, el sistema que tenemos ahora puede ser más perfecto o más imperfecto, pero está claro que es equitativo y justo. Es muy difícil de manipular y tiene un gran respeto por el principio de igualdad. Si este sistema se cambia y cada universidad puede fijar sus criterios, aunque siempre haya unos mínimos que se tengan que respetar, se puede producir un vía crucis de los alumnos por las distintas universidades —algunas las tendrán que saltar porque las cosas se hacen en momentos distintos— y, como dice el Consejo de Estado, la igualdad peligrará.

El representante de La Izquierda Plural ha hecho tantas preguntas que me he perdido un poco. Me ha hablado de la discriminación. El Consejo de Estado, que está compuesto por personas de orden, cuando habla en sus informes de la discriminación por razón de sexo tiene sus pequeñas dudas. Dice: ¡Cuidado! Esto, según como se haga, puede ser discriminación por razón de sexo. Por tanto, si se hace, que se haga así y así. Pone sus reservas. Por tanto, no es que nadie ponga reservas en relación con esto. Ahí tenemos las últimas sentencias de los tribunales superiores respecto a políticas de distintas comunidades que van en la misma dirección.

Con esto termino. Creo que no he agotado los diez minutos de intervención.

El señor **PRESIDENTE**: Le agradecemos al señor Plandiure que nos permita recuperar un poco el ritmo de las comparecencias. Le agradecemos su tiempo y la exposición con la que nos ha obsequiado.

— DEL SEÑOR CATEDRÁTICO NUMERARIO DE BACHILLERATO, EX DIRECTOR DEL INSTITUTO DE EVALUACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN (ROCA COBO). (Número de expediente 219/000389).

El señor **PRESIDENTE**: Retomamos estas comparecencias dando la bienvenida a don Enrique Roca Cobo, catedrático numerario de bachillerato, ex director del Instituto de Evaluación del Ministerio de Educación. Don Enrique, bienvenido. Tiene usted la palabra.

El señor **CATEDRÁTICO NUMERARIO DE BACHILLERATO, EX DIRECTOR DEL INSTITUTO DE EVALUACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN** (Roca Cobo): En primer lugar, quiero agradecer la invitación a comparecer en esta Comisión de Educación. Voy a tratar de presentarles algunas consideraciones sobre los tipos de evaluación y sus propósitos y, a la luz del proyecto de la Lomce, voy a tratar de contribuir con mi experiencia al análisis de las dificultades que presentan las evaluaciones previstas y a la propuesta de los instrumentos para que sus resultados sean útiles para la mejora de la educación, que es el objetivo principal del proyecto, objetivo que lleva incluso en su enunciado.

Voy a organizar la presentación en cuatro bloques que trataré con brevedad: primero, los tipos de evaluación; segundo, cómo son las evaluaciones en general en nuestro entorno, particularmente en la educación obligatoria, es decir en primaria y secundaria; tercero, las evaluaciones que propone la Lomce y sus dificultades, retos y aspectos positivos, y cuarto, una reflexión sobre cómo contribuir desde la evaluación a la mejora de la educación.

Cuando hablamos de evaluaciones externas de los alumnos, detrás de ellas están distintos tipos de evaluación, porque aunque los destinatarios aparentes o reales sean los alumnos, en ocasiones se pretende evaluar no solo a los alumnos, sino también al profesorado, a los centros educativos y, en muchas ocasiones, en casi todas, al conjunto del sistema. Así, hay evaluaciones específicas para el profesorado, hay evaluaciones específicas para centros, pero en general todas ellas cuentan con una

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 20

evaluación específica de rendimiento de los alumnos. Aviso —y lo dejo simplemente así—, cuando se pretende utilizar el rendimiento de los alumnos para evaluar al profesorado o a los centros hay que tener especial cuidado en utilizar los instrumentos adecuados para ese propósito, para esos destinatarios. Naturalmente, los resultados de los alumnos pueden contribuir, pero —insisto— hay que ser muy cuidadoso para no reducir solo la evaluación de los centros o de los profesores a la de los alumnos y, por tanto, utilizar los resultados de los alumnos solo para adoptar medidas en función de los resultados de la evaluación. **(El señor vicepresidente, Soler Sicilia, ocupa la Presidencia).**

¿Qué propósitos suelen acompañar a las distintas evaluaciones externas del rendimiento de los alumnos? El más generalizado hoy en nuestro entorno, tanto en las evaluaciones internacionales como en buena parte de las nacionales, es un propósito doble: conocer mejor cómo están funcionando los aprendizajes, cómo se están adquiriendo las competencias y, a partir de ese conocimiento, ayudar a adoptar las medidas de mejora de ese rendimiento y de los resultados de los alumnos. Es decir, el primer propósito, hoy fundamental, prácticamente presente en todas las evaluaciones de nuestro entorno, las internacionales y las nacionales, es conocer y mejorar. También hay evaluaciones que tienen como propósito certificar los aprendizajes adquiridos por los alumnos, el nivel de competencias, etcétera. Estas evaluaciones las realiza continuamente el profesorado, las hace todos los años a final de curso. También hay evaluaciones de este tipo hechas de manera sistemática por regiones o por países al finalizar determinadas etapas educativas, desde luego, al finalizar la secundaria superior y, en algunos casos, de manera externa y generalizada, al finalizar la secundaria inferior, como veremos. Hay evaluaciones que además —digo además porque normalmente tienen los otros objetivos, al menos declarados— pretenden realizar algún tipo de ordenación o selección. Voy a poner un ejemplo que no tiene que ver muy claramente con los alumnos, aunque también, que es el del profesorado cuando accede a la educación. Las oposiciones del profesorado son un típico ejemplo de evaluación en la que se selecciona a los candidatos que se consideran más idóneos, como también lo son las evaluaciones finales de la secundaria superior en buena parte de los países de nuestro entorno y también en nuestro país para el acceso a la universidad. Son evaluaciones que ordenan y seleccionan a los alumnos. Hay un propósito de la evaluación que siempre está presente cuando se evalúa a los centros educativos y, particularmente, cuando se evalúa al sistema educativo en general, que es el de rendir cuentas. Es un propósito implícito, general, siempre presente y muy valorado por los responsables educativos y por la propia sociedad. Se trata de ver cómo están funcionando los procesos puestos en marcha, las políticas y el sistema educativo y dar cuenta a la sociedad y a los responsables de la educación de ese funcionamiento.

En la educación obligatoria —paso a la segunda parte— se plantean hoy en nuestro entorno algunos tipos de evaluación muy precisos. La educación obligatoria en la OCDE o la Unión Europea abarca, como es bien sabido, de los 6 a los 16 años, con ligeras variaciones. En esta etapa el objetivo fundamental es que todos los jóvenes transiten por ella con éxito, entendiendo por tal que alcancen los objetivos planteados. Particularmente hoy el objetivo es que alcancen todas las competencias que les permitan afrontar con éxito sus retos posteriores: formativos, ciudadanos, como personas, socialmente, ante el mundo laboral y, desde luego, ante la formación posterior. Pues bien, las evaluaciones internacionales y nacionales que se han planteado en los últimos diez o veinte años en nuestro entorno, en los países europeos, en los países de la OCDE, tienen como propósito fundamental el primero que decía antes, es decir, conocer el rendimiento de los alumnos y permitir que se adopten las medidas de mejora de dicho rendimiento. Ese es el propósito más común en las evaluaciones de educación secundaria obligatoria, proponer instrumentos a los Gobiernos para la mejora del rendimiento de los alumnos.

Al final de la secundaria obligatoria los centros educativos se plantean si hay que hacer una prueba general para certificar qué resultados han tenido los alumnos o si el trabajo de los centros y profesores es suficiente. Hay países que no proponen ninguna prueba de este tipo y voy a utilizar algún dato referido a los mismos. Es el caso por ejemplo de los países nórdicos, los países escandinavos, Canadá, Alemania, Francia y otros países de nuestro entorno. Sin embargo, hay países que sí proponen pruebas de certificación al final de la educación secundaria obligatoria, como el Reino Unido —el Certificado General de Educación Secundaria Obligatoria— o Estados Unidos. Es verdad que en estos casos estas pruebas de certificación están basadas en una rigurosa y previa definición de estándares educativos —condición *sine qua non*—, estándares acordados nacionalmente, bien conocidos, que son la base de los ejercicios que se proponen. Naturalmente, en estos países, además de certificar, más del 90% de los alumnos tiene futuro formativo, puede acceder a la educación superior y cumple el objetivo, en el caso de Europa, de pasar a la secundaria superior; en Estados Unidos también lo cumplen aunque no sea un objetivo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 21

declarado como el europeo. El objetivo en el caso de la Unión Europea, como decía, es que la mayoría de los alumnos pasen a la educación secundaria superior y puedan transitar con éxito por ella.

Viendo estos planteamientos, les propongo el siguiente ejercicio. Veamos, en la única comparación rigurosa reciente que tenemos al final de la educación secundaria obligatoria, que son los estudios PISA, qué resultados presentan algunos de estos países que tienen o que no tienen pruebas de certificación y si se puede obtener alguna evidencia. Señalo aquí una selección de países, como hacen los informes españoles. Como ven, en el recuadro que corresponde al nivel III de rendimiento se encuentran prácticamente todos los países europeos y a la izquierda, dentro del recuadro, he señalado Finlandia y Canadá, dos de los países que no tienen pruebas. Como ven, aparte de Japón, Estados Unidos y Reino Unido están dentro de este conjunto. Entre todos estos países no hay diferencias estadísticamente significativas. ¿Quién tiene mejores resultados? ¿Estados Unidos? ¿Reino Unido? ¿Países Bajos? ¿Francia? Estamos hablando del informe PISA sobre lectura 2009, el último que tenemos. No hay diferencias significativas. Nada se puede afirmar acerca de qué país tiene un rendimiento mejor en promedio teniendo en cuenta los datos generales. Por tanto, no parece que el hecho de que haya o no pruebas de certificación al final de la etapa tenga influencia directa en los rendimientos de los alumnos. No parece que ocurra así. La OCDE cita los principales factores que influyen en el rendimiento. Cita el entorno social, económico y cultural. Es el más elevado, aunque su influencia no va más allá de un 10 o un 20% del resultado. Es el factor que tiene una influencia más directa y por tanto los países con niveles sociales y económicos más desarrollados suelen tener mejores resultados. Hay correlación entre una cosa y otra. Cita también la implicación de las familias —esto lo hemos comprobado en los estudios de evaluación españoles y desde luego en los de la OCDE, en los de la IEA, el Timss o el Pirls— y de los propios alumnos en el aprendizaje, su participación activa, su voluntad de mejorar. Se citan también los centros bien organizados y, dentro de ellos, un profesorado bien formado, considerado, gratificado y suficiente para atender la diversidad de los alumnos. Esto lo señalan todos los países de éxito, particularmente los nórdicos. Finlandia, como el que tiene en ese sentido mejores resultados, señala una y otra vez la importancia de su profesorado, de la motivación, de la gratificación y de su buena preparación. La OCDE también señala, y lo hace con rigor, el éxito que los alumnos hayan tenido en su trayectoria académica, dicho de otra manera, que hayan pasado con éxito de curso. Cuando llegan al final de la educación obligatoria, si han pasado con éxito cada uno de los cursos, suelen tener buen rendimiento, sin embargo es sistemático el mal rendimiento que tienen los alumnos que no han superado los cursos con éxito o que los han superado con dificultades, particularmente los repetidores. Ninguno de estos factores, como ven, hace referencia a que existan pruebas externas estandarizadas o no. No podemos afirmar que las pruebas en sí mejoren los resultados, lo que sí sabemos que mejora los resultados es que, como consecuencia de las pruebas, se adopten las medidas oportunas de acuerdo con la información obtenida. Eso es lo que realmente permite mejorar, según evidencian estos estudios internacionales, los resultados.

Vamos con las evaluaciones del proyecto Lomce. No me voy a detener casi nada. En primaria se plantean dos evaluaciones, a la mitad y al final de la etapa, que tienen rasgos similares a las evaluaciones de diagnóstico que han realizado las comunidades autónomas españolas o a las evaluaciones que he señalado y cuyo propósito fundamental es conocer y mejorar. Cuando se realizan de manera centralizada, tienen dificultades técnicas, que evidentemente son superables. Hacer un examen para todos los alumnos de un Estado el mismo día con garantías de equidad, de rigor y sin poder reutilizar las pruebas de un año a otro para poder ver evoluciones tiene sus dificultades técnicas no desdeñables, pero superables. Tienen además el riesgo de condicionar. Si la prueba reduce mucho el currículo, si no están bien definidos los estándares educativos, se corre el riesgo de condicionar demasiado el currículo y desde luego se corre el riesgo evidente —no es que se corra, en nuestro país ya se ha practicado— de utilizar estas evaluaciones para clasificar los centros, lo cual, aparte de ser criticado internacionalmente por los técnicos, también por la OCDE, es algo que no beneficia en absoluto a los alumnos en una etapa obligatoria como esta.

La evaluación final de bachillerato tiene en su definición primeros planteamientos similares a los de las actuales pruebas de acceso a la universidad u otras pruebas como el BAC francés, el Abitur alemán o la Maturità italiana o las pruebas de nivel británicas. Son pruebas que pretenden ordenar y seleccionar a los alumnos para el acceso a la educación superior. Con este propósito se plantean estas como se planteaban las anteriores. Hacerlas estatales, como las hacen los franceses, que tienen una larga tradición y tienen un complejo aparato administrativo muy riguroso y muy rico, tiene una enorme dificultad técnica para garantizar la validez y la fiabilidad de las pruebas y la igualdad de los alumnos. Tienen el riesgo de condicionar en exceso, si no están muy bien planteadas y con un acuerdo muy generalizado acerca de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 22

qué es lo fundamental que deben dominar los alumnos al acabar la secundaria obligatoria, el bachillerato. Además, en nuestro caso, aunque no puedo adelantar nada sobre cuál será su desarrollo, en el enunciado del proyecto se adivinan posibles dificultades en cuanto a un doble proceso de acceso, ya que terminarían siendo muy costosas para los alumnos que se vieran sometidos a ese doble proceso según los estudios. Es decir, la actual prueba de acceso a la Universidad podría transformarse en una prueba parecida pero tras la cual, no de manera excepcional, sino de manera más o menos generalizada, los alumnos tuvieran que someterse a un segundo proceso que no queda claro cómo sería ni en qué circunstancias ni con qué rigor. Son riesgos naturalmente importantes.

Me voy a fijar con un poquito más de detalle en la evaluación final de 4.º de la ESO que tiene un doble propósito. Al ser al final de la etapa, no tiene el propósito, al menos declarado, de conocer para mejorar; en todo caso, el sistema se puede mejorar como consecuencia de los resultados, pero no se puede mejorar el aprendizaje de los alumnos porque ya han acabado. Tiene el propósito declarado de certificar los aprendizajes adquiridos y el nivel de competencias alcanzado y de seleccionar, puesto que otorga un título, es decir, es condición indispensable para la obtención del título. Los alumnos que no superen la prueba no obtendrán el título y, por tanto, no podrán acceder a los estudios de secundaria superior a los que da derecho el título. Por tanto, certifican y seleccionan a los alumnos.

Ante este planteamiento de la prueba, hago una primera pregunta. ¿El rendimiento de estos alumnos que finalizan en sus centros educativos 4.º de la ESO es comparable al de sus homólogos? He hecho una selección de tres países, dos de España y de dos o tres comunidades autónomas. En España y en las comunidades autónomas he puesto los resultados que obtuvieron los alumnos de 4.º de la ESO, que no habían terminado todavía cuando se hizo la prueba PISA, porque se realiza siempre en primavera, en este caso de 2009, y que no son ni siquiera los que aprobaron este curso en su centro o que tuvieron menos de dos asignaturas suspensas, alumnos que no habían repetido, porque estaban en ese curso en la edad que corresponde cuando PISA hace el ejercicio. Estos alumnos obtuvieron en España un promedio de 518 puntos, muy próximo al de Canadá. En Canadá tienen un 10% por ciento de alumnos repetidores; Finlandia tiene menos de un 4%, igual que Reino Unido, que tiene un tres y pico o un 4% de repetidores. Los alumnos finlandeses, canadienses o británicos que cursaban el último curso de la educación secundaria obligatoria, prácticamente todos de la edad correspondiente, sin haber repetido, tienen resultados muy similares a los de algunos de los alumnos españoles que estaban en 4.º. Es verdad que la Comunidad Autónoma de Castilla y León tenía un 35% de alumnos que habían repetido y que este es el resultado del 65% de alumnos castellano-leoneses que no habían repetido. Lo mismo ocurre en Cataluña o en Andalucía. Esta comparación permite decir, con el rigor que ofrece PISA, que los alumnos españoles de 4.º de la ESO sin haber finalizado tienen un rendimiento similar al de los alumnos que no han repetido en otros países de mayor éxito.

