



CORTES GENERALES

DIARIO DE SESIONES DEL

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Año 2017

XII LEGISLATURA

Núm. 173

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

PRESIDENCIA DE LA EXCMA. SRA. D.^a TEÓFILA MARTÍNEZ SAIZ

Sesión núm. 14

celebrada el martes 28 de marzo de 2017

Página

ORDEN DEL DÍA:

Comparecencias. Por acuerdo de la Comisión de Educación y Deporte:

- Del exministro de Educación, Cultura y Deporte (Wert Ortega), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000359) 2
- Del presidente del Centro Unesco de Catalunya y director de la Escola Nova 21 (Vallory i Subirà), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000360) 16

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 2

Se abre la sesión a las nueve de la mañana.

COMPARENCIAS. POR ACUERDO DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN Y DEPORTE:

— DEL EXMINISTRO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (WERT ORTEGA), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000359).

La señora **PRESIDENTA**: Muy buenos días, señoras y señores diputados. Damos comienzo a la sesión de la Comisión de Educación y Deporte convocada para el día de hoy, 28 de marzo.

En primer lugar va a comparecer —está ya aquí con nosotros— don José Ignacio Wert Ortega, exministro de Educación, Cultura y Deporte, al que damos la bienvenida en nombre de todos los miembros de esta Comisión. El señor Wert dispondrá de treinta minutos, como máximo, para su primera intervención. Luego cada grupo parlamentario tendrá cinco minutos para plantear las cuestiones que crea necesarias. A continuación, el señor Wert dispondrá de otros diez minutos para contestar a dichas cuestiones y, en caso de que haya alguna que quede sin contestar, estaríamos encantados si nos la remitiera por escrito.

Por tanto, tiene la palabra el señor Wert.

El señor **EXMINISTRO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE** (Wert Ortega): Muy buenos días, señora presidenta, señorías, es para mí un honor atender la convocatoria de esta Comisión —subcomisión, con mayor propiedad— y, siguiendo las indicaciones y el procedimiento que me han sido señalados, presentar mi personal visión del diagnóstico, conclusiones y propuestas de actuación adecuados al objetivo de este órgano. Lo afirmo sin ningún tipo de reserva mental ni prejuicio, entiendo que la búsqueda de un diagnóstico compartido sobre la educación en nuestro país es un paso necesario y diría que imprescindible para un debate que, como muy acertadamente se señala en el rótulo de constitución de la propia subcomisión, tiene que ser social y político; un debate de base muy amplia que, a su vez, dé paso a un acuerdo tan ancho como sea posible con decisiones sobre nuestro sistema educativo, que nos permita estar en las mejores condiciones para alcanzar los objetivos europeos recogidos en la estrategia de educación y formación 2020 de la Unión Europea. Y que si me lo permiten, tampoco tendría por qué limitarse a esos objetivos cuantitativos y a ese horizonte temporal, sino que podría ensanchar su ambición más allá de esos mínimos. Entenderán sus señorías que habiendo sido llamado a esta Comisión en función de mi anterior condición de ministro de Educación, dedique la mayor parte del diagnóstico que voy a realizar a una comparación entre la situación educativa de nuestro país al principio y al final de mi mandato, que procuraré que sea lo más sintética y didáctica posible. Me voy a centrar en primer lugar en las cuestiones que tienen que ver con el acceso, los recursos y, sobre todo, con los resultados del alumnado, porque entiendo que la misión del sistema educativo es equipar a los estudiantes con la base de conocimientos y competencias que les permitan su pleno desarrollo personal y profesional.

Señorías, sin ningún género de dudas, el problema más grave al que se enfrenta nuestro sistema educativo, tanto desde el punto de vista del rendimiento como desde el punto de vista de la equidad, es el elevado abandono escolar temprano que, desdichadamente, es la nota más característica de este sistema. Como saben todas sus señorías, la tasa de abandono educativo temprano, a pesar de la muy notable reducción experimentada en los últimos cuatro años, es la más alta de la Unión Europea, habiéndose situado en 2015 —al final de mi mandato— en el 20 % frente al 11 % de media de la Unión Europea. En los años a los que me estoy refiriendo el abandono educativo temprano desciende en España desde el 26,34 —perdonen que pase al segundo decimal, pero he estado analizando los microdatos— de 2011 al 19,97 de 2015. Se trata de la mayor reducción absoluta y relativa en un período de cuatro años desde que existe esta estadística, una reducción del 24 %. Si se mantuviera el ritmo de reducción que tuvo lugar entre 2011 y 2015 conseguiríamos alcanzar el objetivo que para España marca la estrategia de educación y formación 2020 en el año de referencia, que es justamente del 15% frente al 10% que se marca para el conjunto de la Unión Europea. A pesar de esta importante reducción, como decía al principio sigue siendo el problema más importante al que nos enfrentamos y, además, lo es en mayor medida si consideramos las grandes disparidades que existen entre las distintas comunidades autónomas respecto a esta tasa que, como pueden comprobar sus señorías a través de este gráfico, probablemente está sugiriendo la necesidad de políticas singularizadas para cada comunidad autónoma con medidas orientadas a su reducción. **(Apoya su intervención con una presentación en powerpoint)**. Como se puede observar, todas las comunidades autónomas han reducido en este período su tasa de abandono temprano, pero las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 3

trayectorias de esa reducción guardan diferencias considerables de intensidad. Algunas —quizá el ejemplo más destacado es Cantabria, pero también nos podríamos referir a Castilla-La Mancha— han reducido su tasa, en el caso de Cantabria a menos de la mitad, en el caso de Castilla-La Mancha un tercio, y realmente han conseguido avances muy significativos a lo largo de este período. Otras comunidades —en este sentido habría que referirse fundamentalmente a las cuatro que presentan tasas más elevadas— han tenido menos éxito en esta reducción. En todo caso creo importante destacar que la reducción del abandono educativo temprano operada en España en este período es la segunda más alta entre los veintiocho países de la Unión Europea, inferior únicamente a la que ha tenido lugar en Portugal, aunque sin tener en cuenta que en este país una parte de esa reducción tiene que ver con el cambio de arquitectura de una de las modalidades de la formación profesional, que ha permitido sacar de la estadística de abandono educativo temprano a una parte de los estudiantes.

De cualquier forma, señorías, creo que es muy importante introducir en la reflexión la idea siguiente: el abandono educativo temprano no es solo algo que afecta a quienes hoy están estudiando o abandonando los estudios, es algo que tiene un impacto duradero no solo sobre nuestro sistema educativo, sino también sobre nuestra competencia como país. No estamos hablando, insisto, solo de una debilidad de nuestro sistema educativo, sino de un problema más general de competencias y habilidades de buena parte de la población potencialmente activa que, a su vez, constituye un cuello de botella para el desarrollo en España de una economía basada en el conocimiento. Observen en la diapositiva que ahora se presenta cómo el haber mantenido durante muchos años altas tasas de abandono educativo temprano da lugar a que en los distintos grupos de edad, sobre todo en los centrales dentro de la configuración de la población potencialmente activa, se mantenga una proporción muy elevada de personas que tienen como máximo el título de la primera etapa de la enseñanza secundaria obligatoria, que corresponde a lo que técnicamente es el abandono educativo temprano. Y a través del gráfico que ahora les presento —en el que, por cierto, tengo que aclarar que anoche descubrí un error en la configuración de los colores, sin tiempo para corregirlo, de modo que la parte del histograma que aparece más a la izquierda, con un color que no sabría definir pero que se parece al blanco, corresponde a los niveles cero y uno de competencia lectora, la siguiente parte anaranjada corresponde al nivel dos y los otros dos niveles están bien—, si ustedes analizan la situación de España verán que la proporción mayor de la población en edad de trabajar se encuentra en los niveles cero y uno de comprensión lectora que, como pueden imaginar sus señorías, son niveles no satisfactorios de competencia lectora.

Y con esto pasamos a lo que hay detrás del abandono educativo temprano, fundamentalmente el incremento de la matrícula en la formación profesional. Entre 2011 y 2015 el número de alumnos de la formación profesional ha pasado de 610.860 a cerca de 800.000, en concreto 783.251. Es un incremento relativo casi del 30 %, 29,8 % y, por supuesto, el más alto que se ha producido en un período de cuatro años. También ha habido un incremento en la llamada tasa de idoneidad. Como todos ustedes saben, uno de los problemas funcionales más graves que tiene nuestro sistema educativo es la elevada repetición, la proporción de estudiantes que repiten al menos un curso y en algunos casos más de un curso. La tasa de idoneidad —en este caso a los quince años— que establece la proporción de estudiantes que están en el curso que por edad les corresponde, se ha incrementado en casi cuatro puntos entre 2011 y 2015. Y ese es también el mayor aumento en esa tasa registrado en una legislatura.

Una de las fortalezas más importantes que tiene nuestro sistema educativo es el acceso a la educación infantil. España tenía en 2015 la tercera tasa más alta de acceso a la educación infantil a los tres años de todos los países de la Unión Europea. El 96% de los niños y niñas de tres años están escolarizados, que es una tasa que ha permanecido estable durante los últimos cinco años y solo superada por dos países de la Unión Europea, Bélgica y Francia. Es una fortaleza muy importante y en la que es preciso perseverar, incluso mejorar cualitativamente, ya que la educación temprana es un mecanismo muy importante de corrección de las inequidades de partida. Otro tanto podemos decir de la tasa de escolarización a los dieciocho años: el 82 % de los jóvenes de dieciocho años están en el sistema educativo, tasa que supone seis puntos más respecto a la registrada cinco años atrás, en 2010. Y por último, en las dimensiones que tienen que ver con el acceso quiero referirme a la tasa neta de escolarización en el sistema universitario español, que indica la proporción de jóvenes de dieciocho a veinticuatro años que están en el sistema universitario sobre el total de jóvenes de dicha edad. Insisto en el concepto de tasa neta —la tasa bruta, es decir lo que representa la matrícula universitaria sobre el conjunto de la población de dieciocho a veinticuatro años es superior al 40 %— porque lo que aquí quiero destacar es que entre el curso 2011-2012 y el curso 2014-2015 dicha tasa neta de acceso a la universidad se ha incrementado en un 11 %. Y así como antes

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 4

hablábamos de la importancia de la educación infantil, hay que decir en este aspecto que España también tiene una fortaleza en el volumen de acceso a la universidad, de tal punto que así como en lo que se refiere, por ejemplo, al abandono educativo temprano el objetivo que nos establece la estrategia de educación y formación es más modesto que el que se establece para el conjunto de la Unión, en el caso del acceso universitario se nos ha establecido un objetivo más ambicioso que el que tiene el conjunto de la Unión; el 40% para el conjunto de la Unión Europea y el 44% para España. Ello tiene que ver, como puede observarse en este gráfico, con una situación de partida en la que España se encuentra particularmente en el grupo de 25 a 34 años en un nivel superior al de la Unión Europea —a veintidós entonces porque es el que permite una comparación homogénea— y prácticamente idéntico al de la OCDE.

Permítanme referirme ahora a una cuestión medular: las becas y ayudas al estudio. Como saben todas sus señorías, son el ingrediente instrumental esencial para poner en práctica la equidad en el sistema educativo, particularmente por lo que se refiere a las etapas no obligatorias, y la herramienta más poderosa de la que dispone el Estado para conseguir que las condiciones económicas y sociales de los estudiantes no sean un obstáculo para que cada uno de ellos alcance el punto más alto de su potencial. La evolución de la consignación presupuestaria para las becas y ayudas generales en los años 2011 a 2015 es la que se muestra en este gráfico y, si me permiten una pequeña digresión respecto al texto que les van a distribuir, tengo que decir que probablemente en los cerca de cuatro años en los que me mantuve como ministro de Educación, no tuve preocupación mayor ni negociación más dura que la necesaria para conseguir este incremento de las becas porque, recuerdo a sus señorías, que estamos hablando de un incremento que se produce entre los años 2013 y 2014, cuando las exigencias de consolidación fiscal eran las más duras que haya pasado este país en toda su historia. Por supuesto, esto tiene un reflejo prácticamente idéntico en la evolución del número de beneficiarios de esas becas y ayudas al estudio que, como pueden comprobar también en el gráfico, tiene lugar entre 2013 y 2014.

Me voy a referir ahora al activo más importante del sistema educativo que son los profesores. La evolución del número de profesores de enseñanzas no universitarias entre 2005 y 2015 que se muestra en este gráfico permite observar que, después de un incremento muy notable que tiene lugar entre 2005 y 2010 y un descenso ligero entre 2010 y 2013, prácticamente se recupera el nivel del punto más alto de la serie que es el del curso 2010-2011, tanto en la enseñanza pública como en la enseñanza privada y concertada.

Respecto al tema de los ratios al que se ha dedicado mucha atención durante los últimos años, a pesar de que según la mayor parte de la evidencia científica disponible tiene un resultado limitado y a veces incluso contradictorio sobre los resultados educativos, la situación de España desde el punto de vista del ratio de alumnos por profesor en la educación pública, no así en la educación privada y concertada, compara favorablemente tanto con la media de la OCDE como con la media de la Unión Europea. Estos son datos que se refieren a la primera etapa de la educación secundaria, es decir, a la enseñanza secundaria obligatoria y al año 2014 que es el último sobre el que disponemos de estadística consolidada. Esto por lo que se refiere al ratio alumno-profesor, por lo que se refiere al ratio de alumnos por aula, como saben ustedes, con su flexibilización —por cierto, temporal y dependiente de que se normalizara la tasa de reposición, que en todo caso tendrá que normalizarse plenamente a partir del ejercicio presupuestario en el que nos encontramos— en el caso de la enseñanza pública era levemente desfavorable en comparación con la OCDE y la Unión Europea, algo más marcadamente en el caso de la enseñanza privada. En cuanto a los salarios de los profesores, aquí tenemos una estadística que es muy conocida y que revela una fortaleza, y es que los salarios iniciales y a media carrera comparan muy favorablemente. Esta gráfica es una comparación de la OCDE de Education at a Glance 2016 que está establecida —lo digo porque las cantidades pueden resultar un tanto chocantes— en dólares en paridad de poder adquisitivo, es decir, está homogeneizada al nivel de precios de cada país. Y en ella vemos que los salarios de los docentes españoles, de los profesores de ESO, comparan muy favorablemente con el entorno en la etapa inicial, de forma menos favorable a mitad de la carrera y desaparece esa ventaja al final de la carrera, lo que viene a sugerir que, efectivamente, desde el punto de vista de incentivos para el desarrollo de una carrera docente nuestro sistema tiene un amplio margen de mejora.