En estas circunstancias, ¿qué añade a la certificación de estudios o al requisito para obtener el título poner una prueba una vez que han finalizado? Insisto en que estos ni siquiera habían terminado. Algunos de estos alumnos no aprueban en nuestro país, evidentemente. En estas circunstancias, ¿nuestro sistema, los alumnos españoles, necesitan esta prueba? ¿Qué añade la prueba? Seguramente no añade más conocimiento, ni más rectitud ni un resultado sustancialmente diferente; y si lo hace, seguramente será para impedir que el alumno que no supere la prueba pueda matricularse en estudios posteriores, cuando sus homólogos de otros países europeos, con resultados similares, por encima del 90%, sí que pueden hacerlo. La certificación tiene utilidad —voy a referirme a ella—, pero no la selección.

Esta transparencia sale confusa porque vienen dos gráficos. Fíjense en el de arriba. Si antes he dicho los resultados que tenían los alumnos de 4.º de la ESO, ahora veremos qué resultados tienen los que están en 2.º, es decir, que han repetido dos años, y que hacen PISA: hay dos niveles de diferencia con sus compañeros que no han repetido, y los que han repetido un año, que estaban en 3.º, solo un nivel. Estos son los alumnos que realmente están teniendo dificultades y con los que hay que trabajar. Ojo, tampoco me olvido de los alumnos excelentes, con los que también hay que trabajar y ofrecerles las mejores condiciones para que sus resultados sean los más elevados. Particularmente, estos son los alumnos que tienen dificultad y que hacen que el rendimiento global sea más modesto. Estos alumnos en general no van a acceder a esta prueba, no llegan a acabar con éxito 4.º de la ESO; por tanto, no se van a beneficiar —si es que hay algún beneficio posible—, de esa prueba de 4.º de la ESO. Esto pasa en todas las comunidades autónomas con una especie de regularidad sistemática. En todas ellas, los alumnos que han repetido dos años tienen resultados entre 350 y 400 puntos, como digo, dos niveles por debajo del promedio. Los que han repetido un año, tienen entre 400 y 450 puntos. Los que no han repetido nunca

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 23

—salvo los casos de Canarias y Baleares— están por encima de los 500 puntos. ¿Debemos plantear una prueba al final de la etapa para certificar y seleccionar? ¿Es imprescindible? ¿Sería más conveniente otro tipo de solución?

No voy a repetir mucho lo dicho sobre las evaluaciones de primaria y de final de bachillerato o de la secundaria superior, porque ya he señalado que tienen planteamientos similares a los de otros países, en caso de bachillerato, con cuidados y dificultades fundamentales para que su resultado sea beneficioso. La prueba de final de 4.º de la ESO puede impedir la obtención del título y, como he dicho, no creo que ofrezca virtudes especiales que la hagan aconsejable. Yo sé que se defiende que una evaluación de estas mejora el rendimiento, pero no hay evidencia. Me permito utilizar esta expresión porque es una experiencia querida para parte de los responsables del Partido Popular y, por tanto, de los autores de la ley. A mi modesto entender, los estudios internacionales, los únicos que permiten comparar con rigor, no aportan la evidencia de que realizar pruebas, buenas o malas, tenga un resultado positivo. Realizar pruebas buenas y utilizar sus resultados puede ser positivo. Me permito decir que el análisis podría ser diferente si la prueba se planteara al final de la educación secundaria obligatoria con la intención de certificar, no con la de seleccionar, el nivel de adquisición de competencia de todos los alumnos, no solo de los que han llegado a 4.º, porque incluso se podría adelantar, como ocurre en algunos países —por ejemplo, Reino Unido en sus pruebas adelanta certificación al curso anterior y también en las pruebas de nivel en la secundaria superior—, de manera que todos los alumnos recibieran una certificación rigurosa y bien hecha del nivel alcanzado que sirviera para su orientación personal y para canalizar mejor sus posibilidades formativas posteriores; es decir, repetir o no, orientarse por aquí o por allí, intentarlo de nuevo, etcétera. Naturalmente eso se podría hacer si la intención es esta y, sobre todo, si se puede adelantar de manera que los alumnos que están en 3.º y han repetido puedan acceder a esa prueba, o los alumnos de los que, según la propia ley, se tiene garantía absoluta de que van a abandonar el sistema sin llegar a 4.º. Se puede pasar la prueba para los alumnos de 4.º y para los que han repetido o que están retrasados y que existe el riesgo de que abandonen la ESO sin alcanzar el título.

Como conclusión diré que creo que lo fundamental sería aprovechar el proyecto de ley para encontrar todo tipo de requisitos de elaboración que nos permitan conseguir ese objetivo fundamental que es mejorar el resultado de los alumnos que se someten a la evaluación, el trabajo de los centros y el de los profesores que atienden a esos alumnos, y el sistema educativo en su conjunto. Conocer para mejorar es un objetivo fundamental y creo que si se pudiera aprovechar para ello el proyecto de ley sería muy positivo.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Soler Sicilia): Vamos a dar paso a las intervenciones de los grupos. Por el Grupo Parlamentario de La Izquierda Plural, tiene la palabra el señor Coscubiela.

El señor **COSCUBIELA CONESA**: En primer lugar, quiero dar las gracias al señor Roca por su exposición. **(El señor presidente ocupa la Presidencia)**. La verdad es que en un debate como el de la Lomce, en el que se realizan tantas afirmaciones teológicas de fe, tener datos científicos que ponen en duda algunas de esas afirmaciones viene como agua de mayo, va muy bien para poder realizar un debate sosegado.

De su exposición —muy interesante, por cierto— me ha parecido entender, en relación con las diferentes ventajas de los procesos de evaluación externa, que en general suelen ser mecanismos útiles para mejorar los procesos educativos, para rendir cuentas, incluso para proceder a una certificación flexible de conocimientos, pero que, al mismo tiempo, manifestaba sus dudas de que eso pudiera servir para seleccionar a los alumnos y que de la misma se pudieran obtener mejores resultados globales. Quiero constatar si eso es así.

Quiero preguntarle, teniendo en cuenta que la edad en la que se realizan esas evaluaciones externas de 4.º de la ESO es relativamente temprana, si a su entender puede existir algún tipo de riesgo en utilizar la evaluación externa para clasificar a los alumnos sin algo básico como es el conocimiento de la persona que hay siempre en un alumno, si puede tener un efecto contrario a lo que se dice buscar, es decir, un efecto de clasificación y, al mismo tiempo, de bloqueo en los procesos formativos de esos alumnos.

Por último, me han parecido muy interesantes los ejemplos que ha puesto sobre las diferentes experiencias internacionales, cómo utilizan algunos países la evaluación externa. Esto no es una afirmación ni un apriorismo, solo me gustaría conocer su opinión. No deja de ser curioso que países anglosajones, Reino Unido y Estados Unidos, tuvieran un sistema en el que utilizaban esos mecanismos de evaluación externa no solo para mejorar procesos educativos, rendición de cuentas, certificaciones, etcétera, sino incluso para ordenar y seleccionar, y no lo tuvieran otros países europeos y Canadá. ¿Piensa usted que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 24

tiene algo que ver esa diferente opción con la propia cultura, con cómo se concibe la educación en cada uno de esos países y con su cultura de competitividad? ¿Quizá es una exagerada interpretación por mi parte?

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

La señora **VÁZQUEZ MORILLO**: Señor Roca, bienvenido a esta Comisión. Tengo que decirle que hace usted el número 48 en esta maratón de comparecencias, y a nosotros en algunos casos nos parece reiterativo lo que hablamos, pero el compareciente es la primera vez que lo escucha. Hemos oído a otros comparecientes hablar de evaluación y le puedo decir que estaban en su misma línea. No hemos escuchado aquí las ventajas de las evaluaciones que plantea la Lomce.

Antes de entrar en el contenido de su exposición, quiero decirle que prácticamente una afirmación de todos los comparecientes ha sido que una ley de educación tiene que salir con acuerdo. La verdad es que si analizamos las comparecencias, nos tememos que el acuerdo está casi como va a estar esta tarde en el Pleno. La gran mayoría de los comparecientes han opinado que esta ley no es buena y que no debe salir si no hay acuerdo. No es lo mismo acordar que adherirse al planteamiento que hace el Grupo Popular. Creo que el motivo —lo dijo mi compañera en la comparecencia anterior— de que hayan durado tanto la Logse y la LOE ha sido el gran acuerdo con el que contaron, porque tampoco ha habido tantos cambios en los últimos años; la Logse es del año 1990 y la LOE fue una actualización por las nuevas necesidades de la sociedad. Por eso digo que con una confrontación tan grande como la que está habiendo, no procede que se haga un cambio tan radical en la ley, sobre todo porque prácticamente se oponen los agentes sociales, las plataformas y, por supuesto, los grupos políticos. Por eso me gustaría conocer su opinión sobre si no sería más oportuno, a la vista de las comparecencias, que paráramos un poco y nos pusiéramos a debatir.

Usted lleva mucho tiempo trabajando en la evaluación, y en su exposición hemos comprobado su nivel de conocimiento. Quisiera preguntarle algunas cosas. De todos los estudios que ha hecho, cuáles cree que son las causas del elevado abandono escolar que durante los años pasados hemos tenido en nuestro país. Sobre todo, quisiéramos saber cuáles han sido las causas que están produciendo la disminución del abandono escolar que se está dando en los últimos años, porque hemos bajado 7 puntos desde el año 2008. Algo habremos hecho para que eso suceda. Si ahora estamos en esa senda de disminución del abandono, quizá sea peligroso cambiar las reglas. Eso nos preocupa mucho. Por eso, creo que sería contraproducente hacer un cambio tan radical. No sé qué piensa sobre esto.

Las comunidades autónomas, como usted ha dicho, realizan sus evaluaciones de diagnóstico y aplican los mecanismos correctores en función de su situación socioeconómica y para asegurar la equidad. A partir de aquí, cada centro conoce sus datos y sabe dónde tiene que incidir. ¿Cree usted que una evaluación centralizada y uniforme va a dar mejores resultados que estas que se cifan a las características de cada zona? Ha apuntado que se puede cambiar el tema de las evaluaciones, de las reválidas, porque son reválidas, puesto que tienen carácter académico. En unos momentos en los que la competencia es más importante que la acumulación de conocimientos, es decir, formar a ciudadanos activos, competentes, que se puedan desenvolver en el futuro incierto que tenemos, ¿no cree que vamos a perder eso a cambio de entrenar al alumnado para que supere las reválidas? ¿Qué les va a aportar eso como ciudadanos? El hecho de establecer un ranquin de centros, que se publiquen todos los datos, ¿no cree que perjudicará la colaboración entre centros, el intercambio de las mejores prácticas? Todos tenemos que ser buenos, pero si establecemos un ranquin quizá perdamos esa colaboración que se está dando con la creación de redes de centros.

El compareciente experto en el sistema finlandés que vino ayer nos situaba en una zona parecida a la de Dinamarca o Noruega. Nos explicó el sistema finlandés —que es el que siempre ponemos de ejemplo, porque el Grupo Popular siempre aspira, y es bueno que tengamos altas aspiraciones, a conseguir esos resultados de Finlandia, y no se refiere a ningún otro país— y dijo que allí la educación está muy descentralizada, que la ratio de alumnos es mucho más baja que en nuestro país, que los recursos allí son muy importantes, etcétera. Sin embargo, el Grupo Popular pretende alcanzar unos resultados como los de Finlandia recentralizando otra vez, recortando recursos, recortando profesores —porque parece que así socializan mejor los alumnos—, recortando los programas de apoyo, etcétera. La Lomce reduce todos esos programas que Finlandia tiene muy bien apoyados, pero se pretende alcanzar a ese país. Esto es teoría. La Lomce propone objetivos muy altos, pero no pone medios para ello. Quisiera conocer su punto de vista. Con esto de las reválidas y de entrenar a los alumnos, me pregunto si para conseguir unos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 25

resultados estadísticos buenos no vamos más hacia Corea que hacia Finlandia. ¿Son esos ciudadanos los que necesitamos? ¿No tiene un efecto estadístico que todo alumno que no vaya bien en la ESO pase a la formación profesional de base, que va a contabilizar como si ese alumno hubiese acabado el bachillerato? Es un efecto estadístico, puesto que ese alumno no va a tener las competencias que tiene el de bachillerato.

Por último, quisiera que arrojara un poco de luz y nos dijera dónde cree que hay que incidir más para seguir mejorando los resultados; qué cosas debería contener la ley para que sigamos mejorando, porque no debemos olvidar que llevamos años haciéndolo. Hay una cosa que se me olvidaba. Si quien supere la reválida tiene el título de la ESO, ¿por qué tiene que tener dos títulos diferentes si ese es el título básico de educación? ¿Entiende que haya dos títulos básicos y que el alumno se vea obligado a seguir por una u otra vía, sin oportunidad de elección?

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

El señor **NASARRE GOICOECHEA**: Profesor Roca, le doy la bienvenida en nombre de mi grupo. Le agradezco mucho su exposición, que ha sido la lección de un experto, realizada con enorme rigor. He tomado muy buena nota de todas sus observaciones, que nos enriquecen.

Le voy a plantear algunas observaciones y preguntas en relación con su intervención. Empezaré por lo que yo creo que es una aportación fundamental del proyecto de ley, de la Lomce, en este tema, y es que pasamos de un sistema de evaluaciones muestrales, en el que nos hemos movido —al principio desde una casi inexistente cultura de la evaluación, porque fue después de la ley del año 1970, sobre todo en los años noventa, cuando apareció la necesidad de llenar ese vacío con las evaluaciones muestrales—, a unas evaluaciones censales. Esta ley da paso a tres evaluaciones censales. Creo que interpretará conmigo que la llamada evaluación que prevé la ley en 3.º de primaria no es estrictamente una evaluación externa censal, porque dice que los centros realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos al final de 3.º de primaria, según dispongan las administraciones educativas. Es una evaluación en cada centro, que habrá que someterse a las directrices de las administraciones educativas.

Primera pregunta. Sin entrar en la modalidad de las evaluaciones que certifican, sino simplemente de las evaluaciones censales para conocer el grado de conocimiento, ¿cree que es bueno para el sistema educativo que se dé ese paso, al menos al final de cada etapa? Segunda pregunta, que en el fondo es una consecuencia de la que le acabo de realizar. Ayer, Andreas Schleicher enfatizó, como es natural, porque es la doctrina de los informes PISA, que el binomio indisoluble autonomía de centros-rendición de cuentas era un factor de calidad. ¿En qué medida las evaluaciones de carácter censal, aunque no tengan efectos de certificación y selección, son un factor esencial para poder ejercitar esa autonomía de los centros con responsabilidad y que pueda haber rendición de cuentas? Entiendo que con evaluaciones meramente muestrales careceríamos de instrumentos para que un centro educativo pueda ser evaluado convenientemente, sin perjuicio de saber que no solo las evaluaciones externas que miden rendimientos académicos, etcétera, son el elemento de evaluación del centro. Le pregunto sobre algo que prácticamente ha sido olvidado en esta serie de comparecencias, que es la tarea de la inspección. ¿Cómo puede colaborar la Inspección educativa en esta importante tarea?

Usted ha sido director del Instituto de Evaluación y sé que han hecho evaluaciones. Me gustaría que nos dijera cómo podemos evaluar el inglés, como lengua extranjera, que es una de nuestras preocupaciones para la mejora del sistema educativo. Quisiéramos conocer su opinión sobre si hemos avanzado, de qué manera lo hemos hecho y qué podríamos hacer en los próximos años.

El señor **PRESIDENTE**: Para tratar de dar respuesta a estas cuestiones, tiene la palabra el señor Roca.

El señor **CATEDRÁTICO NUMERARIO DE BACHILLERATO, EX DIRECTOR DEL INSTITUTO DE EVALUACIÓN DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN** (Roca Cobo): Si les parece, intentaré responder a la cuestiones por el orden en el que se han formulado.

Es bueno contar con los datos; es importante contar con informes sólidos, rigurosos y bien hechos, porque son la base fundamental para poder tomar decisiones acertadas, independientemente de la voluntad que se tenga. Me preguntaba si existe el riesgo de que con las evaluaciones se pueda clasificar y, por tanto, distorsionar lo que se pretende. Evidentemente existe. Desde luego, clasificar centros o incentivar profesorado, políticas que se han hecho en distintos países e incluso en comunidades, tomando como base fundamental solo el rendimiento de los alumnos, por muy bien que esté hecha la evaluación,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 26

es siempre un riesgo, porque el rendimiento de un centro depende de muchos factores: sus alumnos llegan al centro con una determinada formación, con un entorno familiar, con unas circunstancias, gozan o disfrutan de un determinado profesorado, etcétera. Evaluar un centro es una cosa mucho más compleja que ver los resultados de sus alumnos, que hay que medirlos. Clasificar centros solo con los resultados de los alumnos siempre es peligroso y debemos rechazarlo —nuestra ley anterior lo rechazaba como tal—, igual que lo está en muchos países, por ejemplo, en Canadá. En un determinado momento, en el Reino Unido se utilizaron las clasificaciones de centros con resultados francamente negativos, que han sido desastrosos para algunos centros en zonas complicadas. Es muy arriesgado clasificar centros basándose en un proceso que no es riguroso.

Preguntaba también si tiene que ver con la cultura el hecho de que ciertos países como el Reino Unido y Estados Unidos hagan estas evaluaciones de certificación. Creo que sí, que tiene que ver con la cultura educativa. Estos países emprendieron procesos de definición de estándares educativos en los años noventa, incluso antes los tenían ya, con los que se pretendía socialmente decir: ¿Qué debe saber un joven en determinado momento, fundamentalmente en la educación obligatoria? ¿Qué debe conocer? ¿Qué debe saber hacer? ¿En qué dirección debemos trabajar? En estos países ha habido un cierto consenso educativo. Esta definición de estándares permite fijar luego criterios para comprobar si se alcanzan esos estándares, hasta qué punto los alumnos han rendido. Hay países que vienen de esta tradición y sin embargo eluden hacer pruebas externas centralizadas, y dentro del mundo anglosajón he puesto el ejemplo de Canadá. Creo que tiene que ver con esta cultura, y también con el convencimiento —a mi juicio, cada día más extendido entre los responsables educativos, del orden ideológico que sea— de que la evaluación debe ser un instrumento de mejora. Por tanto, lo fundamental es cómo mejoro el instrumento para alcanzar esos objetivos de incremento del rendimiento individual de cada alumno y del rendimiento colectivo. Eso ha hecho que en muchos países, y desde luego en las evaluaciones internacionales, se vaya girando hacia ese concepto de evaluar para ofrecer instrumentos de acción política, para el profesor, para al Estado y para la familia, que permitan conocer cómo están funcionando las cosas. Creo que eso es lo que separa las evaluaciones concebidas de manera más tradicional o con estos criterios de los estándares educativos, que siguen siendo muy útiles, porque no niego que si están muy bien hechas tengan su utilidad y su aspecto positivo; pero pienso que son instrumentos más vigorosos aquellos que desde el principio están concebidos con este objetivo de mejorar.

Con respecto a las cuestiones planteadas por el Grupo Socialista, diré que me parece que cuanto más acuerdo haya mejor. Creo que esto lo compartimos todos. El acuerdo es fundamental. Pienso que los distintos Gobiernos han trabajado, han luchado, han peleado por lograr un acuerdo, y no dudo de que ahora quizá se tenga la misma actitud. Sé que los acuerdos son difíciles, sobre todo en aquellas cuestiones que ideológicamente son puntos fundamentales de nuestros distintos programas educativos, políticos, pero también comparto que son absolutamente necesarios. El acuerdo en las cosas en las que es posible avanzar —y siempre hay alguna en la que lo es— siempre es beneficioso. Por tanto, en ese sentido el esfuerzo debe ser máximo y generoso. Creo que la sociedad les tendrá que agradecer encontrar algún acuerdo, aunque sea parcial, porque hay cosas sobre las que es imposible llegar a un acuerdo, pero hay otras en las que sí. Cuando he colaborado con los Gobiernos anteriores siempre he defendido, y lo sigo haciendo ahora, que el consenso es fundamental. La sociedad, los alumnos y el sistema educativo nos lo agradecerán.

¿Cuál puede ser la causa del abandono? Se ha escrito mucho y yo mismo he procurado contribuir desde Europa. El abandono no es otra cosa que alumnos que no siguen la formación entre 16 y 18 años, una vez acabada la obligatoria. En España la causa fundamental es que no pueden seguir. El requisito es el título y es cierto que un 20 o un 30% de los alumnos no alcanzan el título, que en una clase son tres, cuatro o cinco. Es natural que haya alumnos que no hayan llegado a ese nivel aceptable para el conjunto de los profesores. De forma que, con el planteamiento del título, rebajar el fracaso o aumentar el éxito hasta el 90 o 95% es francamente difícil. El objetivo sería el aprobado general —ese es el objetivo—, que todos los alumnos alcancen las competencias marcadas. De forma que habiendo el título como requisito, ha habido en nuestro país tasas elevadas de abandono. Ese requisito prácticamente es único en España. En nuestro entorno hay certificaciones, pero estas no cierran todas las opciones educativas. En nuestro país se cerraban hasta hace dos o tres años. Los programas de cualificación y la formación profesional básica abren otras vías, pero hasta ahora el abandono estaba justificado por el título.

¿Qué se ha hecho para disminuir del casi 32 o 33% al 25 o 24%? Dos cosas. Una sensibilidad muy generalizada, entre profesores, comunidades autónomas y todos los responsables, de que había que conseguir que los alumnos no se quedaran atrás, que los alumnos no repitieran, que avanzaran y

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 27

alcanzaran los objetivos. Eso ha llevado a una preocupación específica por los alumnos que no iban bien, detectándolos tempranamente desde primaria. Se ha trabajado bien en muchas comunidades en detectar tempranamente desde primaria las dificultades y no regalarles el paso, si no regalarles —lo he dicho en muchas ocasiones— la educación y los instrumentos, la atención a la diversidad necesarias para que esos alumnos puedan pasar el curso con éxito y llegar al final. Aunque desde los años 2006, 2007 o 2008 se emprenden estas políticas de manera muy consciente y muy generalizada, porque se tienen los resultados del abandono dos años antes. Desde entonces se han dado pasos positivos en todas las comunidades autónomas españolas. El resultado es un éxito de todos, por el que hay que felicitar y hay que trabajar más. También es verdad que algunos alumnos abandonaban aun pudiendo seguir estudiando —pocos— y que en esta época, dado como está el mercado laboral, pues anima a muchos alumnos a no abandonar o a volver, y eso también es un factor que hay que tener en cuenta. Tenemos una confluencia positiva y beneficiosa de dos motivos: por un lado, ser todos conscientes —profesores, familias, alumnos y sociedad— de que educarse es bueno y trabajar para que todos alcancen los objetivos y, por otro lado, esa otra circunstancia —que es positiva en lo educativo, pero no en lo laboral— de que las ofertas de empleo con poca cualificación no existen. Además las ofertas de empleo con exigencia de poca cualificación nunca han beneficiado ni al empleo ni al conjunto de la sociedad, pero además hoy no existen. Desde luego que hay un paro juvenil elevado, pero es menor. Esas dos razones han confluído positivamente en esta disminución. Ahora debemos trabajar mucho más en esa dirección y debemos conseguir poner los medios para que nuestros alumnos, primero, no repitan, porque aprenden, y, segundo, acaben con éxito la educación secundaria y puedan seguir estudiando la formación superior.

En cuanto a trabajar por competencias, no me voy a extender más. Es una cosa tan aceptada hoy por la Unión Europea, por la OCDE, por nuestro propio país —la ley así lo contempla—: es fundamental trabajar para que los alumnos sean competentes. Competentes —me permito una reflexión de un minuto, si tengo tiempo— para ser buenos ciudadanos. ¿Qué entiendo por buenos ciudadanos? Personas que conocen sus derechos, sus libertades y sus obligaciones. Personas que están en condiciones de contribuir a definir la sociedad en la que viven y de transformar sus modelos económicos y sociales. Personas que exigen responsabilidades y que las asumen. Es decir, jóvenes que tienen lo básico para ejercer desde el principio, a los 16 o 17 años, esa ciudadanía. Lo ideal es que sigan formándose, convencidos del valor inestimable, económico además de social e individual de la educación, pero si no es así, que afronten su paso a la vida laboral y su madurez —el inicio de su ciudadanía— como ciudadanos bien pertrechados de competencias básicas, aunque sean básicas. Es fundamental trabajar en ese sentido. Hay ciertos conocimientos que un ciudadano puede no tener y es admisible. Pero hay ciertas competencias que no, porque si no se tienen ciertas competencias básicas ese ciudadano tiene un serio hándicap, por lo que tenemos que trabajar en ese sentido. Hay acuerdo generalizado y confío en que, salga como salga finalmente el proyecto de ley, se haga hincapié en este trabajo.

Nos ha comentado el éxito de Finlandia y por qué, se lo han explicado bien, por lo que no voy a insistir más. Ellos hacen un hincapié fundamental en sus profesores y en la atención a la diversidad, que nosotros también hemos defendido y debemos defender. Todos los alumnos, los que van mal, regular y los que van muy bien —todos— necesitan el apoyo necesario para alcanzar su máxima capacidad de rendimiento. Nos fijamos siempre en los que van con más dificultad, pero es fundamental que también nos fijemos en aquellos que tienen más capacidad y que lo hagamos con la atención debida. La atención debida solo la pueden prestar los profesores. Por tanto, cualquier política que ponga, aunque sea mínimamente, en riesgo alguna disminución del profesorado es una política que corre un riesgo tremendo de no satisfacer esa necesidad de atención a la diversidad. Otra cosa es utilizar bien al profesorado y los recursos. No lo discuto, y es fundamental. Pero un alumno atendido más individualmente necesita un profesor. Por tanto, tenemos que disfrutar de profesores suficientes y bien preparados y motivados para atender a los alumnos y creo que ese es el logro de los países de más éxito, los nórdicos o Canadá, por lo menos en nuestro entorno. Respecto a los dos títulos básicos, ya he defendido que sería mejor certificar lo que se ha alcanzado, porque es bueno, y con la valoración del título que hacen los profesores, si se trabaja bien, en mi modesta opinión, sería suficiente.

Acabo con sus observaciones, gracias por ellas. En nuestro país es verdad que hay evaluaciones muestrales, las que se hacen del sistema educativo en general. No participábamos casi en ellas, teníamos algunas, hay ejemplos antiguos, pero no eran frecuentes y no eran internas, pero sí participamos en las internacionales. Recordarán los proyectos de la IEA, desde hace muchos años, pero con Pisa nos incorporamos ya de una manera sistemática y habitual a las evaluaciones muestrales. Con la LOE se

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 28

desarrollaron las evaluaciones censales. De hecho la evaluación diagnóstico tuvo dos pilares: uno, la evaluación muestral del conjunto del Estado, y otro, la evaluación censal que se encargó a las comunidades autónomas en la mitad de la secundaria y de la primaria, en 4.º de primaria. Ha sido una experiencia muy positiva, lo digo con toda la sinceridad y apuntándome el tanto con el conjunto de los compañeros de las diecisiete comunidades autónomas que participaron en ese proceso desde el año 2006. Ha sido una experiencia muy positiva hacer evaluaciones censales que permitan conocer —eran de responsabilidad autonómica— dentro de cada autonomía todas las virtudes y dificultades de los aprendizajes de sus alumnos, de cada uno de ellos, y de actuar para mejorarlos. Conocer también indirectamente el funcionamiento de sus centros y trabajar para mejorarlo y, al mismo tiempo, valorar y mirar sus propias políticas y la eficacia de las mismas. Las evaluaciones censales, no me cabe duda, son positivas, si se plantean bien. Tenemos experiencia de hacerlo bien en nuestro país y no dudo de que se pueda hacer bien. Insisto, no me cabe más que felicitar a las comunidades autónomas y al trabajo que hicimos, en el que colaboramos desde el Ministerio de Educación, modestamente, pero decididamente, porque las evaluaciones censales son fundamentales.

Segundo aspecto que señalaba a raíz de las evaluaciones: rendir cuentas. Es un objetivo indispensable. Todos debemos rendir cuentas de lo que hacemos y de cómo lo hacemos. Ante nosotros mismos, para mejorar nuestro trabajo, pero debemos rendir cuentas ante la sociedad, que nos confía a sus jóvenes y que nos propone que los eduquemos del mejor modo y del más eficaz. Naturalmente los centros deben rendir cuentas, así como las administraciones y el conjunto del Estado. Debemos rendir cuentas al conjunto de la ciudadanía, al país y también a las comunidades concretas, tanto a las familias, en los centros, como a los consejos escolares de centro, de autonomía o del Estado. Debemos rendir cuentas a la sociedad del resultado. Eso es positivo y rendir cuentas solo es útil si se hace bien, es decir, si tenemos buenas evaluaciones que nos permitan medir bien lo que queremos y que sea el elemento sensible de la cuenta que rendimos. ¿Nuestros alumnos están mejorando? Eso es complicado, pero es el objetivo fundamental. Deberíamos ser capaces de proponer evaluaciones que permitan ver qué añaden los centros a su formación, qué añaden los centros a su entorno y a sus condiciones, qué permite asegurar que ese centro está mejorando: que ese centro que recibe a unos alumnos, por ejemplo, en circunstancias muy difíciles, consigue mejorar un poco el rendimiento esperado o que el centro que recibe alumnos en condiciones muy ventajosas —que también los hay—, también mejora sus resultados. Porque sería sorprendente si pudiéramos medir bien el valor añadido —que no sabemos hacerlo bien, a pesar de que hay mucha experiencia ya teórica y alguna técnica— de unos y otros centros. Hay centros cuyos resultados son muy modestos, pero han hecho un trabajo enorme para llegar a una evaluación de diagnóstico con un promedio cercano a los 500 puntos. Hay otros centros cuyos alumnos andan en un promedio de cerca de 600 que parece que lejos de haber hecho un esfuerzo, casi les han hecho perder el tiempo, porque tenían unos niveles de partida muy buenos. Es muy importante rendir cuentas, exigir la rendición cuentas a centros y a las administraciones educativas y hacerlo con todo el rigor posible para que el resultado de la rendición de cuentas sea realmente positivo para la mejora y que permita avanzar. La tarea de la inspección me parece fundamental. En nuestro país hemos desaprovechado —lo digo con toda la sinceridad— algunas de las virtudes que las mejores inspecciones de nuestro entorno tienen y que ayudan mucho en este proceso de conocer bien los centros y de proponer mejoras y evaluar. Es el caso de la inspección francesa, con el trabajo de los departamentos y los cuerpos apoyan mucho y controlan muy bien el proceso de evaluación de centros y los procesos de evaluación general, como el de los certificados o las pruebas de nivel. De forma que la inspección es un instrumento fundamental, hay que apoyarles en su tarea para conseguir mejorar los procesos en los centros, en las aulas, y contribuir a la evaluación.

Acabo. Cómo evaluar el inglés. Hay una preocupación en la Unión Europea, hay un proyecto que ha tenido importantes dificultades técnicas en su avance para tratar de medir, de acuerdo con el marco europeo de la competencia lingüística, los niveles de rendimiento en idiomas estudiados por los distintos alumnos europeos. Se ha avanzado y tenemos bastante definición teórica, pero hay dificultades prácticas para medirlo bien. Ese marco, tanto el general como el de las evaluaciones en el proyecto de evaluación de la competencia lingüística, en el que estamos implicados todos los países europeos, es una buena referencia para tratar de ver el rendimiento en el inglés aprendido como lengua extranjera, no como lengua materna, porque no se pueden trasladar las pruebas de la lengua inglesa a los alumnos que aprenden inglés como lengua materna. Se ha avanzado y debemos aprovechar ese cuerpo teórico y técnico-práctico de los estudios de evaluación europeos para tratar de mejorar el rendimiento de nuestros alumnos en inglés. Hay circunstancias que ya conocemos. Una razón fundamental es que nuestro profesorado esté

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 29

mejor preparado, particularmente en primaria, es una dificultad notable tener buenos profesores bien preparados para enseñar inglés en primaria. Esa es una razón fundamental, pero no solo en primaria, a lo largo de toda la educación obligatoria debemos ver cómo los alumnos van avanzando de manera que alcancen el nivel de competencia deseado en Europa al finalizar la enseñanza obligatoria. Es una tarea que merece la pena.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Roca, por su tiempo y por su exposición. Se lo agradecemos. **(Pausa)**.

— **DE LA SEÑORA PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD HUHEZI (BILBATUA PÉREZ)**. (Número de expediente 219/000399).

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, vamos a continuar con este turno de comparencias, dando la bienvenida a doña Mariam Bilbatua Pérez, que es profesora de la Universidad de Huhezi, de Mondragón. Bienvenida y tiene usted la palabra.