Y con esto entro en la última parte dedicada a los recursos que tiene que ver con el gasto público. El gasto público en educación, señorías, y tengo que decirlo con toda claridad y con toda sinceridad, ha sido muy dependiente en los últimos años de esas exigencias de consolidación fiscal a las que me he referido. Y efectivamente, como se muestra en este gráfico, después de haber alcanzado su punto más alto en el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 5

ejercicio de 2009 con un gasto público consolidado de 53.000 millones de euros, tras un crecimiento que en términos reales superó el 36% entre 2000 y 2009, disminuye en los años de la crisis y no empieza a recuperarse, aún sin haber alcanzado el nivel previo a la crisis, sino a partir de 2014. Hay que decir también con la misma claridad y en homenaje a quienes han realizado ese esfuerzo, que esa contracción del gasto público que en su mayor parte deriva de las exigencias de consolidación fiscal de las administraciones educativas que, como saben todas sus señorías, son responsables del 83,5% de la inversión pública en educación, ha venido acompañada de un incremento muy significativo del esfuerzo de las familias, cuyo gasto en actividades educativas se incrementó entre 2010 y 2014 un 36%, lo que da lugar a que la suma de gasto público y gasto privado en actividades educativas fuera en 2014 sensiblemente igual a la de 2010, a pesar de la contracción en un 15% el gasto público. Pero, ciertamente, y no se trata de ocultar nada, esa contracción del gasto público —son datos del último ejercicio que considera consolidado la OCDE en la última versión de Education at a Glance pero son datos referidos a 2013— da lugar a que particularmente en la educación primaria y en la educación terciaria, tanto universitaria como no universitaria, nuestra inversión pública anual por estudiante esté ligeramente por debajo de las medias de la Unión Europea y de la OCDE. Y sin restar un ápice de importancia a lo anterior, también hay que decir que la evidencia comparativa permite establecer la conclusión de que a partir de un cierto nivel de inversión —que incluso en los años de los que estamos hablando, los años de la crisis, España supera con mucha holgura—, la cantidad de gasto no parece ejercer una influencia apreciable sobre los resultados. Les invito a que en el gráfico siguiente, con datos de PISA 2015, vean cómo en los países que aparecen siguiendo la recta de regresión amarilla, que son los que tienen un gasto acumulado por estudiante de los seis a los quince años inferior a 50.000 dólares en paridad de poder adquisitivo, existe una relación muy robusta —el índice R^2 es de 0,36, bastante robusto— entre la cantidad de gasto y los resultados educativos. En cambio, a partir de ese nivel de gasto, de esos 50.000 dólares en el conjunto de los años que van de los seis a los quince años, el impacto es prácticamente inexistente. Es decir, en un rango enorme de gasto que va desde los 50.000 dólares hasta casi los 200.000 dólares de Suiza y Luxemburgo, pueden tener mejores resultados países que están en el lado inferior del gasto respecto a aquellos que se encuentran en el lado superior. Y si queremos trasladar, en la medida en que podemos hacerlo porque existe información desagregada, esta misma relación o falta de relación a la situación española, tenemos también el análisis de PISA 2015 referido a las comunidades autónomas españolas, en el que observamos que el R^2 que es el índice que establece la robustez de la relación es aún más bajo que el que veíamos antes, el 0,0035, porque comunidades que están en los puntos inferiores de gasto por alumno, por ejemplo, Madrid, pero también Aragón, Cataluña y Castilla y León, tienen resultados mucho mejores que alguna comunidad —que no voy a citar porque lo pueden ver sus señorías perfectamente— que tiene un gasto muy elevado. Y en este punto entraríamos en un tema que no quiero abordar aquí porque creo que se ha tratado y se estudiará en otros momentos, que es naturalmente el de las diferencias de gasto por estudiante entre las comunidades autónomas.

Paso muy rápidamente, señorías, a hablar de los resultados. Como saben, hablar de resultados educativos de los estudiantes en ausencia de evaluaciones estandarizadas a nivel nacional nos obliga a recurrir únicamente a las métricas internacionales. No sé si fruto del azar o de la suerte o como quieran ustedes denominarlo, hemos tenido la ocasión de poder comparar cuáles eran esos resultados en los años 2011 y 2015, tanto con el estudio TIMSS que realiza la IEA entre estudiantes a los diez años como con el estudio PISA que realiza la OCDE, porque tenemos ciclo en ambos casos. Entonces, empezando con los resultados de TIMSS a los diez años, vemos que mientras en el conjunto de la OCDE los estudiantes ganan tres puntos en la competencia en matemáticas, los españoles ganan veintitrés puntos en ese mismo período. Por lo que se refiere a los resultados en ciencia, el incremento de resultados en la OCDE es de cinco puntos y de trece puntos en España. Y finalmente —y lamento tener que hacerlo a esta velocidad casi de fórmula 1 por las exigencias del tiempo—, el test de PISA realizado en 2015 comparado con los de los años 2012, 2009, 2006, 2003 y 2000, nos muestra que por primera vez España alcanza el nivel de PISA en el dominio principal. Tengo que decir que lo alcanza el conjunto de España, pero que las diferencias entre comunidades autónomas que se muestran en esta tabla, comparando cada una de ellas con el país que le resulta más próximo en cuanto a puntuación, son muy grandes. De hecho, entre la comunidad con mejores resultados y la comunidad con peores resultados hay una diferencia de 46 puntos que equivale a algo más de un curso y medio de diferencia y que, por supuesto, también se refleja —todas sus señorías van a disponer del texto completo y, por supuesto, de todo el tiempo que tengan a bien

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 6

dedicarle a su análisis más minucioso— en la proporción relativa de estudiantes que alcanzan los niveles superiores e inferiores de competencia.

Estos eran los datos básicos que quería presentar a sus señorías. Y no me gustaría que en modo alguno pudiera ser interpretado por alguien como una presentación producto de la autosatisfacción y mucho menos triunfalista. Ni la mejora de estos indicadores es posible atribuirla principal o exclusivamente no digo ya a la gestión de mi equipo, pero, por supuesto, aún mucho menos a la mía propia, ni lo conseguido permite en modo alguno dar por resueltos los principales problemas de que adolece nuestro sistema educativo. Creo, señorías, que es importante anclar el debate en la realidad de los datos y no en estereotipos o en valoraciones impresionistas que no ayudan a identificar qué políticas han producido las mejoras descritas. Desde luego no puede haber triunfalismo porque queda muchísimo por mejorar y muchísimas cosas por hacer; y tal vez, y esta es una opinión evidentemente personal, la más importante de ellas sea conseguir que también en el sistema educativo impere lo que señala el artículo 9.2 de la Constitución y que la igualdad de los españoles en el acceso a una educación de calidad sea real y efectiva, que lo sea tanto desde la perspectiva de la falta de condicionamientos negativos para que las circunstancias económicas impidan alcanzar el potencial, como desde la perspectiva de que el Estado no sea capaz de garantizar esa equidad.

Señorías, existe un opinión dominante acerca de las reformas educativas, según la cual requieren mucho tiempo para producir efectos discernibles. Esto es cierto por lo que se refiere a los efectos que pudiéramos llamar macrosociales de esas reformas educativas, es decir, el impacto que estas tienen en la adquisición del uso de esas competencias por parte de los estudiantes y que se manifiestan en el incremento agregado de la productividad y se traducen en empleo y bienestar, pero hay algunas que producen efectos inmediatos. Lo hemos visto en países que las han implementado recientemente, y son esos efectos, los que tienen que ver fundamentalmente con el desarrollo de los estudiantes, los que en la etapa a la que me estoy refiriendo se intentaron desarrollar con las medidas legislativas: la reducción del abandono educativo temprano, la flexibilización de los itinerarios educativos, la introducción de unas evaluaciones que, probablemente, son el aspecto que ha creado el malentendido mayor respecto a los objetivos que perseguían y lo que con ellas se intentaba conseguir. Señorías, las evaluaciones en educación tienen una variedad tipológica enorme, en fin, yo me atrevería a exagerar diciendo que casi infinita. En este libro hay un análisis acerca de las últimas tendencias en evaluación en educación. Las evaluaciones no solo se refieren al rendimiento de los estudiantes, sino también al rendimiento de los profesores, al rendimiento de las escuelas, al rendimiento del sistema, o a aquellas medidas legislativas o de otro tipo que colaboran al rendimiento; unas medidas son continuas y otras discretas; algunas tienen efectos académicos y otras no los tienen; algunas tienen carácter general y otras tienen carácter muestral.

En definitiva, puede decirse —permítame, presidenta, una mínima cita—, según datos señalados del último análisis de política educativa de la OCDE, en que cerca de cinco de cada seis sistemas educativos se evalúa a los estudiantes, al menos una vez al año o más, con pruebas estandarizadas obligatorias y en aproximadamente tres de cada cuatro países se evalúa a la mitad de los estudiantes, una vez al año o más, con pruebas estandarizadas no obligatorias. El uso de todo tipo de evaluaciones a distintos niveles, con distintos formatos, está acreditado que produce efectos de mejora sobre el sistema educativo y naturalmente la existencia de esas métricas de evaluación es lo que permite algo tan importante como dar autonomía a las comunidades y, sobre todo, a los centros escolares, siempre que se mantenga esa definición del Estado como garante de la equidad.

La equidad en educación tiene dos dimensiones: la justicia —*fairness* en inglés—, que significa que todos tienen que tener derecho a alcanzar el mínimo requerido e inclusividad —*inclusion*—, que significa que la condición socioeconómica nunca sea un impedimento para alcanzar las metas más altas. Ninguna de esas dimensiones es alcanzable si el Estado y el conjunto de las administraciones se desentienden de ese papel.

Señorías, esto es todo lo esencial —no quería abusar más de su tiempo— que quería aportar a esta Comisión y todo esto se encuentra mucho más detallado en el documento escrito al que sus señorías tendrán acceso. Creo que hay muchos temas que han quedado fuera, quizás algunos de ellos los podamos tratar en el diálogo posterior. En todo caso, quedo a disposición de sus señorías, para abordar todo aquello que tengan a bien plantear. Les agradezco la atención que me han dispensado y les deseo la mejor de las suertes en el trabajo de esta subcomisión.

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

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 7

Vamos a pasar al turno de intervención de los distintos grupos parlamentarios.
Por el Grupo Parlamentario Mixto, señora Nogueras.

La señora **NOGUERAS I CAMERO**: Buenos días. Antes de nada, quisiera darle las gracias por su comparecencia.

Tenía algo preparado, pero por culpa del AVE he llegado un poco tarde y me he perdido la primera parte. Después de varios años de debate en los que todos los grupos hemos puesto en entredicho su ley, la Lomce, además siendo usted exministro, debo decirle que voy a extraer las partes positivas de esta etapa. No hablaré ni de la disposición adicional treinta y ocho, ni de las sentencias que ha emitido el Tribunal Constitucional que no se han cumplido por su parte, ni del daño que creo que se ha hecho a Cataluña. Llevamos tiempo recordando lo negativo, sobre todo desde Cataluña.

En el mundo empresarial se utiliza un concepto que es el ensayo-error. Todos hemos tomado buena nota de lo que no debemos hacer para poder dotar a cualquier país de una base educativa con aspiraciones de llegar a la excelencia. Algunas de las cosas que hemos aprendido son que no debemos transformar en un problema aquello que no lo es. Me refiero concretamente a la inmersión lingüística; inmersión de la que gozamos en Cataluña y que ha sido, sin duda, una medida positiva para el tema de la cohesión social. Otra de las cosas que hemos aprendido es que no se han afrontado los problemas reales, los cuales deben tratarse de manera pedagógica y no ideológica. Supongo que compartirá conmigo que la Lomce ha sido más una ley hecha sobre la base de la ideología, más que de la pedagogía.

Quizás el principal problema sea la rigidez del sistema en sí, la poca flexibilidad que tiene dicho sistema. Creo que la mayoría de comparecientes que han asistido hasta ahora comparten esta afirmación. De hecho, los países con más éxito a nivel educativo son precisamente países que tienen un sistema educativo flexible. Aquí existen modelos educativos que no pueden avanzar dentro de este sistema actual, modelos que no tienen nada que envidiar a modelos de éxito a nivel internacional. Debe conocer el informe Innovative learning environment implementation and change de la OCDE de 2015 que dice —leo literalmente— que se necesita un ajuste radical, no un remedio. Ambos, los motivos pedagógicos y los socioeconómicos, llaman a la innovación y a la urgencia de focalizarse en aumentar el poder de las escuelas y de otros entornos donde se genera aprendizaje. El informe dice que ambos requieren un cambio sistemático y no innovaciones aisladas aquí o allá. ¿Considera el sistema educativo español un sistema rígido? ¿Qué conclusiones puede sacar de dicho informe?

Me gustaría saber también a nivel constructivo cuál sería su propuesta, tras el fracaso de la FP básica, para dotar de dignidad a la formación profesional y qué medidas tomaría para solventar el gran número de alumnos que han quedado en el limbo, consecuencia de esta FP básica. De hecho, la formación profesional básica es un claro ejemplo de que precisamente la realidad no son los números que hemos visto hoy y también es buen ejemplo del abandono temprano.

Termino, haciéndole una última pregunta y en positivo. Repito que no he estado en la primera parte de su intervención, pero me ha sorprendido su falta de autocrítica. Quizás yo esperaba un poco de autocrítica. Hoy estamos aquí sentados porque vamos a intentar hacer algo que hace años debería de haberse hecho y la Lomce ha sido el detonante que lo ha motivado. Lleva unos meses fuera de España y deduzco que ha podido ver con perspectiva las cosas que pasan, por eso estamos hoy en la subcomisión de Educación. Deduzco también que como embajador de la OCDE y exministro de Educación ha podido hablar con diferentes agentes internacionales. Así que me gustaría saber qué valoración crítica hace de la Lomce, teniendo en cuenta la distancia que ha tomado y los *feedback* que habrá recibido tanto en su país como a nivel internacional.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señora Nogueras.

Por el Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana, tiene la palabra el señor Olòriz.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Gracias, señor Wert, por su comparecencia y por las diapositivas que nos ha mostrado, aunque mayoritariamente han sido de elaboración propia según sus fuentes. **(El señor exministro de Educación, Cultura y Deporte, Wert Ortega: También según el informe PISA)**. También está el informe PISA, pero hay muchas diapositivas que han sido elaboradas —sin duda— con la documentación que tiene, según dice a pie de página.

A mí me ha sorprendido el panegírico que ha hecho a la LOE. De hecho, toda ley necesita unos años para implementarse y usted ha dado datos que son consecuencia de la Ley Orgánica de la Educación, sin

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 8

duda. Estos resultados eran claros. Uno le da vueltas y se pregunta por qué quiso cambiar la ley. Si cuando estaba gobernando mejoraban los resultados —usted los debía tener a tiempo real—, ¿por qué narices quiso cambiar la LOE? Usted sabe que el sistema educativo es muy frágil y según qué piezas se tocan puede tener consecuencias mucho más negativas, que la propia voluntad positiva que pueda tener el gobernante o el legislador. El resultado de la formación profesional que muestra un crecimiento no puede ser el resultado de aquellos alumnos que no siguen estudiando, porque se necesita la ESO para acceder a la formación profesional de primer grado y el bachillerato para la formación profesional de segundo grado. Es decir, no son alumnos que se han quedado en el camino. Por tanto, no son los que se quedan en el camino quienes hacen formación profesional, posiblemente sean aquellos que optan por otra opción que no sea la universidad.