La señora **PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD HUHEZI (Bilbatua Pérez)**: En primer lugar, quiero agradecer a la Comisión de Educación la invitación y la oportunidad que me da de participar en estos trabajos y dar mi opinión sobre el proyecto de ley de la Lomce. En segundo lugar, quiero agradecer a Amaier que haya realizado la invitación y también a los señores diputados, porque creo que soy la compareciente número 49, que han tenido la paciencia de seguir aquí. Voy a intentar, en el tiempo que se me ha adjudicado, comentar algunos aspectos de la Lomce. Soy consciente de que quedan muchas cosas que se podrían comentar, pero he tratado de poner el foco en aquellos aspectos que me parecen importantes desde la perspectiva del sistema educativo del País Vasco. Hablaré de cosas generales, pero en algunos temas me centraré en esta perspectiva.

En primer lugar —creo que ya se ha hablado, porque se ha comentado en las intervenciones—, quería señalar algo sobre el proceso de la tramitación de la ley —creo que no será la única y así lo he entendido en el turno de preguntas—: el efecto negativo que tienen los cambios continuos en los sistemas educativos. La Lomce argumenta que no es una reforma educativa, pero en realidad podemos hablar de una reforma, porque se están cambiando los fines y la estructura de todo el sistema. En este sentido, es muy importante y necesario consensuar las leyes básicas para garantizar su continuidad. Esto lo tenemos —en los ejemplos que me imagino que se han estado comentando en esta Comisión a lo largo de todas las comparencias— en aquellos sistemas educativos que tienen altos grados de calidad, como ocurre en el sistema finlandés. Estos sistemas han sido capaces de crear sistemas estables, pero con capacidad de hacer adaptaciones.

Desde la perspectiva del País Vasco, se puede afirmar en general que la Lomce no ha conseguido ningún consenso en relación con la propuesta, pero ha conseguido unir en su contra, en nuestro caso, a los partidos, a la mayoría sindical y a las redes pública y concertada. Es algo que se debería tener en cuenta. Hay un acuerdo general en que esta ley no es la que necesitamos para mejorar nuestro sistema educativo. Desde la respectiva del País Vasco, es muy importante señalar que el diagnóstico que hace la Lomce y al que pretende responder no se corresponde con las necesidades del sistema educativo de Euskal Herria. Se habla de fracaso escolar, el fracaso escolar en Euskal Herria es de un 14%, muy cercano a la media europea. Se habla del bajo porcentaje de titulados de educación secundaria, que en la comunidad autónoma vasca es del 79,1%, similar a la Unión Europea. Respeto a los resultados Pisa, en comprensión lectora, si los resultados medios de la OCDE son 493 puntos, en la comunidad autónoma son 494 y en Navarra, 497, muy cercanos y un poco por encima de la media europea. Lo mismo ocurre en Matemáticas, que las puntuaciones tanto en la comunidad autónoma vasca como en Navarra son superiores a la media europea. En cambio, en Ciencias hay una puntuación algo más baja en la comunidad autónoma vasca, en la Unión Europea la puntuación es de 501, en la comunidad autónoma vasca, 468 y, en Navarra, 509. También deberíamos señalar el alto grado de equidad del sistema educativo vasco, tal como señala el informe del Consejo Escolar de 2010. Creemos que la Lomce no responde realmente a las necesidades del sistema educativo de Euskal Herria.

Respecto a las propuestas que realiza la Lomce —y voy a analizar algunos aspectos respecto a los fines de la educación—, estamos hablando en un alto porcentaje de educación básica, pone la educación al servicio del sistema productivo y lo hace a través de continuas referencias explícitas. No he visto una ley en la que se hablara de forma tan continua de mejorar el sistema productivo, de procurar el acceso al

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 30

puesto de trabajo y de mejorar la movilidad laboral. Continuamente se hace referencia en los fines a temas relacionados con la profesión. En los fines se hace poca referencia, y mucho menos en la ley, al desarrollo de la persona en su integridad. Esto tanto en las referencias explícitas, como en relación con las medidas concretas que se proponen. En el currículo aparece la asignatura Emprendizaje y Creación de Empresas, es casi la única asignatura relacionada con lo que se llaman las competencias básicas, de las que comentaré algo a continuación. El aprendizaje de la lengua extranjera también se propone como un aprendizaje dirigido a la movilidad. No se plantea desde una perspectiva del desarrollo personal o social.

En cuanto a los fines de la educación, a mi modo de ver, la educación la debemos entender como un derecho básico para las personas. Como un derecho a recibir una educación de calidad que tenga en cuenta las diferencias personales y que trate de desarrollar las personas al máximo desde una perspectiva integral, no desde la perspectiva profesional solamente, sino que tenga en cuenta el desarrollo personal y social del alumnado. La Lomce habla continuamente de los resultados de Pisa, quiero señalar la importancia que los trabajos relacionados con la evaluación de Pisa dan a los factores socioculturales. Los factores socioculturales inciden —esto lo sabemos las personas que trabajamos en educación— en los resultados individuales, y es algo que se obvia en la ley. También sabemos, a partir de las evaluaciones de Pisa, que hay sistemas basados en la exclusión, es decir, sistemas que logran unas buenas puntuaciones, pero a partir de unos resultados muy buenos, de unos pocos, y de malos resultados de la mayoría de la población o del resto de la población, y sistemas basados en la equidad, como Finlandia u Holanda, que logran buenos resultados, pero para la mayoría de su población. Esto es muy importante tenerlo en cuenta y está además en la base de una educación de calidad. Los diferentes informes —que no voy a citar— señalan en este momento que un sistema educativo de calidad es aquel que logra un alto desempeño en el desarrollo de todos los niños. Es curioso, en relación con esto, una palabra que aparece en la Lomce, que en un primer momento me llamó la atención, porque no es muy conocida ni muy utilizada en el ámbito educativo, que es la palabra talento. Sin embargo, oyendo a otras personas, a otros especialistas, me dí cuenta que la palabra talento está muy relacionada con la filosofía de la Lomce. Recuerda un poco a la parábola de los talentos: A quien más tiene, más se le dará, y a quien menos tiene, menos se le dará. No sé si de alguna manera estamos ante algo parecido a esta parábola.

Respecto al derecho a recibir una educación de calidad, he hablado del derecho personal e independientemente de la situación socioeconómica del alumnado, pero también hay otro derecho y es el derecho a recibir una educación de calidad que posibilite el desarrollo integral de la persona en el contexto de la sociedad del siglo XXI. ¿A qué nos lleva esto? Nos lleva a las recomendaciones de la Unesco, como el informe Delors, que habla de cuatro pilares de la educación, que nos habla de la necesidad de saber, pero también de la necesidad de saber hacer, de saber ser y de saber trabajar y convivir juntos. La sociedad del siglo XXI exige el desarrollo de las competencias básicas, que son clave en los sistemas educativos europeos, que permitan al alumnado desenvolverse como personas y como ciudadanos. En el preámbulo de la Lomce se señala la necesidad de desarrollar personas críticas con iniciativas, pero no hay ningún desarrollo a lo largo de la ley de estas competencias. En la ley se hace referencia, en el currículo, a la organización de las asignaturas y se habla muy poco de competencias básicas. En el desarrollo de las asignaturas también se vuelve de alguna manera a las áreas tradicionales y se habilitan pocos espacios para la interdisciplinariedad o para el desarrollo de las competencias básicas. En este sentido, considero que, como propuesta, es un retroceso en las competencias básicas respecto a las aportaciones hechas en el País Vasco, tanto por la comunidad educativa como en el currículo vasco y en los decretos curriculares del 2007 y 2009, que contemplan y explicitan mecanismos para trabajarlas y evaluarlas.

Otro tema que me parece importante señalar es el derecho del País Vasco a desarrollar su lengua y cultura. Todos somos conscientes de la importancia de la educación en la transmisión de la cultura y la lengua propias. La Lomce, de alguna manera, niega al País Vasco el derecho a la transmisión de la lengua y la cultura. En este sentido, quiero leer un párrafo de la Declaración Universal de los Derechos Lingüísticos, promovida por la Unesco, que señala que toda comunidad lingüística tiene derecho a una educación que permita a sus miembros adquirir un conocimiento profundo de su patrimonio cultural, historia y geografía, literatura y otras manifestaciones de la propia cultura, así como el máximo dominio posible de cualquier otra cultura que deseen conocer. También quiero hacer referencia a la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural, que habla de la diversidad cultural como patrimonio común de la humanidad. En este sentido, dice que debe ser reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. Esta declaración liga la diversidad cultural con los derechos humanos —la defensa de la diversidad cultural

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 31

es un imperativo ético, inseparable del respeto a la persona— y sitúa los derechos culturales como un marco propicio para la diversidad cultural, diciendo: Toda persona tiene derecho a una educación y a una formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural. He afirmado que la Lomce establece mecanismos que ponen en peligro esos derechos y voy a citar tres que me parecen importantes: primero, únicamente defiende el derecho a estudiar en castellano, no habla de ningún otro derecho; segundo, establece los contenidos, los horarios y la evaluación de las asignaturas troncales y deja muy poco espacio a las comunidades autónomas, y tercero, establece un sistema de evaluación igual para todo el Estado.

El desarrollo de los modelos lingüísticos en el País Vasco, por otro lado, nos demuestra —y me parece que es importante señalarlo en esta Comisión— el deseo de los padres y madres del País Vasco de dar a sus hijos una educación en euskera. Debo señalar el aumento a lo largo de los años —tendencia que no ha cambiado— de los modelos B y D, que son los modelos bilingües —el D es el modelo de inmersión o mantenimiento—, y la casi desaparición del modelo A, que es el que utiliza la lengua castellana como lengua vehicular. El desarrollo de los modelos lingüísticos nos ha enseñado su capacidad para ofrecer una educación de calidad —en este sentido, nos podemos referir a los resultados PISA— y nos ha señalado también que estos modelos tienen todavía limitaciones para lograr un alto dominio de la lengua vasca. En este sentido, una necesidad del sistema educativo vasco es reforzar la presencia de la lengua vasca en el contexto escolar y mejorar su enseñanza en aspectos metodológicos. Estos serían algunos de los retos desde la perspectiva de un sistema educativo de calidad en el País Vasco. El País Vasco necesita contar con herramientas que le permitan promover una educación de calidad que posibilite altos grados de equidad, su adecuación a las necesidades educativas del siglo XXI y la transmisión de la lengua y la cultura vascas.

Para terminar, quiero señalar tres herramientas básicas que plantea la Lomce y que me parecen importantes. Quiero hablar un poco de la evaluación. Imagino que se habrá hablado mucho sobre este tema en el resto de las comparecencias, pero me parece importante señalar que la evaluación, tal como se plantea, tiene muy poco que ver con la mejora del sistema educativo, tiene más que ver con la clasificación del alumnado y tendrá consecuencias en la realidad en la clasificación del alumnado según su nivel socioeconómico. En este sentido, la evaluación se puede convertir en una nueva herramienta de marginación dentro del sistema educativo. Respecto a los procesos de enseñanza y aprendizaje, la evaluación se plantea no como una evaluación del proceso sino como una evaluación de los resultados. Esto, desde una perspectiva de calidad en la educación, es algo muy criticable. Respecto a los contenidos a evaluar, todos somos conscientes de la dificultad de evaluar las competencias básicas a través de pruebas estándar. Nos queda una duda y es qué se va a evaluar en esas evaluaciones. ¿Se van a evaluar realmente competencias o se van a evaluar contenidos? Si lo que se van a evaluar van a ser contenidos, teniendo en cuenta que continuamente se habla del esfuerzo, parece que la Lomce entiende el esfuerzo como algo casi muscular, es decir, hay que entrenar a los alumnos en el aprendizaje de contenidos, y esto no tiene nada que ver con el desarrollo de competencias. Respecto al sistema educativo, la evaluación se plantea como sistema de control, como una homogeneización del sistema. Esto se pretende hacer a través del control de la evaluación. Me parece importante el peligro —se ha señalado ya en la comparecencia anterior— que tiene de clasificación de los centros. Frente a esto, haciendo una propuesta en la línea en la que nos parece que se debería desarrollar la evaluación, creo que el sistema educativo debería dotar a los centros de herramientas para realizar una evaluación continua, que promueva los procesos de enseñanza y aprendizaje y que permita al profesorado adecuarse a las necesidades del alumnado y a este conocer su progreso en el proceso de aprendizaje. En esta línea también se puede situar la rendición de cuentas.

En cuanto a la autonomía de los centros, la Lomce establece la posibilidad de que los centros desarrollen una oferta educativa ligada a sus necesidades, pero establece también una serie de mecanismos de control que, a nuestro modo de ver, coartan esa autonomía, como son los resultados de la evaluación, el papel de la dirección, que de alguna manera va a estar controlada por parte de la Administración, y la pérdida de atribuciones del consejo escolar. Los sistemas de calidad señalan la calidad del profesorado como base de la calidad educativa y la calidad del profesorado está muy relacionada con su implicación en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, el tipo de organización vertical que la Lomce promueve no se adecua realmente a lo que necesita el desarrollo educativo. Nos parece fundamental, tal como lo señalan los trabajos sobre calidad en educación, basados precisamente en resultados PISA, promover la participación de la comunidad educativa. Precisamente uno de los aspectos que se señalan en el sistema educativo de Finlandia es el liderazgo compartido en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 32

las escuelas, el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje implicadas en la mejora de la propia práctica. Así vemos la autonomía de los centros.

En relación con las etapas —y aquí termino—, me parece importante señalar solamente una idea y es el efecto negativo que puede tener la diversificación en la ESO, al dividirla en dos itinerarios, respecto a la formación profesional. La formación profesional es una etapa muy importante del sistema, pero hay que promover su atractivo y su calidad.

Muchas gracias por su atención.

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

La señora **ARIZTEGUI LARRAÑAGA**: En primer lugar, quiero agradecer a la compareciente su exposición tan clarificadora. Lástima que ningún diputado del Grupo Popular, que es el grupo que más tendría que haberla oído, se encuentre hoy aquí y que lo hayan hecho adrede. La señora Bilbatua es una voz experta y reconocida en nuestro país...

El señor **PRESIDENTE**: Señora Ariztegui, durante esta Comisión ha habido muchos grupos políticos que no han estado ni un solo día. Por favor, cíñase al análisis de la ley de educación.

La señora **ARIZTEGUI LARRAÑAGA**: Sabemos que ha sido adrede y es un poco triste, la verdad, es una falta de respeto.

El señor **PRESIDENTE**: Si usted hubiese venido otro día sabría que ha habido grupos que no han estado ni un solo día.

La señora **ARIZTEGUI LARRAÑAGA**: Entro en el tema.

Cuantas más opiniones versadas y cuantas más voces de expertos oímos más convencidos estamos de que la filosofía, los objetivos y el contenido de este proyecto de ley suponen un ataque extremadamente grave a todo el sistema educativo, especialmente, en lo que nos atañe a nosotros, al de Euskal Herria. Todos los que estamos aquí pensamos que la educación es la columna vertebral de la sociedad. Así lo han entendido muchos países —miramos al norte— que son referencia de calidad. En Euskal Herria apostamos por una educación integral como servicio público, por un sistema educativo solidario, con los objetivos de la equidad y la igualdad de oportunidades para todo el alumnado y siempre orientado a responder a los retos que tenemos como país, a la salud que demanda la sociedad. Para eso nos hemos dotado de las herramientas y de los presupuestos —que nunca son suficientes— necesarios para ello. En ese proceso, hemos llegado a unos buenos índices de rendimiento, con menor fracaso y menor abandono, aunque aún queda muchísimo por hacer.

Estando inmersos, con la implicación de toda la comunidad educativa, en ese proceso de formación de personas en su integridad, para que desarrollen todas sus capacidades y puedan desenvolverse bien en esta sociedad del siglo XXI, y en el ahondamiento en un sistema que garantice la transmisión de nuestra cultura y nuestra lengua, nos hemos encontrado con este proyecto de ley, que no solo no mejora la calidad ni la equidad, como bien ha argumentado la compareciente, sino que pretende echar el freno, a nuestro entender, y tirar por la borda décadas de trabajo. Este menú para todos, uniforme y homogéneo, es un engrudo que no hay quien se trague. Desde luego, está a años luz de nuestra realidad social, educativa y lingüística y es una falta de respeto a nuestra realidad y a nuestras necesidades. Con ese tinte ideológico reaccionario que lo cubre en su totalidad, no mejora la calidad ni mejora la equidad, su único objetivo es adoctrinar, centralizar y españolizar.

Voy a entrar en algunos temas básicos, porque el tiempo corre. No podemos admitir que teniendo tanto el Gobierno vasco como el navarro competencias plenas en materia educativa se pretenda imponer desde aquí la totalidad del contenido fundamental del currículo. Tampoco podemos admitir el grave ataque que supone al euskera, al bilingüismo real y a la normalización lingüística. Vivimos en una situación de patente diglosia y la supervivencia del euskera exige un esfuerzo máximo de inmersión.