Después de escuchar su intervención pienso que el aspecto más interesante de estos diez minutos que nos puede regalar sería cómo no hacer un pacto. Es decir, usted es la demostración práctica de cómo quitar una ley que funciona y cómo no hacer un pacto. Digo esto porque todos los partidos —todos, todos, excepto el Partido Popular— votaron en contra y dijeron que se tenía que derogar. Me parece, al igual que a todos los compañeros, que es de sentido común que se ha de derogar. Si queremos que continúe funcionando el buen funcionamiento de 2008-2015, hay que derogar rápidamente la Lomce para que el resultado no sea peor en los próximos años. El empirismo, el basarse en resultados concretos, pienso que es lo mejor. Estamos a tiempo de rectificar, compañeros. Hagamos posible que la Lomce no pueda hacer daño los próximos años, durante los cuales estemos discutiendo sobre un pacto por la educación. Por favor, hagamos los pactos sobre bases más importantes.

Quisiera realizarle algunas preguntas. En primer lugar, ¿pensó realmente que derogar la LOE era necesario? ¿Realmente pensó que la Lomce, contra todo el mundo, se consolidaría? ¿Por qué se empeñó en aprobarlo solo? ¿Pensaba que un partido puede durar mil años? Con su experiencia y su inteligencia sabe que la realidad política en España y en Europa es cambiante. ¿Por qué lo hizo? En segundo lugar, ¿vistos los resultados —supongo que desde París hay una perspectiva europea muy amplia; desde París o Roma todo se ve mejor, yo decía que siempre nos quedará París— volvería a hacer lo mismo? ¿Visto los resultados —incluso sus correligionarios hablan de hacer un pacto por la educación, lo cual significa que la Lomce no—, volvería hacer lo mismo?

Un epílogo básico: su obsesión con la lengua catalana. Yo no entenderé nunca su obsesión con la lengua catalana de una persona culta, que está injustificada por todos los estudios e incluso por sus diapositivas; injustificada de todas las maneras. Su recuerdo en Cataluña ha quedado no por las acciones positivas que haya podido hacer —sin duda las habrá—, sino por aquella frase maldita de que hay que españolizar a los niños catalanes. Como si los niños catalanes no fuesen niños y niñas que aprenden catalán y castellano con una enorme facilidad y al final del ciclo educativo no sacaran tan buenas notas o mejores que otros niños del Estado español. La disposición adicional treinta y ocho continúa existiendo, porque continúa existiendo la Lomce. Es decir, la situación que tenemos es que hay una Comisión en la que podemos estar discutiendo mucho tiempo. Ahora me han dicho que quieren hacer otra en el Senado. Bueno, en Cataluña se dice que cuantos más seamos, más reiremos. Para mí lo básico es que estos resultados afectan a personas. Yo he sido profesor de 2008 a 2015 y, por tanto, he asumido los efectos, la bondad del sistema, la capacidad del profesorado, de los padres, de las madres, de nuestros magníficos alumnos...

La señora **PRESIDENTA**: Señor Olòriz, tiene que terminar.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: No les demos más quebraderos de cabeza. Deroguemos la Lomce, volvamos a la LOE que tenía buenos resultados, compañero socialista, y hagamos un pacto sin prisa pero sin pausa.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Ciudadanos, tiene la palabra la señora Martín Llaguno.

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Muchas gracias, señora presidenta.

En primer lugar, me gustaría agradecerle, como he hecho con el resto de los ponentes, su comparecencia, señor Wert. Permítame que le diga que yo le llamo el hombre que lo pudo todo y lo perdió todo en educación. Usted tuvo una mayoría absoluta y una oportunidad que probablemente pase mucho tiempo para que se vuelva a repetir. Por tanto, es una oportunidad el tenerle aquí y el poderle preguntar.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 9

Yo le voy a confesar que usted no fue nuestra opción. Yo pertenezco al Grupo Ciudadanos y cada grupo ha sido soberano para invitar a los comparecientes que ha querido. Ha habido grupos que han invitado a Gabilondo, y otros grupos en un intento de provocación le han invitado a usted aquí. Por supuesto, nosotros vamos a escuchar todas las intervenciones, pero creemos que mirar al pasado, tanto a una legislatura como a otra, al final consigue que estemos hablando aquí de la LOE y de la Lomce, en lugar de hablar de la futura ley básica de educación y de cuestiones esenciales. En cualquier caso, le agradezco mucho su intervención y todos los datos que nos ha aportado.

A continuación le haré algunas preguntas. A mí no me pagan por hacer juicios sumarásimos, como han hecho otros compañeros. A mí me pagan por hacer política y hacer políticas que sirvan a la ciudadanía. Por tanto, nosotros queremos solucionar las cuestiones que son solucionables en el ámbito de la educación y usted ha puesto sobre la mesa algunas de ellas. Ha hablado del abandono educativo temprano, que para nosotros es un reto que tenemos que abordar con contundencia. Es verdad lo que han dicho anteriormente, creo que ha hecho un panegírico de la LOE porque los datos que ha traído dan respuesta a cuestiones que tienen que ver con leyes anteriores. A nosotros la LOE tampoco nos gustaba, hay cosas muy mejorables en esa ley. Yo quería preguntarle concretamente, porque es un asunto que a nosotros nos preocupa, sobre la diferencia brutal entre comunidades autónomas, en cuestiones de abandono educativo temprano, financiación y otras muchas cosas relativas con la educación. En este sentido, me gustaría saber qué opinión le merecen los programas de cooperación interterritorial como herramienta para equilibrar estas diferencias y por qué los eliminó.

Ha hablado del problema que tenemos con la baja comprensión lectora en este país. Es verdad, yo no coincidí con la intervención anterior que ha habido porque hay diferencias. La ecuanimidad en los resultados en algunos estándares internacionales responde a que las evaluaciones se hacen en las lenguas vehiculares de cada comunidad autónoma y, por tanto, no hay una comparación que sea real.

Respecto al tema curricular las recomendaciones de la OCDE —usted lo sabe porque está allí— van en la dirección opuesta a lo que se hizo en la Lomce. En lugar de hacer un currículum tan extenso —tal vez sea difícil por la idiosincrasia que tenemos en este país— la línea de la OCDE apuesta por hacer un currículum más intensivo centrado en competencias nucleares. ¿Por qué se hizo ese currículum? ¿Cree que es un problema y, si es así, cómo podemos solventar esta cuestión?

Con relación al tema de la financiación coincidí en parte con usted sobre que hay estudios internacionales que ponen de manifiesto que el incremento de financiación no va correlacionado directamente con un aumento en la mejora de los resultados escolares, pero no para todos los alumnos. Esto es a nivel genérico, usted viene del ámbito de la opinión pública. Pero cuando usted desagrega y se centra en cuestiones relacionadas con entornos más desfavorecidos, ahí sí que hay una incidencia real en la inversión educativa. Por tanto, no nos hagamos autotrampas porque esos datos son verdad en términos globales, pero no en términos específicos. En este sentido quería hacerle una pregunta que yo siempre me he hecho, ya que le tengo aquí delante. Si usted sabía —intuyo que tenía saberlo y si no lo sabía, debería haber estado muy enfadado— que venía una crisis como la que venía, por qué hizo una nueva reforma que exigía mucha más inversión, porque hacer una ley educativa cuando uno sabe que va a tener que recortar en muchas partidas es una apuesta muy arriesgada. Quería que nos contara el *backstage*, es decir, qué pasó, cómo lo hizo y por qué lo hizo.

Además, yo soy valenciana y estoy sufriendo la dejación de funciones que se ha hecho desde el Gobierno en algunos puntos, porque no se ha desarrollado una parte de su ley, que si se hubiera desarrollado no estaríamos ahora donde estamos. En las competencias lingüísticas donde decía que los niños debían salir con un nivel de inglés semejante o equivalente para poder pasar a nivel intermedio, ¿por qué no desarrollaron esa parte? Ahora podemos llegar al punto de que tengamos diecisiete marcas en España, cada uno haciendo de su capa un sayo. ¿Me está siguiendo, verdad? **(El señor exministro de Educación, Cultura y Deporte, Wert Ortega, hace gestos afirmativos)**. ¿Por qué no se desarrolló esa parte de la ley y cómo cree que podemos solventar esta cuestión?

La señora **PRESIDENTA**: Señora Martín, tiene que ir terminando.

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Aunque tengo muchas más preguntas, le agradezco mucho su intervención. Espero que podamos sacar de esta comparencia todo lo positivo y dejar de hablar de las cuestiones negativas.

Gracias.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 10

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señora Martín Llaguno.

Por el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, tiene la palabra el señor Sánchez Serna.

El señor **SÁNCHEZ SERNA**: Gracias, presidenta.

En primer lugar, quiero agradecer al señor Wert su asistencia a esta subcomisión. El Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea ha sido quien solicitó su comparecencia y la verdad es que no estábamos seguros de si regresaría de su exilio dorado en París para contestar a nuestras preguntas. En cualquier caso, está aquí y se lo tenemos que agradecer.

Señor Wert, comparece ante una subcomisión parlamentaria para un pacto por la educación, que a nuestro juicio representa el epílogo a su etapa como ministro de Educación, que viene a constatar de algún modo el fracaso de su ley, el fracaso de la Lomce y la necesidad de retomar el diálogo y la negociación con la comunidad educativa. Debemos reconocer, en todo caso, que consiguió algo francamente difícil: puso de acuerdo a toda la comunidad educativa contra la Lomce. Por eso, lo primero que queríamos preguntarle es justamente qué no hay que hacer para que este pacto educativo sea un éxito y no suceda como con su ley.

Permítanme que lea unas declaraciones tuyas de enero de 2014 en las que reconocía que había faltado debate y diálogo en la elaboración de la ley vigente. Decía —y cito textualmente—: Creo que habrá gente que critique la ley y, además, habrá gente que critique razonable la ley con argumentos. Pero si hubiera habido un debate argumental en torno a la ley, en el que se hubiera hecho un diagnóstico compartido de lo que la ley intenta resolver y a partir de ahí se hubiera examinado las distintas medidas que contiene la ley en relación con esos problemas, quizás ahora mi valoración sería distinta —esto es que lo que decía en enero de 2014—. Leyendo estas declaraciones y con la perspectiva que otorga el tiempo y la Ciudad de las Luces, queremos preguntarle si ha cambiado su valoración sobre la Lomce, si reconoce algún fallo o cambiaría a día de hoy algo.

En cualquier caso, nos sorprende esta lamentación tuya sobre la ausencia de un debate argumental en torno a la Lomce, porque le podemos asegurar que ese debate existía en la comunidad educativa y había un consenso, un diagnóstico ampliamente compartido sobre el Estado, los problemas y las necesidades de nuestro sistema educativo; un diagnóstico que sencillamente su ministerio ignoró. La Lomce —usted lo sabe— fue una ley impuesta, sin diálogo con la comunidad educativa; una ley que fue rechazada por dos veces en este Parlamento y que se está modificando —incluso por su partido, el Partido Popular—, como en el caso del calendario de las reválidas, por los problemas que está generando en las aulas. A día de hoy, ¿cree que se podría haber articulado el diálogo social de otra forma con el fin de prever y anticiparse a estos conflictos? Uno de los aspectos más controvertidos de su ley fueron las llamadas reválidas, pruebas estandarizadas que miden el rendimiento individual del alumno y que no tienen en cuenta otros aspectos importantes como puede ser el entorno en el que se desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje. En cualquier caso, y como sabe, el Consejo de Ministros aprobó el pasado mes de diciembre que estas pruebas de etapa pensarán de censales a muestrales. ¿Apoya esta reforma del actual ministerio o cree que de algún modo se está desvirtuando el espíritu de su ley?

Por otra parte, la Lomce entendía la educación principalmente como una instrucción general orientada a la empleabilidad y al mercado y para ello implementaba un currículum centralizado y uniforme, con un fuerte retroceso de las enseñanzas artísticas y las humanidades. Ahora algunos diputados y diputadas del Partido Popular se muestran dispuestos, o al menos esto dicen en privado, a corregir esta situación y devolver su estatus anterior a algunas asignaturas como la música o la filosofía. ¿Estaría de acuerdo con esta modificación? ¿Cree que se valoró adecuadamente el papel de estas enseñanzas en el currículum de la Lomce? Como colofón y por si todo lo anterior no fuera suficiente, la Lomce ha reabierto viejos conflictos en el ámbito educativo como son la segregación temprana del alumnado, la recentralización de competencias educativas, la pérdida de participación de la comunidad educativa o el adoctrinamiento religioso. Y así podríamos seguir. ¿Cree que se podría modificar o replantear algunos de estos puntos para reestablecer la confianza con la comunidad educativa y lograr finalmente un pacto social y político por la educación? Si usted fuera ministro, ¿en qué aspecto estaría dispuesto a ceder?

Asimismo, queríamos preguntarle por la financiación en materia educativa y sus efectos. La cifra total que se ha dejado de invertir, según reflejan los Presupuestos Generales del Estado de 2011, es de 3.100 millones de euros, a lo que deberíamos sumar los más de 3.000 millones adicionales que se restaron, a causa de la aplicación del Real Decreto 14/2012. Estos recortes han supuesto menos recursos y apoyos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 11

educativos, han supuesto la desaparición de un gran número de programas, cuya finalidad era asegurar la igualdad de oportunidades y la atención a la diversidad y además se han disminuido partidas destinadas al apoyo, al refuerzo y a la orientación educativa. Hemos perdido entre 23.000 y 32.000 profesores en activo, mientras que la continúa reducción de oferta de empleo público mantiene un 25% de interinidad en las plantillas de docentes. Han aumentado las ratios por aula, que a diferencia de la reválida sí tienen una incidencia directa sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje, hasta un 20% marcaba el Real Decreto 14/2012.

Señor Wert, todos estos recortes y contrarreformas son compatibles con algo parecido a la calidad educativa. ¿Cree que podemos hacer frente a los retos de nuestras escuelas e institutos con nuevos recortes de 10.000 millones de euros que parece que apuntan los Presupuestos Generales del Estado? ¿Cree, por el contrario, que sería positivo acompañar este pacto educativo con un acuerdo de financiación estatal que nos acercara a la media europea del 6%?

La señora **PRESIDENTA**: Señor Sánchez Serna, tiene que ir terminando.

El señor **SÁNCHEZ SERNA**: Termino.

Como le decía al principio, la Lomce nació muerta y por eso estamos esta mañana aquí. Fue aprobada sencillamente porque el Partido Popular tenía la mayoría suficiente para pasar el rodillo, pero una vez perdida esta mayoría es su propio partido quien comprende que no puede mantener una ley educativa contra todos y se dispone a introducir cambios, o al menos retoques que la hagan más presentable entre docentes, familias y alumnos. Nosotros no le vamos a engañar. Vamos a intentar enviar esta ley al basurero de las malas leyes e impulsar una nueva ley educativa, esta vez sí, con todos y para todos. En cualquier caso, considerábamos que esta subcomisión debía conocer las razones de unos de los principales responsables de la ley vigente y por eso, una vez más, le agradezco su presencia.

Gracias.

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

El señor **CRUZ RODRÍGUEZ**: Muchas gracias, señora presidenta.

Gracias, señor Wert, por su amabilidad al atender a la invitación de comparecencia que le ha formulado el Grupo Unidos Podemos.

Voy a intentar ser breve, aunque con los filósofos nunca se sabe. Yo creo que la brevedad la facilitará el hecho de que mantengo una coincidencia importante con muchas de las cuestiones que han planteado los anteriores portavoces que me han precedido en el uso de la palabra. Y la coincidencia pasa a ser casi absoluta, en lo que respecta al espíritu desde el que le han sido formuladas. Tanta coincidencia entre nosotros, que somos diferentes en otras cosas, no tiene nada de casual. En el fondo, en un cierto sentido, la mayoría de cuestiones que acabamos de escuchar ya se la expusieron cuando usted era el titular del Ministerio de Educación, con los nulos resultados que todos conocemos. Sin embargo, las vueltas que da la vida, esos nulos resultados son precisamente la explicación de que hoy esté usted aquí. La mera existencia de esta subcomisión, como en parte ya se ha dicho, constituye la prueba más clara del balance de su gestión. Esta instancia en la que estamos se crea expresamente para la elaboración de un nuevo marco educativo que sustituya al precedente, al marco diseñado por usted, a su Lomce, denominada por muchos —si me lo permite—, y no casualmente, Ley Wert. No sé si a usted se le pasó por la cabeza alguna vez que acabarían poniéndole nombre a una ley o si incluso llegó a considerar tal cosa un mérito, personalmente y a la vista del enorme rechazo que obtuvo su ley considero ese emparejamiento, de manera inequívoca, como un demérito.

He anunciado que iba a ser breve y no me gustaría incumplir mi propio anuncio. En algún sitio leí alguna vez unas declaraciones tuyas —a lo mejor son apócrifas, no lo sé— en las que afirmaba que se creía con el castigo, y no quisiera propiciar ningún malentendido. Lo que estamos haciendo aquí no es castigarle, sino formularle como representantes de los ciudadanos, y por tanto también de la comunidad educativa, severas críticas. Cuando las críticas alcanzan un nivel de unanimidad en el rechazo, como ha sucedido con su gestión, no es cuestión de crecerse o de menguar sino de empezar a hacer autocrítica. No se la estoy pidiendo, que quede claro, además ya se la han pedido antes. Pero sí digo que me agrada pensar que su partido ha empezado a hacerla y si mi apreciación no está equivocada lo celebro.

Termino. Mientras escuchaba, señor Wert, las ideas para el pacto educativo que nos iba desgranando en su intervención, el diagnóstico que hacía de la situación en la que usted fue titular iba creciendo en mí

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 12

la intensa sensación de que no era usted consciente de la magnitud del daño que le ha hecho a la educación de este país. Usted ha maquillado cifras; se ha atribuido méritos que son fruto de gestiones precedentes; ha retorcido algún dato y ha utilizado unas cifras —por ejemplo, del número de profesores— que no se corresponden con el Ministerio de las Administraciones Públicas, que habla de pérdida de 30.000 docentes; en las becas los números de su ministerio indican dos cosas: que bajó el número de becarios y que bajaron las cantidades que recibieron, pero yo no me quiero enredar en las cifras. Creo que lo importante es lo que he dicho, el daño, un daño que intentamos reparar diseñando un futuro educativo mejor, esto es, estable, equitativo y de calidad para las próximas generaciones.

Gracias por responder a la invitación del Grupo de Unidos Podemos. Nosotros —permítame que se lo diga así, con todo el respeto— nunca llamaríamos a un pirómano para apagar un fuego. De verdad, señor Wert —hágame caso—, no vuelva a poner sus manos sobre la educación de este país.

Gracias, señora presidenta. **(Aplausos).**

La señora **PRESIDENTA**: Gracias.

Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra la señora González Guinda.

La señora **GONZÁLEZ GUINDA**: Muchas gracias, señora presidenta.

Señor Wert, ante todo quiero agradecerle en nombre del Grupo Popular su presencia en esta subcomisión, que, como usted sabe, en estos últimos meses está desarrollando un importante trabajo para lograr que entre todos podamos acordar un modelo educativo estable y de calidad, conforme a los principios que establece el marco constitucional. Como ya le han recordado los anteriores portavoces, asiste usted a esta Comisión a petición del Grupo Parlamentario de Unidos Podemos. Conoce usted muy bien la dinámica de esta subcomisión, que permite a los diferentes grupos parlamentarios solicitar que un importante número de expertos comparezcan en la misma, con el fin de aportar cuantas consideraciones estimen que puedan ser útiles para la mejora del sistema educativo español, en el marco del acuerdo. Jamás pensó mi grupo —y discúlpeme que así se lo diga— que Podemos pudiera tener esta consideración con usted. Sus continuos ataques a la ley que usted impulsó llenan los «Diarios de Sesiones» de esta Cámara y por eso nos hemos preguntado cuál ha sido la verdadera pretensión al citarle en esta subcomisión. Escuchándoles, como escuchando también a algún otro portavoz que ha intervenido anteriormente, nos ha quedado claro. Esta subcomisión ni juzga ni absuelve. No está usted ante un tribunal, señor Wert. Esta subcomisión no pretende revisar el pasado ni tampoco ignorarlo. La historia de nuestra democracia está llena de grandes aciertos y también de importantes errores, y la educación no ha sido ajena a ellos. Todos, absolutamente todos los que hemos asumido responsabilidades en esta materia hemos intentado mejorar el sistema educativo. Todas las leyes nacieron con ese objetivo, no nos cabe la menor duda, también la Lomce y la LOE. Si hoy estamos aquí es porque todavía no lo hemos logrado o, al menos, no hemos conseguido que toda la comunidad educativa, en realidad, toda la sociedad, se sienta implicada en este proyecto.

De eso se trata, de que el conjunto de la sociedad española sienta como propio el trabajo que estamos realizando y se sienta partícipe del acuerdo. Para el Grupo Parlamentario Popular este acuerdo es sumamente importante. Por ello, vamos a llevar nuestro compromiso hasta el final. Nosotros no nos vamos a bajar del pacto. Por muchas provocaciones y descalificaciones que puedan verterse en esta subcomisión, nuestro compromiso es inquebrantable. Afortunadamente, esta subcomisión permite a todos los españoles acceder a la misma y ver en los «Diarios de Sesiones» las intenciones de cada grupo político, sus aportaciones y sus contradicciones. Todas ellas están registradas y los ciudadanos nos están juzgando hoy mismo. Por nuestra parte, creemos que es el momento de la responsabilidad y de la generosidad, porque también llegará el momento en el que cada uno pueda elegir dónde estar.

Ahora bien, no podemos dejar de reconocer el enorme esfuerzo que hemos pedido a los ciudadanos a lo largo de estas pasadas legislaturas, y los profesores no han sido ajenos a ello. También les dijimos que, al menor indicador de recuperación, las medidas de ajuste serían revertidas, porque eran coyunturales, y como tales se están tratando. En los Presupuestos Generales del Estado para 2016 ya se ha producido un incremento de un 9,3 % con respecto a 2015 en educación. La tasa de reposición ya se ha recuperado al cien por cien en 2016 y se prevé que siga manteniéndose. En el pasado año la partida general de becas superó en 250 millones la cantidad con respecto con las que hubo en 2011, y nunca ha habido más becarios universitarios: 323.000 becarios en el curso 2015-2016, frente a los 300.000 de 2011-2012. Se ha referido usted a los índices de abandono escolar temprano, que por primera vez han bajado del 20 %. Han mejorado las tasas de idoneidad, como muy bien nos dice la OCDE, y realmente

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 13

esta es una medida de equidad. Los resultados del informe TIMSS, que evalúa 4º de la ESO, señalan que en los últimos años hemos mejorado 23 puntos en competencia matemática y 18 en ciencias, como también en comprensión lectora, y las ratios alumno/profesor son similares a las de la Unión Europea, como muy bien hemos visto en los gráficos. Es destacable el número de estudiantes en formación profesional: 180.000 alumnos más, si comparamos los periodos 2011-2012 y 2014-2015. Se ha implantado la formación profesional dual en todo el territorio, pasando de 4.292 alumnos en el curso 2012-2013 a 20.000 en el curso 2015-2016. Y hoy en España hay comunidades autónomas que disponen de una educación comparable a la de los mejores países del mundo, según el informe PISA y como muy bien nos ha informado usted. El problema es que otras se encuentran muy lejos de estos indicadores.

El sistema educativo español sigue teniendo importantes fortalezas, usted las ha señalado. Ahora bien, los países de nuestro entorno también avanzan y no debemos ignorarlo ni quedarnos a la cola. No partimos de la nada y la cuestión es avanzar. En este sentido, mi grupo considera que una de las asignaturas pendientes continúa siendo el profesorado. La intensidad de las legislaturas pasadas impidió abordar el cambio en el sistema de acceso y diseño de la carrera profesional, pero para nosotros el profesorado representa el elemento clave de la reforma. Me gustaría que nos diese su opinión con relación a esta cuestión y si ve viable la implantación de un modelo similar al modelo sanitario en el ámbito educativo.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora González.

Una vez terminadas las intervenciones de los portavoces de los distintos grupos parlamentarios, tiene la palabra de nuevo el señor Wert para contestar aquellas cuestiones que considere oportuno. Hemos ahorrado un poco de tiempo y puede disponer de quince minutos.

El señor **EXMINISTRO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE** (Wert Ortega): Muchas gracias, señora presidenta.

Muchísimas gracias a todos los portavoces por el tono de sus intervenciones. Creo que muestran una voluntad constructiva de la que no podemos sino felicitarnos. Naturalmente, a pesar de la generosidad de la presidenta, quince minutos quedan un poco justo para la catarata de cuestiones tratadas. Me pongo absolutamente a disposición de sus señorías para ampliar o aclarar cualquier aspecto que les pueda quedar dudoso o sobre el que tengan alguna reserva u objeción adicional que formular.

La señora Noguerras y algún otro portavoz me han pedido autocrítica. Esto me recuerda un poco los años ya remotos de mi formación universitaria, cuando en una asamblea un dirigente trotskista se refirió a otro dirigente, en este caso de bandera roja, para decirle: compañero, permíteme que te haga una autocrítica. Creo que las autocríticas salen mejor cuando se las hacen otros, y que uno, en general, es bastante mal juez de su propio comportamiento. Pero, por supuesto, entiendo que, tras un periodo de extraordinaria dificultad, como ha subrayado la señora González, en el que hubo que suplir muchas carencias y hacer prioritarias cosas que en circunstancias normales no lo hubieran sido, no se trata de hacer autocrítica o dejar de hacerla. Cada circunstancia política, cada entorno político marca márgenes de actuación, y dentro de ellos siempre se toman por parte de los responsables políticos decisiones subóptimas. Por supuesto, hubo muchas decisiones subóptimas que abordar durante esta etapa.

Algunas de sus señorías se han referido a los programas de cooperación territorial. Algunos fueron mejores que otros o algunos produjeron más efectos que otros, pero, evidentemente, la pérdida de recursos para los programas de cooperación territorial no tenía tanto que ver con la falta de evidencia de algunos de los resultados como con la necesidad de concentrar los escasos recursos disponibles en lo que nos parecía y a mí personalmente me sigue pareciendo el elemento esencial de lo que es la relativamente pequeña contribución del Estado a la financiación de la educación, que es el programa de becas y ayudas al estudio.

Plantean algunas de sus señorías una cuestión que creo que es de extraordinaria importancia con respecto al tema de la financiación. Como saben, nuestro Estado de las autonomías da lugar a que la mayor parte de los fondos presupuestarios que se facilitan por parte del Estado a las comunidades autónomas no sean finalistas, y, por lo tanto, son las comunidades autónomas las que, en el marco de su autonomía —valga la redundancia—, deciden a qué dedican esas aportaciones. Tengo que decir —y me alegra coincidir en este sentido con alguna opinión que al respecto he escuchado últimamente— que quizá la introducción de algún mecanismo finalista de financiación educativa en el marco de las aportaciones de los Presupuestos Generales del Estado a las comunidades autónomas tendría una cierta

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 14

virtualidad para corregir una situación que no voy a calificar pero que desde el punto de vista más descriptivo posible habría que definir como singular, y es el hecho de que tenemos unas diferencias en inversión por estudiante que alcanzan una proporción de 2 a 1 entre la comunidad que dedica más recursos y la que dedica menos. No toda esa diferencia se explica en función de la que pudiéramos referir en cuanto a la calidad de la atención. ¿Por qué? Porque hay variables, como, fundamentalmente, la demográfica, que permiten una utilización óptima de los recursos desde el punto de vista de las ratios, por ejemplo, porque son comunidades demográficamente muy compactas, mientras que en otras existe una población rural muy dispersa, lo que, naturalmente, es mucho más caro y tiene sus consecuencias. Pero, tomando todos los elementos en consideración, me parece que en esta nueva situación, en la que realmente es posible recuperar un nivel de inversión pública en educación que por lo menos nos sitúe en el que llegó a ser en su momento el mejor de los niveles, es algo que no sé si en el marco de esta subcomisión o, en todo caso, en el marco del debate entre los grupos políticos merece la pena una consideración.

Con respecto a lo que la señora Noguerras ha llamado fracaso de la formación profesional básica —y, naturalmente, la culpa la tenemos nosotros, porque creo que no la hemos sabido explicar bien o porque de alguna forma se produjo una comprensión de la misma que no era la correcta—, el hecho de que no haya muchos estudiantes en la formación profesional básica, sinceramente, no me parece mal, es decir, no me parece un mal indicador de esta estrategia, orientada a dar una modesta vía de empleabilidad a quienes a juicio de los profesores —es decir, no depende de una evaluación— tienen pocas posibilidades de titular en otros ámbitos —honoradamente lo digo—. En cambio, creo que es un excelente indicador el incremento que ha habido en las vías regladas convencionales de la formación profesional, y, muy particularmente, en la formación profesional dual, que fue un sistema introducido por un real decreto conjunto de empleo y de educación y que en los países en que funciona mejor —Suiza, Austria, Alemania— es un recurso muy importante del sistema educativo.

Me preguntaba el señor Olóriz si era necesario derogar la LOE. Tan no lo era que no se derogó. Aquí existe un malentendido también de mucho alcance. La Lomce como tal no existe. La Lomce es una ley de artículo único en la que se introduce una serie de modificaciones parciales a la LOE, estrategia, por cierto, muy distinta de la que se siguió en la IX Legislatura con respecto a la ley que había sido aprobada anteriormente, que consistió en derogar, en primer lugar, su calendario de implantación, para producir una derogación total de la misma antes de que se implementara.

Naturalmente, señor Olóriz, no voy a entrar en la discusión sobre qué parte de los resultados positivos, de los resultados basados en datos, de los resultados objetivos. Con lo único de todo lo que he escuchado aquí que tengo que decir que estoy radicalmente en desacuerdo es con que se hable de resultados maquillados. No hay ni una sola estadística de las que se han presentado cuya fuente no esté clara, y, como saben sus señorías, la mayor parte de ellas son externas. Es decir, mis pecadoras manos no se han posado sobre los datos que he presentado a sus señorías.