Por otra parte, resulta cínico —voy acabando— que se hable tanto de empleabilidad, cuando este Gobierno, en lugar de tomar medidas para remodelar el tejido económico y crear empleo hace todo lo contrario. Ahora pretende poner la educación al servicio del mercado y de las empresas. Y lo que nos parece ya la estocada, la verdadera guillotina, es la imposición de exámenes finales obligatorios, que son un instrumento de control totalmente teledirigido, suponen una fuerte limitación al desarrollo personal y a

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 33

la evaluación personalizada y una desconfianza hacia el trabajo de los profesionales y las profesionales y de los centros.

Podría hablar de bastantes cosas más, pero quiero hacer algunas preguntas a la compareciente. Teniendo en cuenta que la justificación de la Lomce está en las altas tasas de fracaso escolar, en ese abandono masivo, ¿cuáles cree usted que son los factores que han llevado a que en Euskal Herria contemos con unas tasas de rendimiento y abandono similares a las de Europa o incluso mejores? ¿Cómo afectaría la Lomce a ese proceso de mejora continua que venimos desarrollando durante las últimas décadas? Siendo el euskera un elemento principal de cohesión social que lucha por su supervivencia, ¿cómo cree que afecta la Lomce a nuestro derecho a formar personas plurilingües partiendo del conocimiento del euskera y a nuestro derecho a transmitir nuestra cultura a través del trabajo que se ha realizado en los últimos años en pos del currículo vasco?

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

El señor **BUYOLO GARCÍA**: Señora Bilbatua, muchas gracias.

Voy a hacer una intervención breve. En una primera parte haré unas preguntas y unas consideraciones a la compareciente y luego, con la aquiescencia del presidente, utilizaré mis dos últimos minutos para hacer una reflexión general sobre el trabajo que hemos venido desarrollando aquí y lo que nos queda por delante.

Viendo su currículum, he podido apreciar que realizó su tesis doctoral —*cum laude*, por cierto— sobre la interacción entre profesores y alumnos en los comienzos de los procesos de aprendizaje de la lectura y la escritura. Ayer, el experto en Finlandia, el señor Melgarejo, nos explicó la importancia que en Finlandia le dan a la lectura, que es la base de todo el desarrollo y que es un trabajo que no solo se hace en la escuela sino también en las familias, en las bibliotecas, etcétera. Como usted ha hecho su tesis doctoral sobre la lectura y la escritura, me gustaría conocer su opinión, como profesora, sobre estos dos aspectos, sobre cómo la lectura y la escritura pueden facilitar la mejora de los resultados académicos.

Dada su experiencia y vistos los temas en los que ha trabajado, quiero preguntarle sobre el profesorado. El profesorado es fundamental en el desarrollo de un sistema educativo. Ningún sistema educativo es mejor que la calidad de su profesorado. Me gustaría saber su opinión sobre el hecho de que esta ley no lo trate, sino que lo lleve al estatuto docente, dejando una ley un poco coja en este aspecto.

He leído algunas de las cosas que ha hecho y he visto que habla del aprendizaje colaborativo. Esta Lomce, en su primer borrador, ya hablaba de la competencia como la base del desarrollo. Mi grupo y yo mismo creemos más en un aprendizaje colaborativo en el que los centros colaboren y no compitan, porque los ránquines son al final una clasificación de quiénes son los buenos y quiénes son los malos sin tener en consideración otras cuestiones como la situación económica, el lugar en el que están ubicados, etcétera.

Quiero comentarle dos cuestiones más. Una es sobre aprender y entrenar; usted lo ha comentado en su intervención. Creemos que lo que está haciendo esta ley es maquillar los resultados de PISA de dos maneras. La primera, con la FP básica: quitamos a los alumnos que no terminan, los llevamos a la FP básica y eso nos puntúa para CINE 3. Así, al día siguiente de que el Partido Popular apruebe la Lomce habrá mejores resultados, pero será un maquillaje y no una realidad. La segunda, alentando a los profesores a entrenar para que saquemos buenos resultados en PISA. Este es un error que pagaremos en el futuro.

En el tema del bilingüismo, quiero romper una lanza en favor de mi comunidad y de un compañero, Ciprià Císcar, que fue el que hizo la primera *Llei d'us i ensenyament del valencià* que ha funcionado en la Comunidad Valenciana. Esta ley rompe con el sistema de enseñanza vasco, gallego, catalán y valenciano. Por eso, como usted ha sacado el tema de la lengua, quería comentarlo y romper una lanza por el compañero Ciprià Císcar, que aprobó esa ley.

Termino, señor presidente —intentaré hacerlo en dos minutos—, con mucha tristeza. Tenía otro discurso, sinceramente, un discurso de esperanza. Aquí estamos hablando de la educación de los adultos del año 2038 y esto requiere gente con valía y con calidad. Por aquí han pasado muchos expertos, muchos profesores, muchas personas con una calidad tremenda y un gran conocimiento de lo que es la educación y de lo que tiene que ser la educación en el futuro. Comparto con el señor presidente que aquí, a esta Comisión, ha venido el partido político que ha querido y cuando ha querido, pero estamos hablando de consenso, de la necesidad del acuerdo para una gran ley, y difícilmente se puede conseguir el consenso cuando el partido mayoritario se ausenta —me da igual quién esté— de ese debate. Hay muchas cosas

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 34

en las que estamos de acuerdo. Puedo compartir cosas que han expresado la señora Moro, del Partido Popular, el señor Barberà, la señora García o compañeros de mi grupo. Creo que hay puntos de acuerdo muy importantes, pero los consensos los propician quienes tienen las mayorías y las mayorías no son eternas, son parciales, nos las otorgan los ciudadanos por cuatro años. Hoy aquí se demuestra la falta de voluntad para conseguir ese consenso. Por eso, apelando a su aquiescencia y al *fair play* que siempre ha tenido, me voy triste de esta Comisión. Han pasado por aquí cuarenta y nueve comparecientes —ahora escucharemos al cincuenta— y yo me he perdido solamente dos. Me quería ir de esta Comisión con la ilusión de que todavía podíamos llegar a acuerdos importantes para mejorar la educación y la formación de los adultos del año 2038, pero hoy se ha roto esa situación y ya sabemos quién es el que no quiere el consenso. Lo digo con toda la tristeza del mundo.

El señor **PRESIDENTE**: Para dar respuesta y comentar estas intervenciones, tiene la palabra la señora Bilbatua.

La señora **PROFESORA DE LA UNIVERSIDAD HUHEZI** (Bilbatua Pérez): Voy a intentar responder a lo que me han parecido preguntas.

Respecto a los factores que han incidido en los buenos resultados de Euskal Herria, es manifiesto que la comunidad autónoma vasca ha invertido en educación —este es un factor importante—, pero también ha habido una implicación de la comunidad educativa en los procesos. Soy profesora en la Facultad de Educación y tutorizo prácticas, por lo que tengo bastante relación con las escuelas, y creo que la implicación del profesorado en la calidad del sistema es un factor importante. Señalaría también la existencia de programas de diversificación, una atención a la diversidad que se ha concretado en diferentes programas, por ejemplo, de acogida al alumnado inmigrante. Los buenos resultados, tal como aparece en todos los sistemas educativos, están relacionados con la inversión que se realiza en educación y también con la implicación de los agentes educativos en el desarrollo de esa calidad. Algunos de esos aspectos —no sé en qué porcentaje cada uno— podemos encontrarlos en la educación del País Vasco.

Me han preguntado sobre la importancia de la lectura y la escritura. Me extendería horas y horas hablando de este tema, pero voy a decir dos palabras para señalar la importancia de la alfabetización, del aprendizaje de la lectura y la escritura no como algo mecánico, sino relacionado con la capacidad de entender la información, de comunicar la información, de criticar la información. En este sentido, las perspectivas de enseñanza están cambiando. Esperemos que la Lomce no trastorne este proceso de ligar la lectura y la escritura al uso real de la lengua en contextos reales. El éxito en el sistema educativo está muy relacionado con el éxito personal en la alfabetización, teniendo en cuenta que nuestro sistema educativo se basa en un porcentaje muy alto en la capacidad de leer y entender lo que se lee.

En relación con el profesorado, ¿qué voy a decir? En todos los análisis sobre la calidad de los sistemas, fundamentalmente en PISA, la calidad del profesorado, su implicación en los procesos educativos es un tema básico. Es importante que el profesorado piense que tiene capacidad para lograr una mejora de los resultados en el alumnado. Hay un trabajo sobre motivación del profesorado para ser profesor realizado a nivel europeo. En Finlandia, en Europa el profesorado contestaba diciendo que su motivación principal para ser profesor era lograr unos buenos resultados del alumnado, la aceptación por parte de los padres, etcétera. Sin embargo, en el Estado español los resultados eran muy desilusionantes, porque el profesorado decía que sus motivaciones para ser profesor eran las vacaciones, el dinero que ganaban, es decir, motivaciones muy externas a la propia profesión. Ahí hay un trabajo muy importante a realizar, que es conseguir la implicación del profesorado, porque a través de esa implicación se logrará no solamente la calidad sino también el respeto de la sociedad hacia esa profesión.

Respecto al aprendizaje colaborativo, pienso que la escuela es un espacio fundamental para aprender competencias relacionadas con la colaboración, con aprender a vivir juntos. Los estudios sobre educación, sobre aprendizaje nos demuestran que cuando aprendemos juntos aprendemos mejor y además desarrollamos competencias muy relacionadas con la vida en sociedad. Esa debería ser una competencia básica en la escuela, porque nos da espacios para desarrollarla. Es una pena que la Lomce no hable nada de esto.

Respecto a aprender a entrenar, me temo que comparto la opinión del señor Buyolo sobre el hecho de maquillar los resultados de los alumnos, de entrenar al alumnado. Quiero señalar que aprender a aprender no tiene que ver con un aprendizaje repetitivo, que está más relacionado con el conocimiento de las propias capacidades, cómo mejorarlas y cómo dirigir las a lo largo de toda la vida.

Respecto a la lengua, comparto la afirmación, pero creo que no era una pregunta.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 35

El señor **PRESIDENTE**: Agradecemos a la señora Bilbatua su comparecencia, su exposición y el tiempo que nos ha dedicado. **(Pausa)**.

— **DEL SEÑOR CATEDRÁTICO DE DERECHO CONSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA (CÁMARA VILLAR)**. (Número de expediente 219/000387).

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, retomamos con alegría esta última comparecencia, que es la de don Gregorio Cámara Villar, Catedrático de Derecho Constitucional de la Universidad de Granada, a quien damos la bienvenida.

Tiene la palabra.

El señor **CATEDRÁTICO DE DERECHO CONSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA** (Cámara Villar): Señor presidente, señorías, considero un honor poder dirigirme a todos ustedes en la casa de todos, que es el Congreso de los Diputados, y manifestarles mi opinión sobre un proyecto de ley relativo a un tema tan importante como es la reforma de la Ley Orgánica de Educación, pieza fundamental para el desarrollo y el ejercicio del derecho a la educación, materia de la que me he venido ocupando, de un modo u otro, durante años a lo largo de mi desempeño como profesor de Derecho Constitucional en la Universidad de Granada. Agradezco mucho que el Grupo Parlamentario Socialista me haya propuesto para esta comparecencia.

Señorías, es un clamor en España que necesitamos un acuerdo sustancial entre las principales fuerzas sociales y políticas que haga posible un sistema educativo estable, de calidad, comparable a los de los más avanzados países de nuestro entorno, respetuoso de la equidad y adecuado a nuestras necesidades, dentro del marco del consenso fundamental que quedó plasmado en la Constitución. Las políticas educativas necesitan desplegarse en el tiempo con continuidad, sin perjuicio de los ajustes que sean precisos, y para ello, hay que saber renunciar razonablemente a la tentación de la imposición de modelos educativos fundamentados en concepciones ideológicamente sobredeterminadas; que cada Gobierno que se forme por la alternancia política inherente al sistema democrático no tenga que sentir la tentación o la necesidad de deshacer lo que en aspectos sustanciales hicieron sus antecesores. ¿El proyecto de ley orgánica de mejora de la calidad educativa responde a estas expectativas? En mi opinión, rotundamente no. Esta es ya, como ha recordado el Consejo de Estado en su reciente dictamen, la quinta reforma de la estructura de las enseñanzas académicas no universitarias en los últimos cuarenta años, que sigue una sucesión de cambios sustancialmente diferentes. Por esta razón, este órgano constitucional aboga por la conveniencia de un acuerdo general de las fuerzas políticas y sociales a fin de buscar un texto que pueda dar mayor estabilidad al sistema.

Es verdad que en el preámbulo del proyecto se insiste en que se ha escogido la técnica de la modificación limitada de la ley vigente sobre un marco de estabilidad general, pero el alcance de las modificaciones más importantes cambian de tal manera el modelo que el proyecto se sitúa fuera del necesario y anhelado consenso, debido sobre todo a sus fuertes aristas ideológicas. Seamos conscientes de que esta situación no augura nada bueno, sino más conflicto social, retroceso, estancamiento en el desarrollo de nuestro sistema educativo y, en su caso, nuevo cambio sustancial de modelo cuando otra u otras fuerzas políticas accedan al Gobierno de España, y vuelta a empezar con el mismo recurrente tejer y destejer. En sus manos, señorías, especialmente en las de la actual mayoría parlamentaria, está romper con esa lamentable dinámica política que la ciudadanía no solo no entiende sino que claramente rechaza.

Señorías, entrando en el contenido del proyecto de ley, centraré mi intervención en una valoración de los aspectos más destacables que no contribuyen, a mi juicio, a la construcción y mantenimiento de un sistema ampliamente compartido. Como claramente establece la Constitución en el apartado 2 del artículo 27, el objeto y el fin de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Conviene recordarlo y reflexionar sobre ello, porque lo importante y primordial es la dimensión formativa libre y plena de la persona y del ciudadano, y lo demás vendrá, naturalmente, por añadidura. Sin embargo, se aprecia en este proyecto de ley una filosofía subyacente respecto de los objetivos más generales que pone su acento, sobre todo, en la competitividad, en la preparación de los educandos desde la perspectiva de su capacidad para competir en el mercado de trabajo, conforme a una cierta desnaturalización mercantilista de la educación. La calidad educativa, el objetivo prioritario declarado en el proyecto, se hace descansar en una desenfocada competitividad de mercado entre centros, propiciando la formación de ránkines y categorías entre los mismos y favoreciendo el surgimiento de elitismos con centros de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 36

especialización y excelencia que potenciarán diferencias entre alumnos y centros y permitirán un reclutamiento selectivo y la transferencia de alumnos de bajo rendimiento escolar o con problemas de comportamiento de unos centros a otros; transferencia que estará asociada, sobre todo, a causas de segregación socioeconómica, contribuyendo a perpetuar las diferencias sociales, cuando lo que se debe perseguir es el progreso conjunto de todo el alumnado. En este escenario la enseñanza privada se verá claramente beneficiada.

Pieza importante de la reforma es, como es sabido, la supresión del artículo 140.2 de la LOE, en el que se establece que los resultados de las evaluaciones no pueden ser utilizados para valoraciones individuales de los alumnos o para establecer clasificaciones de los centros. En el mismo sentido juegan la selección y segregación prematura de los alumnos que han de seguir formación profesional en 4.º curso de ESO, a los quince años, cuando se ha demostrado que la separación en itinerarios antes de los dieciséis años genera desigualdades, lo que ha motivado rectificaciones en algunos de los países más adelantados en materia educativa, como es el caso de Finlandia. Del mismo modo, cabe anotar en esta línea la proliferación excesiva en todas las etapas de evaluaciones externas, en realidad reválidas, que perjudican la permanencia del alumnado en el sistema educativo, que calibrarán el rendimiento de los alumnos sin consideración del nivel socioeconómico de las familias y de otras circunstancias contextuales; hay muchas, pero pongo por ejemplo la mayor o menor presencia de libros en el domicilio familiar o las expectativas educativas de los padres. Se trata de barreras educativas, por tanto, que, además, van a generar un importante gasto innecesario, cifrado en 250 millones de euros, que podrían dedicarse realmente a mejoras en calidad y equidad. En el mismo sentido opera la necesidad de superar pruebas de admisión para el acceso a los ciclos formativos de formación profesional, sin que baste estar en posesión del correspondiente título de grado en ESO, de formación profesional básica, de bachiller o, en su caso, de otros títulos técnicos de formación profesional, en lugar de establecer cursos específicos de acceso.