Por supuesto, todos los datos son susceptibles de ser interpretados en un sentido o en otro, pero, el estatuto epistemológico de los datos —aunque delante de un catedrático de Filosofía hablar de estatuto epistemológico puede sonar un poco provocativo— es muy diferente al de las opiniones. Todas las opiniones y percepciones me parecen respetabilísimas y nunca discutiría el derecho a mantener cualquier opinión. Pero hay opiniones que están sustentadas en una información objetiva, que son los datos, y otras que responden a apreciaciones personales, y que, como tales, no son ni falsas ni verdaderas, es decir, responden a la subjetividad de quien las emite. Y lo que yo he presentado son datos. Creo que son datos que medularmente afectan a lo que es el rendimiento del sistema educativo. ¿Quedan cosas por hacer? Muchísimas. Pero, en general, en educación, como en cualquier otra actividad, se construye sobre lo que existe. Y lo que existe es un condicionamiento importante de lo que se puede construir. Evidentemente, no es la misma una situación en la que, por un lado, existen todos los condicionamientos que había, sobre todo, desde el punto de vista de restricción fiscal en el periodo que va desde finales de 2011 a 2015, que la situación actual en un país creciendo por encima del 3%, con una recaudación fiscal creciendo al 13% en los últimos meses y, ciertamente, con la posibilidad de plantear un dividendo social que no era posible plantear en un momento anterior.

Me pregunta la señora Martín, a la que agradezco también especialmente el tono de su intervención, sobre pensamientos ulteriores, sobre el beneficio del pensamiento retrospectivo para cambiar o no aspectos de la ley. En cuanto a algunos, estoy de acuerdo con ella. Creo que hay una costumbre en toda la legislación educativa española que nosotros no modificamos pero seriamente pensé en modificar,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 15

aunque fui disuadido por mi equipo —creo que lo fui razonablemente—, sobre hasta qué punto la legislación educativa, la legislación básica, que es la legislación del Estado, tiene que ser tan detallista con respecto al currículo. Evidentemente, conocemos muchos sistemas de éxito en los que el currículo es muy sucinto. Por ejemplo, el currículo finlandés es un documento de veintisiete páginas. Realmente, al tema de la ordenación académica en la ley española se dedica una desmesura. Ahora bien, ¿cuál es la condición para que se pueda hacer de otra manera? La condición, señorías, no puede ser otra que la de que exista un sistema de evaluaciones estandarizadas —y no entro ahora en el ámbito de sus competencias— que permita saber si verdaderamente esas competencias básicas que hay que adquirir a tenor del currículum se alcanzan o no.

Me ha hecho una pregunta muy interesante —y tiene que ver con otra que me formulaba el señor Olóriz— acerca de si el momento al que me he referido reiteradamente de una extraordinaria restricción fiscal era o no adecuado para abordar una nueva ley educativa. En un mundo ideal evidentemente no lo era. Pero, fíjense, hay dos ejemplos muy contundentes de reformas educativas que se han realizado en momentos de restricción fiscal incluso más graves, más agudos que estos pasados y son dos de las reformas educativas de mayor éxito que se hayan producido en los últimos veinte años. Una es la reforma de Handke, con el Gobierno de Jerzy Buzek, en Polonia, y la otra es la reforma de Nuno Crato, en Portugal. Son dos países que han tenido un avance en PISA verdaderamente espectacular. Si vamos al gráfico que antes les presentaba sobre la relación entre rendimiento e inversión pública, son de los países que tienen mejores niveles de rendimiento. ¿Y qué tienen en común esas dos reformas? En el caso de Portugal se ha producido una consolidación escolar que era muy necesaria, la introducción de un nuevo currículo, más exigente que el anterior, y un sistema de evaluaciones. En el caso de Polonia, la introducción de evaluaciones y una reforma de los procesos de selección inicial y de formación del profesorado muy exigentes. Las dos reformas fueron increíblemente impopulares, las dos reformas han situado o están en trance de situar a los respectivos países entre los más avanzados desde el punto de vista educativo.

Señor Olóriz, no solo no tengo nada contra el catalán, sino que es una lengua que hablo, una lengua que leo, una lengua con la que me siento muy cómodo, una lengua que creo que es motivo de orgullo para sus hablantes y un elemento de nuestra riqueza y diversidad cultural. No tengo nada contra el catalán, nada de nada, pero tengo mucho a favor de la libertad de elección, y, sobre todo, de que el castellano en un sistema como el nuestro, que tiene una lengua común, porque la definición constitucional del castellano como lengua común no la podemos modificar, no se vea apartado del sistema de enseñanza.

Al señor Sánchez Serna tengo que agradecerle —lo digo con toda sinceridad— el tono de su intervención —se trata además del grupo por virtud de cuya solicitud de comparecencia me encuentro esta mañana aquí—, aunque, evidentemente, hay muchas cosas con las que no estoy de acuerdo. Estoy encantado de debatir con su señoría sobre lo que le parezca discutible de la información fáctica que he aportado hoy. Me habla de los profesores, también el señor Cruz ha intervenido sobre esta cuestión. No sé si fue ayer o anteayer cuando se puso de manifiesto que realmente tenemos una cierta dificultad estadística para conocer los números exactos sobre los empleos públicos, la tenemos en general y la tenemos también con respecto a los profesores. Quiero decir que unas son las cifras que da el boletín de estadísticas del personal al servicio de las administraciones públicas, otras son las cifras que, con los datos que proporcionan las administraciones educativas, consolida el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, y otras son las estimaciones que se hacen sobre la base de los datos de una fuente muestral, como es la encuesta de población activa, que, como saben sus señorías, también entra en esta cuestión. Dicho esto, no hay que perder de vista que estamos a las puertas de un mecanismo no solo de solución de esas posibles diferencias, sino de mejora del número de profesores, puesto que se está hablando de una tasa de reposición que no solo llegue al cien por cien requerido, sino que incluso supere esa tasa para mejorar la estabilidad en el empleo, dado que, efectivamente —y en eso no puedo sino darle la razón—, se ha producido un incremento de la interinidad, debido a esas limitadas tasas de reposición.

Como me han preguntado mi opinión acerca de ello, se la voy a dar, con toda franqueza. Creo que es importante la inversión y el hecho de que en muchas ocasiones —y yo he presentado algunas de ellas— no exista una relación apreciable entre el volumen de inversión y los resultados no quiere decir que la inversión conforme a las necesidades de cada sistema no produzca esos efectos. Entiendo que, si de lo que estamos hablando es del número de profesores, me parece que ahora lo importante es poder dedicar más recursos —y eso quiere decir liberar más horas de profesores— con respecto a la tarea estrictamente docente, es decir, de la de dar clase hacia la de permitir su desarrollo profesional. El desarrollo profesional de los docentes es una variable muy importante y los docentes españoles están interesadísimos y son

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 16

muy activos en buscarse ellos mismos los medios para su desarrollo profesional. No sé si sus señorías están familiarizados con una plataforma colaborativa de profesores llamada Edmodo, una plataforma que tiene millones de usuarios, y si saben que los docentes españoles son precisamente de los más activos en ella. Creo que trabajar por la equidad, que en este caso quiere decir intentar compensar las deficiencias de partida y todo lo que ello trae consigo, se puede conseguir sobre la base de permitir más.

Me está mirando la presidenta con una mirada inequívoca que tiene que ver con su mirada cada veinte segundos al reloj de la sala. Creo que está bien que lo haya en las plazas de toros, pero en las salas del Congreso de los Diputados para el compareciente es un serio inconveniente.

Señorías, reitero mi disposición sincera e incondicional a colaborar con esta Comisión, facilitándoles cuanta información requieran. Reconozco que en este momento estoy en un lugar privilegiado para el conocimiento de la economía política de las reformas educativas. También les reconozco que he aprendido mucho después de haber dejado de ser ministro, pero no he aprendido tanto como para que, como me ha sugerido alguno de los portavoces, tenga ganas de volver a serlo.

Muchísimas gracias, señora presidenta. Muchas gracias, señorías.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Wert. Muchas gracias también a los portavoces por sus intervenciones. Si quiere ampliar alguna cuestión por la que le han preguntado para darnos datos o elementos de juicio a fin de encontrar ese acuerdo cuando nos toque trabajar después de escuchar a todos los comparecientes, estaremos encantados de recibirla y de distribuirla.

— DEL PRESIDENTE DEL CENTRO UNESCO DE CATALUNYA Y DIRECTOR DE LA ESCOLA NOVA 21 (VALLORY I SUBIRÀ), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000360).

La señora **PRESIDENTA**: Señorías, retomamos el orden del día de la sesión de la Comisión de Educación y Deporte de este día 28 de marzo dando la bienvenida al segundo compareciente, don Eduard Vallory i Subirà, presidente del Centro Unesco de Cataluña y director de la Escola Nova 21, y agradeciéndole haber aceptado comparecer ante esta Comisión, subcomisión, en la que, con la ayuda de todos, debemos tratar de ser capaces de elaborar un pacto de Estado social y político por la educación.

Como ya le habrán comunicado, para la primera intervención dispone de treinta minutos como máximo; después, los distintos grupos parlamentarios tendrán cinco minutos para plantearle las cuestiones que crean necesarias y, posteriormente, tendrá diez minutos para contestar, aunque según nos ajustemos a los tiempos puede que sea un poquito más, ya se lo indicaré. No obstante, si alguna de las cuestiones quedara sin contestar, también estamos a su disposición para recibir por escrito aquello que usted crea interesante y a lo que no haya podido contestar con la amplitud que le hubiera gustado.

Tiene la palabra el señor Vallory i Subirà.

El señor **PRESIDENTE DEL CENTRO UNESCO DE CATALUNYA Y DIRECTOR DE LA ESCOLA NOVA 21** (Vallory i Subirà): Muchas gracias, señora presidenta.

Señoras y señores diputados, desde el inicio de la historia de la que existen registros hasta el año 2003 los humanos llegamos a crear el equivalente a 5.000 millones de *gigabytes* de información. En el año 2013, IBM calculó que esta misma cantidad ya se está creando cada dos días y, por tanto, que el 90% de la información existente en el mundo se ha creado en los últimos dos años. Hay información de todo tipo: libros en PDF, registros de compra y venta, localizadores geográficos, datos climatológicos, post de blogs o Facebook, fotos y vídeos digitales, los 400 millones de tuits diarios, los miles de millones de correos electrónicos, los miles de millones de gigabytes de información sanitaria, etcétera. El *big data*, el Internet *of things* son la punta del iceberg del cambio tecnológico exponencial, pero hay muchos elementos más. En 1990, Ray Kurzweil, hoy dirigente de Google, predijo que en una década un programa informático podría ganar al campeón mundial de ajedrez, y en 1997 Garry Kasparov perdió ante Deep Blue, de IBM. Hace un año, la revista *Nature* publicaba un nuevo logro, el programa informático AlphaGo, de la compañía de Google DeepMind, había ganado al campeón mundial de go. A diferencia del ajedrez, el go es un juego que plantea retos más difíciles para la inteligencia humana y para la artificial, porque hay muchos más movimientos posibles. Lo importante de este nuevo logro es que significa un salto en la inteligencia artificial. Deep Blue había ganado por procesar muchas partidas de ajedrez que le proporcionamos, AlphaGo, en cambio, utilizó un algoritmo que le permite interpretar el comportamiento del otro jugador,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 17

jugando masivamente contra sí mismo y mejorando con cada iteración. El programa ya sabe aprender autónomamente. Eso significa que técnicas similares se podrán aplicar a otros dominios de inteligencia artificial que requieren el reconocimiento de comportamientos complejos, planificación a largo plazo y toma de decisiones, lo que de hecho encaja perfectamente con el informe sobre el futuro del empleo publicado en 2013 por el prestigioso Oxford Martin programme on technology and employment, en el que se estima que a lo largo de las dos próximas décadas un 47% del total de puestos de trabajo de Estados Unidos podrán ser automatizados. Dado que la automatización ya no se relaciona únicamente con trabajos mecánicos, sino con trabajos más cualificados, incluyendo dictámenes legales y diagnosis médicas, el riesgo supera en mucho la destrucción de puestos de trabajo de las últimas décadas. Fíjense cómo culmina el informe. Cito literalmente: A medida que la tecnología avance en la carrera, los trabajadores de baja calificación se reasignarán a tareas que no son susceptibles de ser informatizadas, como las que requieren inteligencia creativa y social. Pero para que los trabajadores ganen esa carrera tendrán que adquirir competencias creativas y sociales.

Si cito todo esto, señoras y señores diputados, es justamente porque la Unesco nos advierte de que no podemos seguir debatiendo sobre la educación como si viviéramos en el mismo mundo de hace treinta o cincuenta años. La aceleración exponencial de los cambios, sin precedentes en la historia, reclama, como reza el nombre del último informe de la Unesco, replantear la educación. Pero llamadas similares ya se habían oído con anterioridad. En el año 1972, hace cuarenta y cinco años, el informe de la Unesco, Aprender a ser: la educación hoy y mañana, decía textualmente: La concepción de la pedagogía encerrada en los límites de la instrucción transmitida está ya superada. Mientras que hasta hoy se ha presentado como la auxiliar obligada de todo conocimiento formalizado, ahora damos a la educación una acepción infinitamente más vasta y compleja, ampliándola como proceso cultural que busca la eclosión y el desarrollo de todas las virtualidades del ser. El coordinador del informe Edgar Faure, indicaba en el prólogo: Ya no se trata de adquirir aisladamente conocimientos definitivos, sino de prepararse para elaborar a lo largo de toda la vida un saber en constante evolución. Añadía: Frente a tareas inéditas y a funciones nuevas, las fórmulas tradicionales, las reformas parciales no bastan; debemos superar las falsas soluciones tímidas y en realidad costosas dada su ineficacia. Desde aquel lejano año 1972 ha habido siete leyes educativas en España. La distancia a la que aún estamos de los planteamientos del informe Faure muestra la relevancia de su advertencia.

Un pacto educativo debería velar por no caer en esas falsas soluciones, y para ello debería partir de un consenso sobre cuál debe ser la finalidad de la educación desde donde articular todo el sistema. Pero en realidad, ya hace tiempo que hemos reconocido que las finalidades que perseguía el modelo de instrucción de la era industrial para el que se diseñó nuestro sistema educativo no responden a las necesidades de nuestra sociedad. Los planteamientos de los sucesivos informes de la Unesco han sido recogidos en las finalidades educativas de todas las leyes de la democracia posfranquista con tres elementos fundamentales: formación integral de la persona, capacitación para su vida profesional y personal, y contribución a la convivencia democrática y a la mejora de la sociedad. Estas finalidades permiten imaginar respuestas nuevas a contextos cambiantes: la entrada en la Unión Europea, la destrucción de puestos de trabajo y reconfiguración del escenario productivo, la brecha de desigualdad, terrorismo y violencia vinculados a intolerancia religiosa y cultural, la transformación tecnológica, el cambio climático, la crisis de los refugiados. Así debería ser siempre el sistema educativo: capacitar a las nuevas generaciones para determinar su proyecto de vida con dignidad y bienestar, contribuir a la mejora de la sociedad desde la libertad y la responsabilidad y dar nuevas respuestas a los retos existentes. Los cuatro pilares del informe Delors: aprender a conocer, a ser, a hacer y a convivir.