Con esta competitividad, creo yo, difícilmente se combatirán el fracaso escolar y el abandono temprano, todavía más si consideramos que la crisis económica está sirviendo de justificación para ingentes recortes del gasto público en educación, que cabe cifrar ya en torno a los 4.000 millones de euros, que generan disminución de becas, menores recursos para el funcionamiento de los centros, reducción de gran alcance del número de profesores, aumento de las ratios, disminución de los recursos para atender programas relacionados con el abandono prematuro, el apoyo a alumnos con dificultades o necesidades educativas especiales, inversiones en TIC, etcétera. Con muchos menos recursos, señorías, no es posible una mayor calidad. Los recursos disponibles se pueden aprovechar mejor, sin duda, pero con muchos menos recursos no puede combatirse el elevado índice de abandono escolar temprano, en torno a un 25%, con un marco del 57% de paro juvenil, ni mejorar los actuales resultados medios que arroja el informe PISA y que el proyecto anuncia enfáticamente querer superar. La calidad y la equidad en la educación no pueden separarse. La calidad no va prioritariamente aparejada a la mejora de las calificaciones obtenidas en exámenes y reválidas que acaban enfocadas a obtener esos rendimientos, sino al aprendizaje real y complejo y, en definitiva, a la formación que los alumnos adquieran en su paso por el sistema educativo para el desarrollo integral de su personalidad, en un marco de libertad e igualdad que garantice la inclusión social. Serían mucho más adecuadas y efectivas las evaluaciones de diagnóstico y orientación que permitirían reajustar el sistema.

Señorías, uno de los rasgos más destacados del artículo 27 de la Constitución, tal como ha sido interpretado por el Tribunal Constitucional y por la doctrina académica, es la integración dialéctica del derecho a la educación y la libertad de enseñanza, proporcionando de esta manera el camino para la resolución del histórico enfrentamiento entre los dos modelos, radicalmente entendido, de la escuela pública y la escuela privada. Pero un requerimiento de adecuación al Estado social y democrático de derecho que propugna nuestra Constitución exige no perder de vista que el objetivo fundamental del sistema educativo ha de ser la universalización de una formación básica con arreglo a niveles cada vez más exigentes de calidad y equidad y también el establecimiento de las bases para que todos aquellos que lo deseen y tengan capacidad para ello, con independencia de su posición económica, puedan acceder a los niveles superiores y universitarios de formación. Desde esta perspectiva, irradia desde el consenso constituyente el entendimiento de que las redes pública y privada de la enseñanza han de trabajar objetivamente, de manera complementaria para la persecución de los objetivos globales del sistema educativo. El problema es que en este plano el proyecto de ley claramente se decanta, a mi juicio, por un apoyo decidido y desequilibrado a la enseñanza privada, en previsible detrimento de la pública. La

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 37

Ley Orgánica de Educación vigente habla de que las administraciones educativas programarán la oferta educativa de las enseñanzas gratuitas, teniendo en cuenta la oferta existente de centros públicos y privados concertados, mientras que el proyecto de ley reformula el concepto de libertad de elección de centros y, desde luego, significativamente acaba priorizando esa demanda social a la que se refiere el proyecto, cuando lo que es necesario priorizar, en mi opinión, es una planificación educativa que garantice el acceso de todos a la educación en todo el territorio nacional, en plenitud de igualdad de oportunidades. Por razones obvias, esto solo se puede garantizar siempre que existan plazas públicas suficientes. En la misma línea puede advertirse el contraste con el que se formula en la norma la garantía de la existencia de plazas suficientes. Si en la LOE se habla efectivamente de plazas públicas suficientes, ahora solo se menciona plazas suficientes, eliminando la necesidad de que sean públicas. Aparentemente, son pequeñas correcciones, como pueden ver ustedes, para un gran cambio, en sentido regresivo, pues con ello se abre la puerta cada vez más a que los recursos públicos se deriven progresivamente a sustentar centros concertados que alimenten la enseñanza privada, con el riesgo del detrimento que puede sufrir la enseñanza pública y su conversión paulatina en la red residual que atienda la escolarización de los más desfavorecidos por razones económicas, de origen, de rendimiento, de discapacidad, geográficas o de otro tipo. El aumento del periodo máximo de renovación de los conciertos creo que va en esa misma lógica de refuerzo de la privada-concertada al favorecer renovaciones automáticas.

Señorías, una medida muy controvertida y difícilmente justificable es el reconocimiento del derecho al concierto de aquellos colegios que condicionan la admisión de alumnos por razón de sexo para establecer una educación llamada diferenciada, pero que en realidad es segregadora por razones ideológicas y que se va a realizar con financiación pública. Se ampara la norma en lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención de la Unesco, relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza de 1960, que recordemos que es un acuerdo internacional de mínimos para poder lograr en su día un amplio nivel de ratificaciones, incluidos países no democráticos, y que ya es inadecuada en nuestros tiempos. Esta norma viene a excepcionar este sistema de su consideración como discriminatorio siempre que el Estado lo admita y los centros ofrezcan facilidades equivalentes de acceso a la enseñanza y medios similares para desempeñarlo. Sin embargo, que el Estado lo admita apunta primero a considerar lo que establezca la Constitución, no directamente el legislador, que ha de someterse a ella, como todos ustedes saben muy bien, y nuestra Constitución establece un canon muy exigente en relación con la proscripción de la discriminación por razón de sexo y la necesidad de promover las condiciones para la igualdad real y efectiva, según se deduce de sus artículos 14 y 9.2. Siendo el sexo como criterio diferenciador por línea de principio un motivo odioso, y que por ello ha de ser sometido a un intenso escrutinio, y teniendo la educación mixta una fundamental trascendencia en la promoción y consecución de la igualdad real y efectiva entre hombres y mujeres, no encuentro ningún fundamento amparado por la Constitución que justifique tal diferenciación, sino, al contrario, un fundamento de rechazo al despliegue del principio de igualdad en la formación de hombres y mujeres, por lo que la medida más adecuada, a mi juicio, sería evitar sostener estos centros con fondos públicos. La libertad de opción de los padres quedaría preservada, en todo caso, creo yo, por la posibilidad de acudir a centros privados de estas características. Tras el dictamen del Consejo de Estado, la norma se ha pretendido mejorar en este aspecto, como todos ustedes saben muy bien, pero a mi juicio sigue siendo insuficiente y también es peligrosa, en tanto que abre el camino a una generalización de esta posibilidad, pues los centros en cuestión solo han de justificar la elección de dicho sistema y la implantación de medidas académicas para favorecer la igualdad, que no se especifican.

Señorías, especialmente preocupante es la supresión de la materia Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos, que ha sido objeto, como todos ustedes saben, de un radical embate, de una polémica sin sentido —utilizo palabras del profesor Federico Mayor Zaragoza—, que la ha venido denunciando indiscriminadamente como de adoctrinamiento, cuando precisamente es todo lo contrario, es una materia que permite abrir a los alumnos a un conocimiento más racional, crítico y comunicativo desde el plano de los principios y valores que sustentan la Constitución y los derechos humanos enunciados en la Declaración Universal de 1948 y garantizados por los acuerdos internacionales. Sé que todos ustedes están plenamente informados acerca de esta cuestión, pero quiero recordar que el Tribunal Supremo, en varias sentencias de febrero de 2009, resolvió que esta materia ni es adoctrinamiento ni es contraria a ninguno de los contenidos de los artículos 16.1 y 27.3 de la Constitución. Aclaró además, en línea con la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, que no es posible plantear objeción de conciencia frente a la misma. Según sus palabras, por el contrario, hay que considerarla

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 38

positivamente porque —cito literalmente al Tribunal Supremo— aspira justamente a enseñar lo que es preciso saber para actuar como ciudadano, o sea, como miembro activo de la comunidad política, tal como está organizada por la Constitución.

En la fase en la que se encuentra el proyecto actualmente, se pretende volver al muy empobrecedor sistema de alternativa de elección entre la clase de Religión o el seguimiento obligatorio de otras enseñanzas, como se sabe, la asignatura de Valores Sociales y Cívicos en educación primaria, y de Valores Éticos en educación secundaria obligatoria, mientras que en bachillerato solo existirá oferta obligatoria de Religión. Mediante este modelo, los alumnos y las alumnas, según la elección realizada por padres o tutores, y sin tener, por tanto, adecuadamente en cuenta sus derechos constitucionales, se verán obligados a la disyuntiva de aprender o bien Valores Sociales Cívicos o Éticos o bien Religión, cuando es claro que los valores cívicos y democráticos, los contenidos de la democracia, la Constitución y los derechos humanos tienen que ser enseñados a todos por igual, como elementos de una moral cívica, laica de todos, con independencia de que algunos, además, decidan seguir libremente una formación confesional conforme a sus propias creencias. Formación cívica y formación religiosa, señorías, no pueden ser brazos de una misma balanza. La formación cívica ha de ser obligatoria y para todos y una opción de formación religiosa libremente llevada a cabo no tiene por qué hacer obligatoria por sí misma ninguna otra alternativa de formación. Esta previsión del proyecto, señorías, me parece profundamente desacertada y peligrosa, porque supone una pérdida formativa total para quienes solo siguen una enseñanza religiosa confesional y porque no contribuye a la educación en valores de todos los alumnos, conforme al sistema que sustenta y alienta nuestra Constitución y que ampara el artículo 27.2. Tristemente es este ámbito de encuentro el que se rompe con esta medida. Se generan así tensiones indeseables para un sistema democrático. Me podrán decir que el proyecto ya prevé que en la educación primaria y en la secundaria obligatoria, respectivamente, la Educación Cívica y Constitucional se trabajará en todas las áreas y materias —he citado el precepto literalmente—; sin embargo, todos sabemos por experiencia que esto no sirve de mucho, no sirve prácticamente para nada. El Consejo de Estado se ha hecho eco de este planteamiento, pero no ha sido atendido. En su reciente dictamen alerta sobre el desacierto de esta medida y sugiere la procedencia de establecer la Educación para la Ciudadanía como obligatoria, al menos —dice el Consejo de Estado— en algún momento del paso de los estudiantes por el sistema educativo.

Este negativo paso atrás conecta con la filosofía subyacente en el proyecto, a la que ya me he referido previamente. Se desatiende más la dimensión formativa de la educación frente a la instrucción para preparar para el mercado de trabajo, esta desnaturalización mercantilista a la que antes me he referido. Como afirma en esta misma línea la filósofa estadounidense Martha Nussbaum, Premio Príncipe de Asturias 2012, no estamos obligados a elegir entre una forma de educación que promueve la rentabilidad y otra que promueve el civismo. La prosperidad económica requiere las mismas aptitudes necesarias para ser buen ciudadano. Si lo que de verdad se persigue es la mejora de la calidad, la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos hubiera debido recibir incluso más atención de la que le proporciona la LOE, que ha sido bien escasa, porque esta clase de formación empodera a la persona como ciudadano cosmopolita, y ese es el mejor legado que se puede dejar a las futuras generaciones para que pueda mejorar nuestro mundo.

Señorías, en la misma negativa línea de sobredeterminación ideológica se refuerza la asignatura de Religión, asignatura específica fija con una alternativa, cuando se debiera ir a un sistema que, respetando estas enseñanzas en un plano no curricular, fortaleciera la laicidad positiva sobre la que se asienta nuestro Estado aconfesional, a partir de lo dispuesto en el artículo 16 de la Constitución, tal como el Tribunal Constitucional ha reiterado. Al plantear la alternativa Religión-Educación en Valores se está desvirtuando el ideario constitucional de la educación, porque la educación en valores cívicos, que nace de los fines de la educación que se concreta en el artículo 27.2, no puede ser sustituida, como antes he dicho, por la educación religiosa. Así, los alumnos que se decantaran por esta única opción de la Religión no serían formados en el sistema educativo en valores sociales y éticos comunes, como antes he sostenido. Por otra parte, también se refuerza la asignatura de Religión con la vuelta a su carácter evaluable, y esto se hace sin que ni siquiera se prevea en los acuerdos con la Santa Sede su carácter necesariamente evaluable. En esto los autores del proyecto —permítanme decirlo— son incluso más papistas que el Papa. Esta medida supondrá plegarse por completo a las presiones de la jerarquía eclesiástica católica para fortalecer su designio evangelizador, por legítimo que este sea, pero haciéndolo en los centros docentes. Es muy penoso que tengamos que estar todavía, a estas alturas del siglo XXI, recordando lo obvio,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 39

señorías, que es que un Estado democrático y aconfesional, respetuoso del pluralismo ideológico y religioso, no debe promover ni incentivar las enseñanzas religiosas, sino que ha de mantenerse neutral, aunque colaborador, ante la concurrencia en la sociedad de ideas, doctrinas y religiones.

Señorías, en las modificaciones que se introducen en materia de participación y gestión de los centros, el contenido del derecho de participación democrática de la comunidad educativa en la toma de decisiones se ve considerablemente mermado, con un entendimiento muy restrictivo y desustancializador de lo dispuesto en el artículo 27.7 de la Constitución acerca del derecho de los profesores, los padres y, en su caso, los alumnos, a intervenir en el control y gestión de los centros sostenidos con fondos públicos. Se rompe así uno de los grandes principios sobre los que se asentó la LODE y, por tanto, el consenso sobre el desarrollo del pacto constitucional. Con este proyecto el Consejo Escolar pasa a ser un órgano de simple informe y propuesta, en tanto que pierde sus competencias ejecutivas y decisorias, que quedan convertidas en competencias de mera evaluación, informe, propuesta, conocimiento o valoración. Una especie de convidado de piedra en suma, en tanto que se trasladan al director —figura que aquí era un extraordinario refuerzo de carácter autoritativo y gerencial— las capacidades que ahora tiene el consejo para una participación corresponsable en la toma de decisiones. Esto resulta incoherente también con la sedicente pretensión del proyecto de incremento de la autonomía de los centros, que es solo nominalmente proclamada, porque las decisiones relevantes al respecto las tomará, no el centro, sino el director, sin participación activa del resto de la comunidad educativa, como ha subrayado también el Consejo de Estado en su mencionado informe. Un director que será elegido con una menor presencia de representantes del centro en la comisión de selección y una mayor de la Administración educativa, eliminando incluso la preferencia que actualmente tiene la candidatura de profesores del centro. Todo lo cual redundará en la merma de la participación democrática y en la pérdida de autonomía de los centros y en la *absolutización* de la figura del director, que puede ser incluso un perfecto desconocedor de la trayectoria del centro. Esta configuración demuestra una confianza muy escasa en la comunidad educativa y en la capacidad organizativa de los centros y ocasionará una implicación cada vez menor de la familia en el proyecto educativo de sus hijos e hijas, lo cual también perjudicará la consecución de los objetivos que persigue esta norma. Este cambio de modelo —y voy terminando— se intensifica en el caso de los centros privados concertados, en los que se prescinde de la necesidad de un previo acuerdo entre el Consejo Escolar y el titular del centro para el nombramiento del director y se elimina consiguientemente el requisito de la mayoría absoluta del consejo para el despido del profesorado. Del mismo modo, se priva a la comisión de conciliación de competencias para conocer del conflicto entre el titular y el Consejo Escolar del centro, circunscribiendo sus funciones solo al caso de incumplimiento de las obligaciones derivadas del régimen de concierto.

Señorías, en conclusión, por las razones que acabo de apuntar y otras en las que no pudo entrar por razones obvias de tiempo, considero que este no es el proyecto de ley que necesita nuestro país para la mejora de la calidad educativa, sino el exponente de un gran paso atrás por razones ideológicas y economicistas, que va a suponer una imposición inaceptable para amplios sectores profesionales, sociales y políticos y que, por ello, no solo no contribuye a la mejora y estabilidad del sistema educativo, sino que viene a profundizar en la escisión social ante una de las grandes cuestiones todavía no resueltas de la convivencia democrática de nuestro país. Se trata además de una reforma muy inoportuna —permítanme subrayarlo— que se produce cuando se está en una fase de recogida positiva de resultados del sistema desarrollado por la LOE. En definitiva, con esta reforma —y sin perjuicio de reconocer ciertas mejoras de carácter técnico y algunas medidas interesantes, en las que podemos estar de acuerdo— el derecho a la educación se ve rebajado, también se ve rebajada la equidad y la inclusión social, la igualdad, la formación en valores de ciudadanía y la participación de la comunidad educativa en el control y gestión de los centros públicos. Muchas gracias por la atención recibida, por haber sido tan permisivo conmigo, señor presidente, y quedo a la entera disposición de sus señorías.

El señor **PRESIDENTE**: Gracias, señor Cámara, por su exposición.

Señor Arístegui, ¿desea intervenir? (**Pausa**). Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra don Manuel Pezzi.