El problema es que nuestro sistema educativo no está diseñado para alcanzar las finalidades que proclama. Por ello, muchas escuelas publican en su web finalidades clave que después no trabajan: el pensamiento crítico, la igualdad de género, el respeto a la diferencia, la solidaridad, la creatividad, la capacidad de solucionar problemas complejos, el trabajo en equipo, la toma de decisiones, la comunicación en público, la inteligencia emocional, etcétera. La escuela sabe que esto es lo que se necesita y lo que padres y madres van a pedir, pero también que nadie la ha capacitado para desarrollar estos aprendizajes, y más aún, que no es por esto por lo que se la va a medir, y rápidamente aprenderán lo mismo los niños y niñas, preguntándose si esto entra. ¿Qué evidencias nos muestran que las acciones del sistema posibilitan las finalidades educativas que proclamamos? ¿La nota de selectividad? ¿El porcentaje de abandono temprano? ¿El informe PISA? ¿La empleabilidad de los jóvenes? ¿Las ventas de libros? ¿El número de asesinatos de género? No lo saben estas escuelas y no lo sabe la sociedad. Muchos Gobiernos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 18

utilizan la lectura de PISA, que es un indicador comparativo de unas pocas competencias, como si fuera un ranquin. La Lomce no modifica ni una línea de las finalidades educativas de la LOE, porque esas finalidades proclamadas en las legislaciones de estas cuatro décadas acaban en lo mismo que las de la página web de aquellas escuelas, en buenas palabras. Lo que importa es la lista de materias y asignaturas que alguien imagina imprescindibles, los temarios concretos y homogéneos, las lecturas obligatorias, los exámenes mecanicistas. Y como en Fuenteovejuna, de nadie es la culpa, pero todo el mundo trabaja para que se cumplan no las finalidades, sino lo que sabemos medir. ¿Mi hijo sacará buena nota en la selectividad? ¿Han podido acabar el temario? ¿Se trabaja en equipo? ¿Le bajará la media?

Discutimos sobre el sinsentido de las reválidas, por supuesto, pero no nos hacemos preguntas más simples. Pidan a alumnos de 3.º de ESO que respondan los exámenes que hicieron el año anterior; pidan a estudiantes de segundo de carrera que hagan el mismo examen de selectividad con el que entraron; hagan la prueba de competencias básicas de secundaria a un claustro entero de profesores, sin pedir que lo estudien antes. Como ha explicado el premio nobel de economía James Heckman, los instrumentos de evaluación tradicionalmente utilizados en educación solo nos permiten ver si se han retenido a corto plazo informaciones y mecánicas, pero dicen poco sobre comprensión significativa, sobre habilidades más complejas y sobre actitudes y valores, y menos aún sobre las imprescindibles competencias transversales. Por eso vale la pena pararnos un momento a clarificar la diferencia entre conocimiento y competencias. Llamamos competencia a la capacidad de articular el conocimiento para dar respuesta a situaciones concretas; saber vocabulario y conjunciones verbales de inglés no comporta competencia comunicativa en inglés. Por lo que se refiere a conocimiento, la Unesco lo define como la información, la comprensión, los procedimientos, las actitudes y los valores adquiridos mediante el aprendizaje. De estos cinco componentes del conocimiento, solo la información y los enunciados de los conceptos se pueden adquirir memorizando y mecanizando, el resto requiere procesos distintos. La comprensión necesita ir de los fenómenos al concepto; los procedimientos, como el pensamiento crítico, precisan prácticas; y para adquirir actitudes y valores, como los democráticos, se necesitan vivencias. Por ello, el modelo transmisor, un maestro que explica, niños que escuchan, ni permite desarrollar competencias ni tampoco adquirir de manera significativa y funcional gran parte de los conocimientos. Aquí, de hecho, radica una confusión importante. A los conocimientos y a las competencias no se llega por separado. El desarrollo de competencias es, al mismo tiempo, objetivo de la educación y medio para la adquisición de los conocimientos. Por esto, tal como establece el nuevo currículo de Finlandia, difícilmente se podrán desarrollar competencias manteniendo asignaturas y materias separadas. Lo sabemos gracias al conocimiento científico existente sobre cómo aprendemos las personas y qué condiciones se requieren para el desarrollo de competencias; pero sorprendentemente no parece que este conocimiento discontinúe las prácticas de aprendizaje inadecuadas de nuestro sistema educativo, tanto en la escuela como en la universidad.

En el año 1999 el Consejo Nacional de Investigación de Estados Unidos publicó el volumen *How people learn*, en el que se exponen evidencias sobre aprendizaje, reclamando que se supere la enseñanza basada en repetición de prácticas heredadas y que se utilice el conocimiento científico para fundamentar las actuaciones, como se hace en Sanidad. Hace siete años, el Centro para la Investigación y la Innovación Educativa de la OCDE sintetizó la investigación sobre cómo aprendemos en el informe *La naturaleza del aprendizaje*, recientemente publicado en castellano junto con Unesco y Unicef. El informe resume en siete los principios del aprendizaje que deberían fundamentar toda acción educativa de la educación infantil temprana a la universidad. Primero, la persona que aprende debe ser el centro del aprendizaje; segundo, el aprendizaje es fundamentalmente de naturaleza social; tercero, las emociones y la motivación son parte integral del aprendizaje; cuarto, el aprendizaje debe tener en cuenta las diferencias individuales; quinto, el esfuerzo de la persona que aprende es clave para el aprendizaje, pero evitando sobreesfuerzo, aburrimiento o miedo; sexto, la evaluación continua y formativa favorece el aprendizaje; séptimo, aprender es construir conexiones horizontales entre disciplinas y entornos.

Durante muchas décadas, la escuela y la universidad han imaginado que los conocimientos se transmiten a través de las explicaciones de los docentes y a través del libro de texto: los alumnos que escuchan ejercitan y reproducen. Esta visión obsoleta se debe superar y antes de añadir una sola hora de escuela en la vida de un niño deberíamos estar seguros de que las que tiene se fundamentan en estos siete principios. En efecto, si tenemos en cuenta que vivimos en la sociedad europea con el porcentaje más alto de abandono escolar temprano, con uno de cada cinco estudiantes, y con un 35% de jóvenes que repiten curso, tenemos el deber de analizar en profundidad por qué estamos donde estamos y por qué

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 19

cuesta tanto cambiar. Una posible explicación es que todo nuestro sistema educativo fue diseñado hace más de un siglo para un modelo de instrucción de otra época y con otras finalidades. Lo fue para una instrucción transmisora, antitética a la educación integral que debe desarrollar competencias para la vida. Permítanme que lo indique en algunos elementos. El diseño se basaba en la transmisión homogénea de conocimientos aislados y su memorización o mecanización por niños y niñas que tenían que escuchar, leer y mecanizar de manera no cooperativa en espacios pensados para una recepción pasiva de información. Partía de que los conocimientos a transmitir eran un número limitado que se establecían en un currículum centralizado, fijo y detallado, con asignaturas, materias y temario prescriptivo. Partía de que cuanto mayores eran las personas más conocimientos podían absorber, por lo que con la edad se incrementaba el volumen de esos contenidos y los docentes debían tener mayor formación. Partía de que los niños y niñas de una misma edad aprenden lo mismo y de la misma manera, por lo que el aprendizaje se planifica de manera acumulativa. Partía de un modelo academicista y selectivo en el que la escuela detecta quién no es capaz de aprender y lo aparta, sea repitiendo curso o sea abandonando, mientras que solo quien pueda aprender de esa forma tiene acceso a enseñanzas superiores. Consecuentemente, siendo el currículum centralizado y la transmisión homogénea, los docentes eran aplicadores intercambiables: cuerpos de funcionarios, acceso por oposición sin filtro de personalidad o de capacidades, escuelas sin ninguna autonomía, ni proyecto educativo ni dirección pedagógica, y la antigüedad del docente decide su adscripción a la escuela y prioriza los concursos de traslados. Esa es aún la base de nuestro sistema educativo.

Generaciones de docentes y de responsables públicos han intentado desarrollar cambios que promuevan una formación integral y orientadora, como dicen las finalidades proclamadas, intentando aprendizajes personalizados, activos y competenciales, trabajando para tener docentes capacitados en centros autónomos. Pero la estructura no está diseñada para posibilitarlo. Cuando miramos el último siglo, en las naciones y pueblos de España vemos muchas experiencias escolares que no tienen nada que envidiar a los modelos educativos más avanzados. La pregunta, pues, es por qué no se han generalizado. Más allá de la larga noche del franquismo, la misma pregunta es relevante si miramos los últimos cincuenta años. La respuesta apunta a esta estructura en la base del sistema educativo, una multicausalidad de elementos que comporta lo que en biología se llama deriva genética: la imposibilidad de que modelos educativos avanzados crezcan y se generalicen en nuestros centros. Esta situación de bloqueo se da en muchas otras sociedades, y la incapacidad de tomar decisiones serias sobre la actualización del sistema hace que esta se deje en manos del ambiguo fomento de la innovación, pero los espacios y ambientes ya eran utilizados por Montessori hace un siglo, el estudio de casos lo utiliza Harvard hace más de cincuenta años y lo mismo pasa con el aprendizaje basado en proyectos. La formación integral y las metodologías globalizadas no deberían ser innovación, sino normalidad, y solo una actualización del sistema lo puede posibilitar. La OCDE en su informe *Innovative learning environments implementation and change*, de abril de 2015, explica que en la urgencia para la transformación educativa coinciden tanto motivos estrictamente pedagógicos como argumentos socioeconómicos, pero que ambos, y cito, insisten en que se necesita un ajuste radical, no un remiendo; ambos llaman a la innovación y a la urgencia de focalizarse en aumentar el poder de las escuelas y de otros entornos donde se genere aprendizaje; ambos dicen que se requiere un cambio sistémico.

Los sistemas educativos más avanzados que se han tomado en serio este cambio radical cuentan con cuatro elementos: una finalidad educativa, dirigido al desarrollo de competencias para la vida de todos y cada uno de los niños y niñas de manera integral y orientadora; unas prácticas de aprendizaje personalizadas, basadas en el conocimiento de cómo aprendemos los humanos; una evaluación continua, globalizada y formativa, que permita determinar la adquisición de todas las competencias; y una organización autónoma de la escuela al servicio del aprendizaje. Estos cuatro elementos son, de hecho, el horizonte común que tomamos como propio un grupo de instituciones ciudadanas y de centros educativos catalanes, de perfiles muy distintos, que el año pasado decidimos impulsar la iniciativa Escola Nova 21, alianza por un sistema educativo avanzado. Es una acción que responde a la alerta que nos lanza la Unesco. Nunca ha sido más urgente replantear la finalidad de la educación y la organización del aprendizaje.

Con el horizonte común de estos cuatro elementos: finalidad, prácticas, evaluación y organización, hemos adoptado el compromiso de trabajar por un sistema educativo equitativo, basado en ese horizonte, donde los centros educativos sean equivalentes en finalidad y prácticas para todo niño o niña, independientemente de sus condiciones y de las de su entorno. A lo largo de tres años, cerca de medio

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 20

millar de centros educativos de educación obligatoria, un 67% de los cuales son de titularidad pública, trabajarán cooperativamente y de forma voluntaria en redes de su entorno local para avanzar en un proceso de transformación que les permita posibilitar el desarrollo de competencias para la vida de todos los niños y niñas. Los hay de primaria y secundaria, públicos y concertados, de alta complejidad y entorno acomodado, urbanos y rurales, y todos con un horizonte común.

Ciertamente las formaciones políticas y los agentes sociales deben promover sus legítimas visiones de sociedad; una de ellas es cómo debe articularse el servicio público de educación y a través de qué titularidades, siempre desde la equidad, inclusividad y calidad. Pero no habrá cambio educativo si no se define antes en qué elementos estamos todos de acuerdo. Un gran paso hacia este horizonte común fue cuando hace un mes la consellera de educación catalana, Meritxell Ruiz, y la alcaldesa de Barcelona, Ada Colau, presentaron juntas su compromiso hacia este cambio educativo, concretado en las redes por el cambio, con la voluntad de extenderlo progresivamente al conjunto de centros educativos. Pero como saben, para hacer tortillas hay que romper huevos, y mientras se mantengan los cimientos del sistema diseñados para un modelo de instrucción propedéutica y selectiva se mantendrá la brecha entre finalidades y acciones, entre discurso y realidad, en particular, porque la tendencia de la gobernanza de este sistema educativo ha sido dedicar más tiempo a controlar que a capacitar. Las décadas pasan y la tendencia al control se mantiene, hasta tal punto que cuando la Generalitat de Catalunya elaboró unos decretos curriculares, enfocados al desarrollo de competencias para la vida, exactamente en la dirección que la Unesco y la OCDE reclaman, el Gobierno del Estado los ha impugnado porque no encajan con los estándares de aprendizaje, las listas de temario y contenidos y de asignaturas obligatorias y troncales que establece la Lomce, elementos todos ellos propios de una era industrial que ya no existe. Contrariamente, el informe de la Unesco, Replantear la educación, dice: El conocimiento que se necesita no viene dictado por una autoridad central, sino que lo determinan las escuelas, los docentes y las comunidades. Se trata de un conocimiento que no es simplemente transmitido, sino estudiado, investigado, coexperimentado y creado de acuerdo con las necesidades humanas.

En la solicitud de comparecencia me dicen que si puedo plantear propuestas de actuación. Necesariamente las brindo a título personal, porque el programa que encabezo no entra en esas concreciones, pero tengo la suerte de contar con la referencia del trabajo diario de los veinticinco centros educativos que impulsan la Escola Nova 21 y que desarrollan procesos de aprendizaje que van en la línea de lo que dice tanto el conocimiento científico como el consenso sobre competencias del siglo XXI. También tomo como referencia dos documentos de la Unesco, el ya citado informe de 2015, Replantear la educación, y el nuevo, Education for sustainable development gold, learning objectives, publicado el mes pasado, que explica que las competencias educativas necesarias para alcanzar los objetivos de desarrollo sostenible requieren un desplazamiento de la enseñanza al aprendizaje y una educación que apoye el aprender a aprender, el aprendizaje basado en problemas y la interdisciplinariedad.