El señor **PEZZI CERETO**: Permítame que le dé la bienvenida a mi compañero de la Universidad de Granada, el catedrático don Gregorio Cámara, un constitucionalista de primera línea y además un experto en temas educativos, por sus publicaciones, sus artículos y sus trabajos de investigación. Desde mi punto de vista, ha hecho una exposición brillante por su visión de conjunto del tema que estamos debatiendo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 40

Su exposición podía haber sido una de las que esta tarde podían haber amparado una enmienda a la totalidad de la ley Wert, que vamos a discutir en el Congreso, aunque lo desarrollemos en el Senado por necesidades logísticas. Hay que decir aquí en esta Comisión que a veces uno se especializa en deportes y puede perder su currículo completo. Tuve la oportunidad de dirigir la educación en todos sus niveles, desde infantil a la universidad, en Andalucía, en toda una legislatura. Por tanto, he tenido la experiencia de primera mano de lo que significa gobernar un ámbito que afectaba a más de 8 millones de habitantes, prácticamente como un país de los medianos de la Unión Europea. Cuando veo el debate de la ley Wert, de la Lomce, recuerdo que mi máxima preocupación era la equidad, la solidaridad y la igualdad de oportunidades. Lo hacía en una comunidad que partía de una situación francamente deficitaria en lo que eran sus rasgos educativos, porque me encontré con casi un 15% de población analfabeta todavía, que nos había dejado un sistema que no había cuidado de que la población pudiera llegar al nivel de saber leer, escribir y comprender un texto. A veces, cuando la crítica se hace en Andalucía, son gente que no comprende de qué situación partíamos y que para compararnos tenemos que salir todos desde el mismo nivel, porque, si no, llegar al mismo sitio y con el mismo nivel de excelencia es francamente difícil.

Cuando hablo de igualdad de oportunidades, me gustaría en esta Comisión dejar claro que me estoy refiriendo a igualdad de oportunidades para entrar en el sistema, que eso ya no se discute. Hoy cualquier español tiene igualdad de oportunidades para escolarizarse en la etapa obligatoria y en la etapa de infantil en su inmensa mayoría, aunque todavía no en la etapa de 0 a 3 años, pero la igualdad de oportunidades para entrar en el sistema está asegurada en bastantes de sus extremos o en casi todos. La igualdad de oportunidades hoy en este siglo también es para estar y para salir del sistema educativo; para estar y para salir del sistema educativo. Porque se puede entrar, pero la falta de apoyo que puede dar una familia con pocos recursos económicos o con poco nivel cultural puede lastrar claramente los resultados educativos y la excelencia de los resultados de esos alumnos. Pisa a veces no se analiza con cuidado, pero la correlación perfecta que hay entre el nivel económico y educativo de la familia y los resultados académicos es perfecta. De manera que, a menor nivel económico y a menor nivel educativo de la familia, los resultados, en términos generales, son peores. La Administración pública tiene la obligación de compensar económicamente y con todos los medios a su alcance que la igualdad de oportunidades a lo largo de todo el proceso educativo sea igual para las familias pudientes y para las más humildes. Eso es lo que intentamos asentar en la Ley Orgánica de Educación, de la que tuve la fortuna de ser ponente en el Senado. Ahora se nos propone una ley que, desde mi punto de vista y como ha indicado el compareciente, va en contra de este principio. Se intenta contraponer el tándem calidad-equidad diciendo que está demasiado dimensionado el aspecto de equidad y demasiado poco el de calidad. Nosotros trabajaríamos en una ley educativa que intentase nivelar ambos sin problema ninguno, pero no estamos de acuerdo en una imposición de un modelo ideológico, conservador, que parte de un argumentario ideológico, de un diagnóstico sesgado, de lecturas interesadas —como se ha demostrado aquí en comparencias del responsable de la OCDE y de otros expertos— de los resultados de Pisa, que se han demostrado aquí en las comparencias que no es verdad lo que se dice del fracaso absoluto del modelo educativo español. Estoy de acuerdo en que esta ley es un retroceso y que viene anunciado con las trompetas del juicio final de —5.200 millones de euros de fondos económicos para la educación, 40.000 profesores menos y un anexo presupuestario, que no es creíble, que no es suficiente, en contra del anexo que tuvo la LOE, que estaba detallado anualmente la partida global y que venía a cumplirse año tras año en la gestión que tuvo durante el Gobierno socialista. Además la Lomce, la ley Wert, ningunea incluso al Consejo de Estado y a sus sugerencias. Si se lee la ley que nos han mandado a la Cámara y las sugerencias del Consejo de Estado se ve que no cumple ni siquiera el informe de los órganos a los que estamos obligados a oír preceptivamente. El resultado es una legislación que, de aprobarse, sería, desde mi punto de vista, clasista, segregadora, que apoya la enseñanza privada frente a la pública, que se convierte en marginal para los sectores de enseñanza, para los sectores educativos y para el alumnado con más dificultades, con más problemas y con más imposibilidad de llegar al éxito de un proceso educativo que siempre es complejo. Como usted es constitucionalista, no quisiera llevarlo a que me diga cuáles son los aspectos que son inconstitucionales, porque nos queda una tramitación parlamentaria, y cuando un proyecto de ley entra en la Cámara lo que se pide a los legisladores es que la aprobemos, incluso aunque nos venga una normativa desde el Gobierno que esté mal elaborada. Espero que en el trámite parlamentario, en el Congreso y en el Senado, puedan ser resueltas las tachas graves de inconstitucionalidad que tiene este proyecto de ley desde el sentido común y, por tanto, que la ley entrañe un cierto consenso, que todavía esperamos en la tramitación de las enmiendas parciales. Por ejemplo, trasposiciones espurias del artículo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 41

27.6 de la Constitución española con respecto a la libertad de enseñanza, que pasa del modelo del respeto a los principios constitucionales y que en la ley actual se dice: de acuerdo con el ordenamiento jurídico. No es lo mismo, los principios constitucionales están perfectamente delimitados, el ordenamiento jurídico entraña desde un reglamento, una ley ordinaria, una ley orgánica o los estatutos de autonomía, por lo que es otro ámbito. Esos pequeños ajustes que han llamado la atención de expertos, como los que se unen a diario en el Colectivo Lorenzo Luzuriaga, de Comisiones Obreras o de otros partidos políticos, que han señalado el cuidado que hay que tener en esta trasposición de la libertad de enseñanza en la gestión compartida —que usted ha señalado— de los centros educativos; el papel del Consejo Escolar marcado en la LOE; la segregación de centros por sexo, además financiándolo con dinero público y el estatus de la enseñanza religiosa, rompiendo el consenso constitucional y abriendo el portillo, desde mi punto de vista. Ya se ha anunciado por los socialistas que de seguir por este camino iríamos a la revisión del Concordato con la Santa Sede. Son una serie de medidas que el sentido común debe hacer que en el momento en que estamos viviendo políticamente lleguemos a un consenso en su tramitación parlamentaria. Por todo ello, quiero agradecerle sus sugerencias, que tendremos en cuenta en nuestras enmiendas parciales. Enmiendas parciales que van a conformar la posición socialista. Alguien nos ha dicho: ¿por qué no han presentado ustedes un texto alternativo? Porque nuestro texto es la LOE, el vigente.

El señor **PRESIDENTE**: Lleva diez minutos.

El señor **PEZZI CERETO**: Termino.

Nuestro texto es la Ley Orgánica de Educación, que en un momento de crisis como el que vivimos, que en un marco económico distinto, puede obligar a cambiar en algunos de sus extremos, pero cuando alguna gente o algún partido político dice que los socialistas no tienen alternativas, nosotros negamos la mayor. Nuestra alternativa no es la Lomce, no es la ley Wert, es la LOE, que puede ajustarse como cualquier legislación con el paso del tiempo a las necesidades que un nuevo tiempo exige a los legisladores y a un país que quiere ser puntero y vanguardia. Quiero agradecerle su presencia y respaldarle en la medida que nos corresponde en su magnífica exposición.

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

La señora **RODRÍGUEZ SÁNCHEZ**: Profesor Cámara, en nombre del Grupo Parlamentario Popular, quiero darle la bienvenida a esta Comisión y agradecerle su presencia entre nosotros y su exposición, aunque me hubiera gustado escuchar más argumentos académicos y educativos que puramente ideológicos. Admirado compañero, señor Pezzi, me ha asustado. De ayer a hoy 20.000 profesores menos. Había que revisarse un poquito los datos, porque en un solo día es difícil. Parece que estamos revisando leyes diferentes, porque se ha dicho que esta ley es cara, porque necesita profesorado. Parece que estamos analizando leyes diferentes. Profesor Cámara, lógicamente ha hecho referencia a una variedad de aspectos sobre los que sería interesantísimo profundizar. No puedo insistir en todos los puntos sobre los que ha centrado su exposición. Primero, porque su planteamiento, junto con los convergentes y divergentes de otros comparecientes previos, ya me han ofrecido un mapa bastante completo sobre las posturas existentes y, sobre todo, de los argumentos que apoyan unas y otras y, lógicamente, porque tenemos el tiempo limitado. Pero mencionaré algunas cuestiones generales antes de hacerle algunas preguntas muy concretas sobre las que me gustaría saber su opinión. Nos gustaría que esta fuese una ley de consenso, pero es difícil alcanzar un consenso cuando uno se enfrenta al pensamiento único. Aquí, desde el año 1990, solamente hemos tenido un sistema basado en unos planteamientos que considero que también son fundamentalmente ideológicos. De hecho, a la LOCE ni siquiera se le dio la oportunidad de poder desarrollarse, porque fue anulada sin que tuviera la más mínima oportunidad. Eso sí que me parece un ejercicio discutible dentro del respeto democrático. Se habla del principio indispensable del esfuerzo, el objetivo de convertirse en la economía basada en el conocimiento más importante, el valor creciente del talento para el desarrollo económico, y se critica todo ello. Esto lo estoy leyendo textualmente del preámbulo de la Ley Orgánica de Educación vigente en la actualidad. No entiendo muy bien cómo se hacen determinadas críticas sin fundamentos educativos y pedagógicos al proyecto de ley. Se habla también de segregación en todos los aspectos, parece que la palabra segregación, ya no como adjetivo, sino como definición absolutamente para todo. En Finlandia, por ejemplo, la diversificación se hace a los 15 años y nadie habla de segregación. Ayer Andreas Schleicher dijo que a partir de los 14 o 15 años la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 42

existencia de itinerarios no puede llamarse selección temprana, lo es cuando se produce a los 10 o a los 12 años y la mayoría de los países tiene diversificación a los 15 años y nadie habla de segregación.

En cuanto a la segregación por sexo, me parece muy bien la educación que incluye chicos y chicas, pero también me parece especialmente respetable la educación separada, no segregada, por sexos, porque cuando se plantea no es por motivos ideológicos, sino por educativos y pedagógicos. Que los factores epigenéticos influyen en nuestras relaciones, por supuesto, absolutamente en todo, pero tenemos que reconocer, nos guste o no, que los chicos y las chicas, a determinadas edades maduran a un ritmo diferente y que esa separación, en principio, está basada en argumentos absolutamente pedagógicos, que buscan mejorar el rendimiento tanto de los chicos como de las chicas. Negar eso es negar fundamentos científicos importantes, anatómicos, biológicos, endocrinos, genéticos, etcétera. Es cierto que entre nuestro X e Y tenemos una zona de funcionamiento pseudoautosómico, que nos intercambiamos los genes, pero luego tenemos una serie de genes y una serie de fundamentos biológicos que se transforman fenotípicamente en una serie de cuestiones que son evidentes y que influyen, no solamente en nuestros ritmos de aprendizaje, sino en cómo aprendemos. No quiero decir que las mujeres seamos mejores que los hombres, ni muchísimo menos (**El señor Pezzi Cereto pronuncia palabras que no se perciben**), pero es indudable que las mujeres tenemos unas comisuras interhemisféricas que nos facilitan una serie de aprendizajes mejor que a los hombres y, naturalmente, los hombres tienen otros aspectos muy positivos. No lo voy a negar. En algunas de esas edades el ritmo de aprendizaje es diferente e intentar transformar eso en una cuestión ideológica me parece que no tiene fundamento.

Se habla también de éxito de la ley socialista, que con sus modificaciones ya va a cumplir sus bodas de plata, dentro de muy poquito. Hay que reconocer que los resultados de las evaluaciones internacionales muestran que hay una horquilla que llega hasta un año y medio entre unas comunidades y otras en lo que se refiere a resultados para alumnos de la misma edad. Eso es un problema de equidad, lo miremos como lo miremos. Además el abandono educativo temprano —y todos lo hemos reconocido aquí— es un problema importantísimo de nuestro sistema, lo dicen los datos, pero lo dicen todos los expertos, tanto los que apoyan la reforma de la ley como los que se manifiestan a favor de mantener la situación actual, es un problema que lleva, queramos o no, a una situación de inferioridad en términos de igualdad de oportunidades. Todos los jóvenes tienen problemas ahora mismo, claro que los tienen, pero los tienen más esos que abandonan, sin las herramientas necesarias para poder afrontarse a los retos. Desde luego que coincido en que eso incide sobre todo en las clases económicas socioculturales más desfavorecidas. Evidentemente, después de veintitantos años, parece que el sistema actual no ha dado con la clave para solucionarlo, porque el problema se va agravando. Eso nos preocupa, porque nos preocupa que todos y cada uno de nuestros chicos y chicas salgan con las herramientas necesarias para enfrentarse a todos y cada uno de los retos que se van a encontrar; todos ellos, absolutamente todos. La ley se plantea como una apuesta por incidir especialmente en lograr ese objetivo.

Me gustaría extenderme mucho más al respeto, pero resulta complicado. Los resultados educativos me parecen importantes. Sabemos que hace muy poquito tiempo el Tribunal Superior de Andalucía ha condenado a la Consejería de Educación por falta de transparencia (**El señor Pezzi Cereto: De transparencia no se puede hablar**), a raíz de todos esos aprobados —lo tengo aquí—, sin tener en cuenta las opiniones de los profesores, para obtener o decretar la concesión de graduado en la ESO. Esto no me parece que vaya a favor de la educación de nuestros jóvenes.

Podíamos seguir planteando muchas cuestiones, pero me voy a limitar a una cuestión que me interesa por su calidad de profesor universitario. Se ha discutido mucho en esta Comisión sobre el nuevo sistema de acceso a la universidad. Se han planteado, por parte de la oposición, críticas a que con la nueva ley las universidades pudieran hacer pruebas específicas. Más allá de cuestiones logísticas o de aspectos prácticos, que tendrán que desarrollarse ahora o a nivel reglamentario, me gustaría conocer su opinión, porque lógicamente la autonomía universitaria es algo inseparable de la rendición de cuentas, de la responsabilidad y también de la igualdad de oportunidades para el acceso. Mi pregunta es: ¿Coincide usted con aquellos planteamientos que dicen que la universidad no debe hacer, aunque sea excepcionalmente como plantea el proyecto de ley, estas pruebas de acceso o, por el contrario, estima que debe, como plantea también la ley, ponerse en primer lugar la autonomía universitaria? Recordemos que el artículo 2, apartado f), de la LOU, la autonomía universitaria, comprende la admisión, además de otros aspectos sobre los estudiantes. En relación con esto, porque como ha habido muchas críticas a las pruebas,...

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 43

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

La señora **RODRÍGUEZ SÁNCHEZ**:... en la memorias de grado, que se aprobaron la mayoría — todas— por el anterior Gobierno, se incluían pruebas específicas de acceso por parte de las universidades, cómo se explica esa postura contraria con respecto a unas memorias que fueron aprobadas por el Gobierno socialista y ahora una crítica a que las universidades puedan realizar pruebas específicas, si así lo desean. Disculpe por la extensión. **(Aplausos)**.

El señor **PRESIDENTE**: Para tratar de dar respuesta y comentar estas intervenciones, tiene la palabra don Gregorio Cámara.

El señor **CATEDRÁTICO DE DERECHO CONSTITUCIONAL DE LA UNIVERSIDAD DE GRANADA** (Cámara Villar): Muchas gracias, señora Rodríguez. Ante todo quería decirle que no he hecho un planteamiento ideológico, en absoluto. He hecho un planteamiento como profesor de Derecho Constitucional que ha estudiado durante muchísimos años el sistema educativo. Analicé el sistema educativo del régimen de Franco y he continuado desarrollando mi trabajo en la materia, partiendo de lo que establece la Constitución española y las leyes que han dado desarrollo al derecho a la educación. Lógicamente, no puedo referirme a esos aspectos en general, pero estoy entrenado en la investigación, que no antepongo en absoluto la perspectiva política, sino la perspectiva académica y le puedo decir que fruto de ello será que tengo reconocidos cinco tramos de investigación, si no, no me los hubieran dado. Me hubieran dicho usted hace planteamientos políticos, qué hace presentando estos trabajos si no son sino argumentos ideológicos. En absoluto, eso lo rechazo totalmente. Lo que he dicho ha sido fruto de un proceso de reflexión muy amplio, muy largo, desde que empezó a conocerse el anteproyecto de ley y que me ha ido decantando en esa posición. He ido viendo lo que se ha mejorado, lo que no, el caso que se le ha hecho al Consejo de Estado, el que no, etcétera, y a partir de ahí me he formado mi opinión a la vista de cómo funciona actualmente el sistema educativo, teniendo en cuenta los trabajos de muchos expertos y cómo es previsible que pueda funcionar si se adoptan estas medidas.

Empiezo por el final de los planteamientos que me ha ido haciendo. El sistema de acceso a la universidad, no voy a entrar en disquisiciones de política, por qué hicieron los socialistas esto y por qué ahora dicen lo otro, eso corresponde al debate que ustedes puedan tener, no a mí. Le voy a contestar las preguntas que me ha formulado como académico. Como académico le digo que el problema que tiene este proyecto de ley es que tiene exactamente cuatro evaluaciones —cuatro evaluaciones— antes del acceso a la universidad y en el acceso a la universidad se puede plantear otra. ¿Qué problema tiene ese acceso a la universidad tal y como lo plantea el anteproyecto? El problema fundamental que tiene es que si ya se han hecho cuatro evaluaciones previas y un seguimiento de cómo los alumnos responden al llegar a la universidad, que se establezca en el proyecto una posibilidad de que la universidad vuelva a poner nuevas pruebas de acceso de una manera inconcreta, que no está claramente especificada en el proyecto, puede redundar todavía más en que lo que se está haciendo, con todas esas evaluaciones, es poner trabas y barreras, que van a tener una repercusión fundamentalmente socioeconómica, que no va a redundar en la mejor o peor formación de los alumnos. Si se quisiera que eso fuera así, bastaría con hacer evaluaciones de diagnóstico, de orientación, de señalamiento de qué debe ser mejorado y una vez reunidos todos los datos decir: Trabajemos en esta dirección; esto no da resultado, esto sí; vayamos por ahí. No; lo que se hace es evaluar al alumno y utilizar esa evaluación para permitirle o no la continuación en el sistema educativo, para expulsarle en definitiva del sistema educativo. Si encima, después de esa criba, de esa monumental selección que se va a hacer, a los que llegan a la universidad se les ponen pruebas de acceso, la segregación será total. Si todo eso lo valoramos contextualmente en un modelo en el que las becas se han reducido extraordinariamente —hoy tenemos la información en la primera página de *El País*—, nos lleva a una pregunta: ¿Qué va a pasar en un país en el que hay un 57% de paro juvenil, en un país en el que las clases medias están machacadas y las clases más desfavorecidas todavía lo están más? ¿Quiénes van a estudiar? ¿Quiénes van a llegar a la universidad, si además se les ponen cuatro pruebas antes de llegar y una más que se les puede poner cuando lleguen? Esto es un auténtico disparate. Lo que estoy diciendo no es nada político, es académico puro y duro. Dígame: ¿Acaso no viene en el proyecto que esas pruebas de evaluación van a impedir obtener el correspondiente título? Todas ellas conducen a que se pierda el título, cuando lo que se debería hacer es facilitar a los alumnos la continuación en el sistema, estableciendo todas las posibilidades compensatorias de formación para que desplieguen al máximo su desarrollo, y no hacer que queden marcados para toda la vida.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 44

Por otro lado, sí hay segregación, porque, partiendo del contexto que acabo de mencionar, los alumnos se derivan de manera muy rápida a una red académica de bachillerato o a la red profesional. Usted me ha puesto el ejemplo de Finlandia. Finlandia ha revisado esa edad tan temprana, lo mismo que lo ha hecho Suecia. Lo menciona el Consejo de Estado. Tienen ustedes ahí el dictamen del Consejo de Estado. Espero que se lo hayan leído, porque francamente la mayoría de lo que he dicho aquí está en ese dictamen. En Alemania también se está revisando. Existe un informe de la OCDE del año 2012, es decir, de ayer, que dice exactamente que ese sistema se tiene que revisar, porque produce desigualdad, porque genera segregación, porque lo ideal sería hacerlo al completar el bachillerato o al menos al llegar a él, pero no antes. Aquí se hace en 4.º de ESO y ya hay un anuncio previo en 3.º de ESO, como usted sabe muy bien, con la elección de determinadas asignaturas. Se está valorando el nivel de rendimiento de determinados alumnos a una edad muy temprana y diciéndoles: Tú no vales para estudiar. Vete a la formación profesional, te derivamos ahí. Eso es lo que está ocurriendo con este proyecto de ley. Por tanto, sí hay segregación y me remito a todos los datos que acabo de dar.

También hay segregación por sexo. De lo que usted me ha hablado —y la misma forma de plantearlo conduce a ello— es de pseudociencia. Usted me ha dicho que hay un fundamento científico para afirmar la diferencia entre hombres y mujeres en el desarrollo del cerebro. Yo le digo que sí lo hay, que hay determinadas diferencias, pero no para que sea mayor o menor el rendimiento en materia educativa, no para que aprendan a convivir en igualdad, que es lo que se pretende con la educación mixta y no con la educación segregada. Le puedo remitir, por ejemplo, al trabajo de Marina Subirats del año 2010 —no se conocía todavía el proyecto de Lomce—, que desmonta uno por uno todos los argumentos desde el punto de vista científico. Es más, la revista *Science* ha publicado un número en el que dice que no hay diferencias naturales que puedan explicar la necesidad de segregación por sexo para conseguir mayor rendimiento. Esos estudios existen. Esto es una pseudociencia, permítame que se lo diga, es una manera de justificar lo injustificable. Como no se puede justificar la segregación por sexo, porque atenta al principio de igualdad que está en nuestra Constitución y porque además sería políticamente incorrecto, se generan unas teorías de que los alumnos rinden mejor y más si les se separa por sexos, cuando está muy claro que estas medidas van dirigidas a mantener los estereotipos y los roles sociales anclados lamentablemente desde épocas muy antiguas en nuestro país y en muchos otros. Lo que hay que potenciar es la coeducación, para que sea cada vez mejor y de más calidad y para que la socialización de las personas, sean hombres o mujeres, se produzca en el entorno escolar, como en todos los demás ámbitos de la vida, en plenitud de libertad y de igualdad. Eso es así, permítame que se lo diga. No puedo conceder ningún crédito científico a lo que usted me ha dicho.

Ha hablado también de las diferencias entre comunidades según el informe PISA. El diputado Manuel Pezzi lo ha dicho anteriormente. Aquí no se tiene en cuenta ni la variable socioeconómica ni el punto de partida. La situación no se va agravando, permítame que se lo diga. Revise usted sus datos. Si revisa los datos, verá como en algunos ámbitos se está ganando terreno progresivamente a la falta de calidad. Según las informaciones disponibles hoy por hoy, procedentes de los estudios que se están realizando, hay un avance sostenido. Los índices así lo indican, pero se están presentando de una manera muy dramática las grandes diferencias que puede haber entre unas comunidades y otras. España está en general en la media de los países de la OCDE y de la Unión Europea y algunas comunidades autónomas la superan. Otras, como es el caso de Andalucía, van mejorando de manera progresiva y sostenida con la aplicación de la LOE que usted ha puesto en cuestión. Les pongo un ejemplo, porque no tengo tiempo para darles más datos: la reducción al 25% del abandono escolar temprano. ¿Cuándo se ha conseguido eso? Que yo sepa, con la LOE. Estaba en el treinta y tantos por ciento y ha bajado hasta el 25%. ¿Quién ha generado eso? Eso lo ha generado nuestro sistema, el que está vigente. Lo que yo he dicho es que se pueden producir ajustes. Pongámonos de acuerdo en los ajustes, pero no cambiemos el modelo en una dimensión totalmente ideológica, que es lo que se está haciendo con este proyecto. No critico el talento ni la calidad ni la excelencia. Todo eso me parece muy bien; bueno, en esto de la excelencia también hay mucha palabrería de por medio, pero vamos a aceptarlo. Soy partidario de todo eso, pero no creo que se consiga con el proyecto de ley que estamos considerando, porque muchas de las medidas —he procurado ponerlo de manifiesto— trabajan justamente en sentido contrario. El talento lo tienen todas las personas por igual, pero que lo puedan desarrollar dependerá del rendimiento real, del empeño que pongan y de las oportunidades que les brinde el sistema educativo. Si el sistema educativo les pone trabas, reválidas y fronteras, si no les da las suficientes becas —porque las becas se reducen—, si potencia la enseñanza privada, a la que van normalmente las personas más pudientes, las posibilidades de que el talento se

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 45

desarrolle se escapan y muchísimas personas se verán obligadas a irse por otros derroteros, probablemente por esa formación profesional básica sin título a la que se refiere el proyecto de ley. La calidad y la excelencia, incluso la especialización de centros, son posibles, pero poniendo mucho cuidado en que no mermen la equidad y la inclusión del sistema. Justamente lo que falla en este proyecto es que eso se pone en peligro. Pónganse ustedes de acuerdo. Sigán al Consejo de Estado. El Consejo de Estado ha dicho la mayoría de las cosas que he dicho yo, pero no le hacen caso, solo se lo hacen en cuestiones muy técnicas, muy precisas, como, por ejemplo, la consideración de las informaciones que den en los conflictos escolares, como autoridades, los profesores. El consejo les dijo: Esto no es ajustado a lo que dicen la Constitución y las leyes, porque se tiene que garantizar en todo caso la presunción de inocencia y hay que dar lugar a que las personas puedan defenderse y decir lo que estimen oportuno sin que eso cause estado definitivamente. Por eso se ha incorporado una presunción *iuris tantum*, para seguir lo que ha dicho el Consejo de Estado. Es una mera precisión técnica en un tema en el que no hubiera pasado nada, porque hubieran operado por encima otras normas como la Constitución para que eso no pudiera ser de otra manera. Sin embargo, en lo verdaderamente importante no le han hecho caso. No le han hecho caso en la segregación por razón de sexo ni en la enseñanza de la religión ni en la Educación para la Ciudadanía ni en la participación. También dice el consejo que se merma la capacidad participativa de la comunidad educativa. No lo digo yo. ¿Es que el Consejo de Estado, según lo que ha dicho en su intervención, también está jugando a la política y está haciendo ideología, con un presidente que es el señor Romay Beccaría? No creo que usted piense eso ¿verdad? Pues el pleno del consejo ha dicho más o menos todo lo que yo he dicho. En fin, me ha dicho muchas cosas más, pero no puedo recoger todos y cada uno de los puntos, perdóneme, porque ya me estoy extendiendo demasiado y estoy abusando de su paciencia y también de la del presidente.

Voy concluyendo. Por lo que se refiere a la intervención del diputado Manuel Pezzi, no tengo nada que añadir, salvo que estoy muy de acuerdo con su planteamiento. Quisiera destacar algo muy importante, que es lo siguiente. El problema que tiene esta ley es que contiene un gran engaño en su título, porque se dice que es la ley orgánica de reforma de la LOE para la mejora de la calidad educativa. Ojalá fuera eso. Ahí nos podríamos poner todos de acuerdo en este país, y no hablo solo de los políticos, sino también de los académicos, pero el problema es que no es para la mejora, es para cambiar el modelo desde un punto de vista ideológico. La mejora sería posible conseguirla sentándose en una mesa, dialogando, pactando, renunciando a la imposición ideológica y viendo cuáles son las fortalezas del sistema y cuáles son sus debilidades. Ahí nos encontraríamos todos. Eso es lo que pide la sociedad, eso es lo que pide la gente, no que se ponga la enseñanza de la religión por encima de cualquier otra cosa o que se elimine Educación para la Ciudadanía cuando precisamente el Consejo de Europa, la Unión Europea, está pidiendo que se incremente la formación en ese plano y cuando se está aumentando en todos los países de Europa esa perspectiva. Eso es lo que hace falta. Si formamos buenos ciudadanos, tendremos personas muy formadas en otros muchos planos. De eso se trata, no de otra cosa. En este sentido, los resultados de PISA se han tergiversado en la valoración que algunos medios hacen de ellos y en la forma de presentarlos a la opinión pública. No es verdad que los resultados de PISA pongan al pie de los caballos al modelo español; no, en absoluto. Tenemos un buen modelo, que es perfectible; un modelo que alcanza resultados equiparables a los países de la Unión Europea y de la OCDE. Desde luego, presenta algunas debilidades en algunas comunidades, todos lo sabemos: comprensión lectora, matemáticas, etcétera. Bueno, pues pongámonos de acuerdo en poner medidas para que eso mejore, pero no deslegitimemos de una manera tan rotunda, desmentida por los estudios que existen y por lo que dicen los expertos, los resultados que arroja nuestro sistema educativo. En ese sentido, estoy totalmente de acuerdo con lo que ha manifestado el señor Pezzi.

En mi contestación ya he avanzado algo que él había planteado, que es el tema del Consejo de Estado. Creo que él ha dicho que han ninguneado al Consejo de Estado. Es verdad; ha sido oído, pero no se le sigue. Ha sido oído, porque es preceptivo oírle, pero no se le ha hecho caso, salvo en cuestiones menores, como antes he dicho.

En España se hizo un gran esfuerzo en la LODE. La LODE es la principal ley de desarrollo en materia educativa de la Constitución Española. Ahí se hizo un gran pacto, un compromiso político —que no tiene todo el alcance que debería de tener, pero que sí tiene un alcance muy importante— para tratar de establecer la complementariedad de la escuela pública con la privada concertada y hacerlas trabajar juntas en la misma dirección y para establecer al mismo tiempo suficientes mecanismos de participación de la sociedad y de la comunidad educativa en los centros docentes. Esta es justamente una de las cosas que se traicionan en este proyecto, perdónenme. Lo he manifestado con datos. Me he referido a preceptos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 379

16 de julio de 2013

Pág. 46

concretos del proyecto. Ahí es donde se produce la quiebra de una ley que prácticamente no había sido tocada y que ha sido el tronco de todo el desarrollo educativo de la democracia. Se ha ido reformando en algunas ocasiones, pero han sido reformas técnicas, reformas pequeñas. Ni siquiera los Gobiernos del Partido Popular modificaron la LODE, pero ahora se modifica. Se modificó muy puntualmente, pero se dejó prácticamente intacta toda la arquitectura del texto. Ahora sí, ahora se entra a saco y se cambia todo el modelo. El modelo de participación se va fuera. ¿Con esto se gana autonomía de los centros? Si uno lee las atribuciones que tienen los centros y las que tiene el director, verá que esto no es autonomía de los centros. Ponen ahí a un señor que va a ser el gerente, que va a poder decidir incluso quien da clase, esté o no en la bolsa de interinos, que va a poder contratar gente externa —tendrá que recibir el visto bueno de la Administración educativa sobre ese punto concreto, pero nada más—, que va a decidir sobre programas, que va a decidir sobre contrataciones, que va a decidir sobre todo, absolutamente sobre todo. ¿Eso es autonomía de un centro? Sinceramente, no. Eso no es autonomía de un centro, es una concepción errada, desde mi punto de vista, puramente tecnocrática, que en algunos casos podrá dar resultados, si el director es bueno, pero que, si no lo es y se relaja, será un auténtico desastre. Por el camino se han quedado todos los grandes principios de autonomía, libertad y participación de los que gozábamos con la actual configuración del sistema educativo. **(Aplausos)**.

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

Quiero que conste en el «Diario de Sesiones» mi enhorabuena a todos ustedes. También quiero hacer llegar mi agradecimiento personal a todos los portavoces que hoy no están aquí sentados con nosotros, pero que lo han estado todo el tiempo, al señor Barberà, a la señora García Álvarez, al señor Martínez Gorriarán, al señor Bedera y a la señora Moneo. Creo que hemos hecho un buen trabajo. No sé hasta qué punto va a ser de provecho, pero francamente creo que hemos hecho un buen trabajo. Quiero agradecer, lo digo de verdad, su pulcritud, su cortesía y la paciencia que han tenido con este presidente. Ha sido un placer trabajar con ustedes. Ha habido momentos buenos, ha habido momentos mejores, pero no recuerdo ninguno malo. Les agradezco a todos su trabajo. **(Aplausos)**.

Quiero hacer constar también en el «Diario de Sesiones» —creo que en nombre de todos— nuestro agradecimiento a la letrada de esta Comisión, doña Lidia García, por estar aquí, al pie del cañón desde el primer momento. Asimismo, quiero agradecer a los comparecientes su colaboración.

Se levanta la sesión.

Eran las dos y veinte minutos de la tarde.