A partir de ahí, apuntaré diez elementos que pueden servir para debatir cómo actualizar el sistema educativo. El punto de partida debe ser la finalidad proclamada ya desde la Loece de 1980, la formación integral de la persona, así como el carácter orientador, inclusivo y equitativo de la educación obligatoria. Por supuesto, se debe actualizar la idea de calidad educativa en el contexto de la cuarta revolución industrial. Para ello, sugiero adoptar la definición que establecimos en el año 2015 en la declaración de Incheon, en Corea, en el Foro mundial de educación de la Unesco. Dice así: La educación de calidad fomenta la creatividad y el conocimiento, garantiza la adquisición de las competencias básicas de lectura, escritura y cálculo, de aptitudes analíticas de solución de problemas y otras habilidades cognitivas interpersonales y sociales de alto nivel. Además —sigo citando—, la educación de calidad propicia el desarrollo de las habilidades, los valores y las aptitudes que permiten a los ciudadanos llevar vidas saludables y plenas, tomar decisiones con conocimiento de causa y responder a los desafíos locales y mundiales. Desde estas dos premisas, sugiero abordar una planificación realista y proporcional a los retos que comporta una transformación del sistema educativo para que, como advertía en 1972 Edgar Faure, no sea nuevamente una falsa solución.

Les brindo rápidamente diez puntos para contribuir a ello. Primero, educación como bien común. El sistema educativo obligatorio debe considerarse un bien común y tener carácter inclusivo y orientador; bien común en contraposición a servicio. La mala calidad de la educación de un niño le afecta a él y a su entorno, pero también perjudica a toda la sociedad. Por eso, la competición entre escuelas no es ninguna solución. El sistema debe ser inclusivo porque es un instrumento para hacer florecer las potencialidades de todas las personas sin excepción y, en particular, debe reequilibrar los lastres de la desigualdad

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 21

socioeconómica y de la desigualdad de género, empoderando expectativas vitales; también debe ser orientador para posibilitar que toda persona pueda determinar su proyecto de vida con dignidad y bienestar y cambiar su itinerario profesional y vital a través de nuevas opciones de aprendizaje.

Segundo, currículum genérico competencial. El currículum debe indicar genéricamente las competencias que posibilitan las finalidades educativas, superando la lista y acumulación de contenidos prescriptivos, asignaturas y materias propias de una linealidad academicista. Las competencias deben articular todas las tipologías de conocimientos, también las habilidades, aptitudes y valores, dar respuesta a las realidades del momento histórico e integrar las dimensiones cognitiva, emocional y ética.

Tercero, prácticas de aprendizaje actualizadas. Las experiencias de aprendizaje deben basarse en el conocimiento sobre cómo aprendemos y estar enfocadas al desarrollo competencial para alcanzar las finalidades. Esto comporta la personalización del aprendizaje, centrado en las condiciones, objetivos y expectativas de cada persona, y que sea significativo y funcional, conectado con su vida. Las competencias requieren metodologías globalizadas que superen la separación por asignaturas y disciplinas y los materiales homogéneos, y que generen autonomía de aprendizaje desde la práctica cooperativa.

Cuarto, evaluación competencial y formativa. La evaluación debe ser competencial, globalizada y continua y referirse al desarrollo de todas las competencias, así como contribuir a la autonomía y autorregulación de la persona que aprende. Se deben abandonar las evaluaciones por asignaturas, las medias aritméticas, los estándares, la eliminación de materias, las repeticiones de curso y el uso sancionador de las notas, así como los supuestos exámenes competenciales en pupitres. La evaluación debe estar al servicio de las finalidades educativas y no pasar a ser, *de facto*, una nueva finalidad, como el examen de acceso a la universidad.

Quinto, profesorado generador de aprendizaje. El docente de cero a dieciocho debe ser un guía que permita a los aprendientes desarrollarse y avanzar a través del laberinto en constante expansión del conocimiento, como dice el último informe de la Unesco. Debe tener un conocimiento actualizado de cómo aprendemos, trabajar en equipo desde la codocencia y disponer de tiempo de planificación estratégica conjunta, de las acciones de aprendizaje que posibiliten el trabajo competencial y la personalización.

Sexto, formación de calidad del profesorado. Tanto la formación inicial como la continua deben de estar enfocadas a la verdadera capacitación competencial del docente para que tenga pensamiento estratégico generador de aprendizaje. Deben tener unas referencias de docente y de escuela, centrarse en la realidad de las aulas y en el proceso de mejora continua. El profesorado universitario que forma maestros y profesores, como el de medicina, debe tener experiencia real y actual en las aulas y la formación debe ser residencial en centros de referencia.

Séptimo, continuidad de toda la educación obligatoria. Las finalidades educativas de la educación obligatoria deben alcanzarse a través de una acción coherente y competencial en centros educativos completos, con profesorado con preparación equivalente. Acabar con la discontinuidad primaria y secundaria debe también sumarse a una priorización de la educación 0-6, clave en el desarrollo humano y a una lógica orientadora hacia la puesta obligatoria.

Octavo, autonomía y flexibilidad de centro educativo. En un entorno de complejidad e incertidumbre, solo centros educativos autónomos, con un currículum genérico y competencial y profesorado capacitado podrán dar respuesta adaptada a su contexto a cómo alcanzar las finalidades educativas en cada niño y niña. Esto comporta, como en Finlandia, liderazgo pedagógico, proyecto educativo propio, claustro seleccionado para y comprometido con el proyecto educativo, flexibilidad en la agrupación de alumnos y profesores y en la determinación de horarios, espacios, equipos, concreción metodológica y evaluación, desde un trabajo conjunto con familias y entorno.

Noveno, selección de los mejores profesionales y carrera docente. El ejemplo de Finlandia en esto es óptimo. Docentes de alto nivel seleccionados por la escuela desde su proyecto educativo de centro y sobre la base de su competencia, su sensibilidad humana y su empatía y una carrera profesional que incentive la actualización, la mejora y el trabajo en equipo. El modelo funcional con concursos de traslados donde prima más la antigüedad y el interés del profesional que el proyecto educativo de centro, no solo no tiene sentido, sino que imposibilita que centros públicos puedan mantener en el tiempo proyectos educativos de alta calidad.

Décimo, una administración educativa descentralizada en pro de las finalidades. La Administración debe apoyar a los centros y capacitarlos para que desde su autonomía y con calidad alcancen las finalidades para todos los niños y niñas. Esto requiere los nueve puntos anteriores y una inversión presupuestaria adecuada y enfocada a la actualización del sistema. Hoy el peso de esa actualización

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 22

recae en la sobrecarga de trabajo de muchos profesionales que innovan sus prácticas con poco apoyo, pero esto no es sostenible. Se necesita una Administración no burocratizada al servicio de esa actualización y de la mejora continua, que supere el modelo reglamentista sancionador.

Acabo, en muchos países los objetivos del milenio y hoy los objetivos del desarrollo sostenible se proclaman, pero no se creen posibles. Es una profecía autocumplida. Pasa lo mismo con la educación. Hace menos de cuatro años el amigo y maestro Xavier Melgarejo, recientemente traspasado, comparecía en esta misma Cámara exponiendo que otro sistema educativo es posible y describiendo el modelo finlandés como referencia. Un modelo articulado para alcanzar las finalidades. El ya citado Ray Kurzweil explica que la exponencialidad del cambio tecnológico transforma la lógica lineal en la que vivíamos y que, por tanto, este siglo XXI no viviremos cien años de progreso tecnológico, sino el equivalente a 20.000 años de progreso, comparativamente. Este es nuestro contexto. Toda sociedad que obliga a sus ciudadanos a pasar por el sistema educativo, tiene la obligación moral de garantizar que cada día dedicado a la enseñanza obligatoria valió la pena. Si se crean las finalidades educativas proclamadas, la urgencia de la actualización del sistema es apremiante. Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, por su intervención a don Eduard Vallory.

Vamos a pasar a la intervención de los distintos portavoces de los grupos parlamentarios. Por el Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana, tiene la palabra el señor Olóriz.

El señor **OLÓRIZ SERRA**: Dicen que a veces tener pocas posibilidades de presentar comparecencias te obliga mucho a escoger, extremadamente. Josep Bargalló tenía la experiencia de haber trabajado en un pacto educativo, de haber sido conseller y de ser uno de los que plantearon la Ley educativa vigente en Cataluña con todos sus problemas de ambigüedad de hacer un gran pacto, pero construido en los pilares que antes decía Eduard, los pilares del pasado, no nos engañemos, los pilares del pasado. Por eso en Cataluña se habla de una nueva ley. Eduard Vallory representa el presente futuro. Es decir, basado en la innovación muchas veces aislada de aquellos profesores o aquellos claustros que por conjunciones astrales, a veces por casualidades del concurso de traslados, hacían innovación en la escuela pública y también por los cambios de paradigmas en escuelas privadas concertadas con vocación social. Cambios de paradigmas de ver que se tenía que transformar profundamente la educación. La Escola 21 sería como una especie de confluencia de dos corrientes: de la pública y de la privada concertada con vocación social. Para decir: dejemos las viejas guerras de los siglos XIX y XX, no es importante quién manda en la educación, sino a quién servimos. La respuesta es muy clara. Servimos a los ciudadanos y a las ciudadanas, a los niños y a las niñas en un mundo que ya no es el de la vieja revolución industrial o el de la vieja revolución liberal. En un mundo que cambia terriblemente para lo malo muchas veces, pero también para lo bueno posibilitando enormes capacidades de información y de formación. Hemos de romper esta dicotomía de pensar que el papel lo aguanta todo. Es decir, el papel lo aguanta todo y luego hacemos otra cosa de lo que dice el papel. Decías muy bien, los legisladores en España desde hace cuarenta años han querido lo mejor y han puesto aquellos objetivos que eran los objetivos de Unesco, de las pedagogías más avanzadas, pero luego se han conformado con viejas estructuras, con viejos planteamientos y falsas soluciones. Llevando incluso a veces a espejismos. Pensando que el pasado fue mejor y que centralizar y hacer reválidas y hacer desde arriba abajo el control de la educación nos saldríamos. No es el caso. La realidad se impone. Pasar de veinticinco a quinientas escuelas es lo que llamo para mí un empirismo generalista, es decir, partir de lo concreto para generalizar. Siempre, como profesor, he pensado que no hay mejor manera de enseñar que el ejemplo. Esto es una manera de enseñar a estimular a que hay vías si ponemos al niño, a la niña, a la escuela, a la sociedad como elementos básicos y dejamos al profesor y profesora a trabajar en equipo. Yo que he estado estos últimos años acabando mi carrera docente he llegado a la conclusión de que resistir no es vencer. Hemos resistido duramente en las aulas lo que nos caía encima, pero resistir no es vencer. Sin ilusión no hay proyecto posible. Para algunos de mis compañeros que aún estén en el aula, Escola Nova 21 es la ilusión y hemos de convertir esta ilusión en realidad. Es un regalo que ofrece Cataluña al conjunto de Estado, con esa voluntad de compartir, porque lo vamos a hacer, porque en Cataluña no podemos encontrar una vía que no sea la innovación, el avanzar juntos, con todas nuestras contradicciones. Tenemos contradicciones en la escuela pública y privada concertada, sí. ¿Cómo las solucionaremos? En la innovación. En el camino conjunto para hacer la mejor escuela posible, la mejor educación posible, en eso estamos. Eduard, moltes gràcies y estoy seguro de que lo que estamos haciendo allí se conocerá cada día mejor. Mi única pregunta es: ¿Cómo se ha pasado de las veinticinco a las quinientas? ¿Cómo habéis conseguido ese proselitismo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 23

de abajo arriba, que las dos instituciones más importantes de Cataluña, Generalitat y Ayuntamiento de Barcelona, lo han reconocido? Esto es mucho trabajo que me gustaría que con una pincelada, tres minutos de los quince me lo puedas explicar. Muchas gracias.

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

Por el Grupo Parlamentario Ciudadanos, tiene la palabra la señora Rivera.

La señora **RIVERA DE LA CRUZ**: Muchísimas gracias, por su exposición. Realmente ha sido muy interesante y está bien saber que se puede intentar hacer las cosas de otra manera. Por otra parte, sí es cierto que me temo que antes de decidir si esto es verdaderamente un éxito, tendremos que esperar a poder medir algunos resultados, porque no hay otra manera de hacerlo. Me gustaría saber si tienen ya algún dato que pueda avalar esta revolución educativa que proponen ustedes desde Escola Nova 21. Me gustaría saber, por ejemplo, cuál es el papel que juegan las familias dentro de la escuela, que concretase un poco más cuando habla de esa selección de profesorado adaptada a la escuela —me parece interesante—. Me gustaría saber si creen que compensa aumentar esa autonomía de los centros a cambio de una mayor rendición de cuentas. Hay una cosa que me ha llamado la atención que me gustaría que lo aclarara, a lo mejor no lo he entendido yo bien, habla de exámenes competenciales y sin pupitres. Me gustaría saber exactamente en qué consiste esto. Quisiera saber también cómo están manejando ustedes —hablan de creatividad y de la importancia de estimularla— la inclusión en el currículum de disciplinas artísticas. Si dedican alguna atención especial al fomento de la lectura y cómo lo hacen. ¿Cómo se hace? Si tienen alguna medida de resultados en este sentido o los bajos índices de lectura son posiblemente uno de los problemas que nos estamos encontrando entre los chicos que salen de las escuelas ahora en dirección a la universidad. Volviendo a los claustros seleccionados, nosotros hemos hablado muchas veces de ese famoso MIR docente, me gustaría saber su opinión sobre él. También si es partidario de endurecer de alguna forma el acceso a las escuelas de selección de profesorado, de forma que cuando se acceda a este tipo de escuelas universitarias se pida a lo mejor más de lo que se está exigiendo ahora. Hablaba también de flexibilidad dentro de la escuela, me gustaría saber en lo que se refiere al currículum que nos pusiera algún ejemplo concreto de cómo se manifiesta esa flexibilidad curricular en su proyecto. En su discurso, que realmente es emocionante para alguien que le interesa la enseñanza, pero le he escuchado hablar mucho del aprendizaje, de aprender a aprender, pero qué lugar ocupa exactamente el conocimiento, porque al final hay unas competencias con las que hay que abandonar la escuela. Me gustaría saber cuáles son para ustedes cuáles son esas líneas que no se pueden abandonar. Independientemente de que después la enseñanza se adapte al alumno. Por otra parte, ¿cree usted que ahora mismo la escuela pública tiene capacidad material para emprender una revolución como la que usted nos propone? Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señora Rivera.

Por el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, señor Mena tiene la palabra.

El señor **MENA ARCA**: Muchas gracias, presidenta.

Buenos días a todos y a todas. Primero, quiero agradecer las explicaciones del señor Vallory y lo interesante del proyecto que para los que somos catalanes conocemos de la Escola Nova 21. Evidentemente cómo podemos exprimir el máximo estas experiencias para poder hacer un buen pacto educativo y una futura ley de educación que esté al servicio de las clases populares, que entendemos que debe ser el objetivo de una ley de educación en estos momentos. Yo le quería empezar preguntando: ¿Qué es lo que nos falta, qué es lo que nos pasa, para que un modelo educativo como el que usted plantea, que especialmente a los que nos dedicamos a la educación es un modelo en el que nos gusta mirarnos en el espejo cada mañana, pero que por desgracia cuando llegamos al aula no lo vemos? ¿Qué es lo que nos pasa? Si es que la sociedad no está preparada para un modelo educativo como el que usted nos presenta. Si es la formación del profesorado. Si tenemos un profesorado formado con mirada educativa del siglo XX, cuando no del siglo XIX, o si hay un bloqueo de las administraciones que impiden que escuelas innovadoras o creativas se empiecen a poner en marcha y sean un ejemplo para el resto de escuelas del Estado español. Usted hablaba, y decía también el señor Olóriz, de Esquerra Republicana, de la necesidad también en Cataluña de una nueva ley que supere a la LEC, la Llei d'Educació de Catalunya. Esa oportunidad la hemos tenido no hace mucho y vino de una manera, como a mí me gustan

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 24

que vengan las leyes, especialmente las educativas, usted sabe que se presentó en el Parlament de Catalunya la ILP por la educación. Una ILP que tenía dos bazas fundamentales, una era la participación ciudadana, porque venía acompañada de más de 120.000 firmas de catalanes y catalanas que apostaban por un nuevo modelo educativo y además era una ILP que apostaba en profundidad por las escuelas innovadoras y creativas. Por desgracia esa ILP fue vetada por la mayoría de Junts pel Sí en el Parlament de Catalunya, con lo cual se impidió ni siquiera el debate educativo en el Parlamento catalán. Le quería preguntar de qué manera podemos salvar los obstáculos que hay en todos los parlamentos, de las mayorías parlamentarias, cuando el objetivo debería de ser hablar y que vinieran a hablar a los parlamentos los miembros de la comunidad educativa. Seguramente usted, yo y todos los que estamos aquí podemos hablar muchísimo de educación, pero es la comunidad educativa, de la cual usted forma parte, quien debe de sentar cátedra sobre las necesidades y las reivindicaciones que necesitamos en el aula. ¿Qué es lo que nos pasa? Si la Administración bloquea que haya escuelas innovadoras y creativas como las que defiende su proyecto, y es cierto que han dado un paso de calidad importantísimo especialmente en Cataluña. Es verdad —y usted más o menos lo venía a decir en su intervención—, entiendo que estamos prisioneros de la burocracia. Hoy en día la educación está prisionera de la burocracia. El profesorado está prisionero no solamente en la formación inicial, porque hay un vacío en cuanto a la formación orientada a la creación y a la innovación en el aula y nos regimos por esos corsés tan estáticos que se vienen enseñando en los últimos años, pero también en el horario. Es decir, el horario del profesorado no facilita que haya un trabajo cooperativo con el resto de profesorado del centro educativo. Es todo lo contrario, las nuevas leyes de educación penalizan al cooperativismo y al trabajo colectivo, sino que prácticamente se encierra al profesorado en el aula y no tiene relación con el resto de profesores y eso va, por supuesto, en detrimento de la calidad de nuestro sistema educativo, pero también en la atención individual. Todo lo que tiene que ver con atender al alumno individualmente en función de las necesidades que tiene en ese momento no está contemplado en las diferentes leyes que se van aprobando y eso es un elemento fundamental. Cuando le hablaba de la ILP de educación en Cataluña no sé si los Gobiernos neoliberales tienden a penalizar y a vetar propuestas innovadoras en los centros educativos como los que usted y Escola Nova 21 defienden, pero recuerdo —y voy acabando, presidenta— en la etapa que fui diputado en el Parlamento de Cataluña que estuve cuatro años precisamente el Gobierno de Convergència i Unió, la consellera Rigau, las escuelas que siempre amenazaba con cerrar eran escuelas que tenían proyectos innovadores y creativos. Me vienen a la mente l'Escola Mar Nova, l'Escola Els Vinyals, el Calderí, Breda, las Viñas, l'Escola Mediterrani son escuelas que gracias a la lucha organizada de las familias, de la comunidad educativa, muchas de ellas se consiguieron salvar, pero precisamente las escuelas que primero estaban amenazadas de cierre, incluso antes de la matriculación, eran escuelas con proyectos innovadores y creativos, con lo cual la pregunta que le hacía más o menos es la misma. ¿Cómo podemos evitar que la Administración conservadora en sus términos —no digo conservadora políticamente, sino como manera de comportarse— vete proyectos innovadores y creativos como la Escola Nova 21? En Cataluña entiendo que lo hemos salvado gracias al soporte y al apoyo de la Generalitat de Catalunya y del Ayuntamiento de Barcelona.

Acabo con dos elementos. Primero, para nosotros es importante hablar y tener claro qué es la autonomía de centro, que entiendo que en proyectos de este tipo son fundamentales. Porque aquí todos hablamos de la autonomía de centro, pero no todos decimos lo mismo cuando hablamos de autonomía de centro. Aquí seguramente hay dos dicotomías, si la autonomía de centro es la jerarquía en el centro educativo frente a la colectividad, deberíamos apostar por la colectividad, o si la autonomía de centro sirve para fomentar la competitividad entre centros educativos, incluso entre centros educativos públicos, o si debiera servir para fomentar la colaboración.

Ahora sí que termino. Usted hablaba del modelo de Finlandia, se nos ha hablado mucho en esta Comisión educativa sobre el modelo finlandés, pero lo que pocas veces se habla es del modelo de formación del profesorado que hay en Finlandia. Se habla poco de los recursos educativos que se destinan en Finlandia, es decir, cómo casi el 7 % del producto interior bruto cuando en España estamos por debajo del 4%. Tampoco se habla que el peso de la escuela pública en Finlandia sobrepasa el 98 %. Me parece que en estos momentos está en el 98,2 %, con lo cual también le queríamos preguntar desde nuestro grupo de qué manera la red educativa pública sirve para cohesionar socialmente un país y para evitar las desigualdades de origen que se dan en estos momentos y son muy profundas en el Estado español. Gracias.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 25

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

El señor **CRUZ RODRÍGUEZ**: Gracias, señora presidenta.

Gracias, señor Vallory. Quiero empezar felicitando a los grupos parlamentarios que han tenido la iniciativa de invitar al señor Vallory, porque creo que el tipo de intervención que ha tenido el señor Vallory en el capítulo de los expertos es un modelo de tipo de intervención que puede resultarnos de utilidad. No sé si cuando el señor Vallory habla de aprendizaje piensa en esto que le voy a decir, pero yo hoy estando aquí sentado escuchándole de forma completamente pasiva he tenido la impresión de que aprendía mucho. Una de las cosas que más he valorado, igual que el otro día le dije lo mismo a Alejandro Tiana, ha sido la densidad histórica de su planteamiento. Me ha gustado que en más de un momento usted dijera esto ya se está haciendo, esto ya se ha dicho, no venir con una especie de adanismo de que vamos a inventarlo todo, sino saber qué tenemos que arrastrar de lo que ya hemos hecho.

¿Cómo no? He valorado mucho algo que aquí ha ido saliendo alguna vez como una especie de demanda sorda: no perdamos de vista la mirada global. No perdamos de vista lo que usted ha llamado la finalidad de la educación y otras veces hemos llamado, en un exceso, metafísica de la educación. Me ha interesado que usted no haya descuidado, es más que haya puesto énfasis en cosas como elementos fundamentales de este proceso educativo, cosas tales como el proyecto de vida, la mejora de la sociedad y los nuevos retos. No son palabras menores. Para eso se han de proporcionar herramientas. Un proyecto de vida no es cualquier cosa. Para un proyecto de vida hacen falta más que destrezas y técnicas, hacen falta más cosas. Creo que es importante que usted haya apuntado por aquí en el sentido de no dejarse arrastrar por lo que yo el otro día llamaba el vértigo de la innovación. Es cierto que la innovación es vertiginosa. Usted ha puesto una cifra que más que vertiginosa es directamente mareante. Cien años van a ser no sé cuantos miles de años. El problema es que ese ritmo no lo aguanta nadie. No hay ser humano que lo aguante. **(El señor presidente del Centro Unesco de Catalunya y director de la Escola Nova 21, Vallory i Subirá, hace gestos afirmativos)**. No hay ni docente ni no docente ni experto, permíteme que se lo diga, que lo aguante. No se puede seguir esto. Hay algo que en algún momento lo hemos de introducir y es desde dónde criticamos ese conocimiento disparado. ¿Desde dónde? Porque desde algún lugar lo hemos de poder criticar. Porque si no, simplemente nos arrastrará y seremos esclavos de él. Usted me puede decir —y tendrá razón— que esto ya lo decía Marcus o muchos otros cuando se preguntaba quién educa a los educadores. Desde qué lugar planteamos esto. Esta es una reflexión que parece extremadamente importante y que aquí, no sé cómo, pero de alguna manera no tenemos más remedio que introducirla. Porque en el fondo de eso cuelga todo lo demás, absolutamente todo lo demás. Si no, todo va a ser palabrería. Diremos que si nos importa mucho el modelo de vida y luego nos encontraremos con personas que no saben ni qué significa modelo de vida y no saben ni hablar de su vida como una unidad, como una totalidad. Algo tendremos que hacer. Algo les tendremos que dar, que regalar a esas personas, para explicarles un modelo de vida quiere decir esto. Porque no es algo que esté en la calle. No es un lugar común que es un modelo de vida. En ese sentido, porque creo que podemos sintonizar en este punto —y si no sintonizamos no se preocupe en absoluto—, hay una cuestión que me preocupa mucho y es que nosotros inevitablemente ponemos mucho el énfasis en lo malo de la herencia recibida. Está bien que lo hagamos. Sobre todo para no incurrir en esta cosa de todo tiempo pasado fue mejor. Hasta aquí podríamos llegar. Si algunos de nosotros recordáramos las tonterías que tuvimos que estudiar, eso no se podía ni comunicar. Ahora, también hay una cuestión que es importante, y es que no corramos el riesgo, como dicen los alemanes, de tirar el niño con el agua del baño. Nosotros podemos poner el énfasis —y con razón— en lo malo de la clase magistral, la pasividad, en todo lo que queramos, pero los que hemos tenido la fortuna de disfrutar de grandes clases magistrales. Quienes hemos conocido a eruditos, no a loritos, no, a eruditos, a gente que conoce su tradición. Estoy hablando de Blecua, de Lledó, de Martín de Riquer, de Manuel Sacristán, aquello era una fiesta del conocimiento. Estoy totalmente de acuerdo en que, por supuesto, las parodias de esas clases magistrales las hemos de eliminar. Pero si elimináramos la posibilidad de esto que estoy diciendo, estaremos perdiendo algo muy importante.

Para que parezca que le hago alguna pregunta, le voy a hacer una. Ya que usted ha dicho esto de enseñar de otra manera, tal y tal. Es una pregunta en la que tengo un interés personal. A la vista de todo lo que usted ha dicho, ¿cómo propondría enseñar filosofía? Muchas gracias. **(Aplausos)**.

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

Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra el señor Pérez.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 26

El señor **PÉREZ LÓPEZ**: Buenos días. Muchas gracias, señora presidenta.

En nombre del Grupo Parlamentario Popular quiero agradecerle al señor Vallory su exposición, sus reflexiones y especialmente esa invitación a esa escuela de vanguardia que nos plantea, que lógicamente se percibe que va por delante de lo que es la realidad. Una realidad que es verdad que hay cambios sociales tecnológicos y culturales vertiginosos. Usted también acaba de decirlo. Tenemos ese reto de aprender a lo largo de toda la vida. El modelo que usted plantea obviamente como aquí bien se ha dicho ofrece también muchas dudas, ofrece una gran dificultad para encajarlo en el modelo actual, especialmente desde el punto de vista del pensamiento. Por eso es por lo que habría que desmenuzar un poco ese modelo que es verdad que no solo en Cataluña, sino en otros lugares de España también está llegando, sobre todo a través de la escuela concertada y especialmente en lo que es la inteligencia emocional. Es decir, cómo se está trabajando en grupo, en equipo, tratando de darle un giro diferente al modelo tradicional de la escuela. Es cierto que eso está calando y me consta que se están haciendo planteamientos y consiguiendo avances importantes en esta materia. Por eso nosotros nos quedamos con esa invitación al trabajo en equipo, pues es verdad que es poco frecuente en una escuela individualizada en sus planteamientos; nos quedamos con esa invitación al desarrollo de la inteligencia emocional, de las nuevas competencias, la evaluación continúa y una mayor autonomía en los centros. Todo eso está muy bien pero, como le decía, hay que saber cómo encajarlo en el modelo actual. No obstante, es verdad que también hay que reivindicar el papel del docente. Un docente que, como ha dicho el portavoz del Grupo Parlamentario Socialista, ha abierto perspectivas, ha transmitido la pasión por el conocimiento, por los valores, etcétera. Creo que eso no hay que desdeñarlo; todo lo contrario, hay que saber apreciarlo.

En cualquier caso, nos asaltan algunas preguntas que nos gustaría que usted pudiera responder, por ejemplo, cómo queda el profesor en este modelo, cómo se selecciona, cómo se valora su trabajo porque la evaluación es fundamental para ver los resultados. Respecto a los centros educativos, quisiera saber qué tamaño y qué ratios. Por otro lado, ¿cómo integramos los alumnos con necesidades educativas específicas, los alumnos disruptivos o los alumnos de altas capacidades? Este alumnado tiene muchísimas aristas, es muy complejo, y habría que integrarlo de alguna manera. Otra pregunta es cómo podemos abordar la problemática de los centros educativos radicados en lugares donde existen dificultades sociales. También quisiéramos saber cómo se homologan los programas educativos porque casi se plantea un modelo a la carta, donde cada centro educativo tiene no solo un modelo, sino también su programa. Otra pregunta es cómo se distribuyen los recursos. Y especialmente qué papel tendrían los claustros de profesores y los padres en un sistema tan hermético, es decir, qué papel pueden jugar o tienen que jugar. No obstante, tengo que decirle que el modelo que ustedes plantean es muy sugerente y que se puede aprovechar en parte, pero ahora mismo a estas alturas la verdad es que, salvo experiencias muy concretas y puntuales, es muy difícil llevarlo a la generalidad.

Muchas gracias.

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

Tiene la palabra el señor Vallory para contestar a sus preguntas. Y como hemos sido respetuosos con los tiempos, algunos más que otros, tiene un cuarto de hora para responder.

El señor **PRESIDENTE DEL CENTRO UNESCO DE CATALUNYA Y DIRECTOR DE LA ESCOLA NOVA 21** (Vallory i Subirà): Gracias, porque tenía una lista de preguntas muy larga.

Muchas gracias por todas sus intervenciones, intentaré ordenar un poco las preguntas y los comentarios. Una primera reflexión, la Logse fue aprobada en 1990, en el mismo año se puso en marcha la World Wide Web que es la *interface* que nos sirve para entrar en Internet. Desde la aprobación de la Logse hasta hoy hay 3.700 millones de usuarios de Internet en el mundo. Es verdad que parece muy difícil, pero si en 1990 — ya hacía dos décadas del informe Faure— se hubieran hecho estos cambios, hoy estaríamos un cuarto de siglo más avanzados. Por tanto, en algún momento hay que empezar, creo que lo que ustedes están debatiendo aquí es cuándo se empieza y yo sugiero que sea ahora. ¿Qué es lo que nos falla? Distintas cosas. Me preguntaban si es la sociedad que no está preparada, si es la formación del profesorado; creo que es multicausal. Un primer elemento es que nuestra sociedad no cree realmente que la educación sea transformadora. Yo me he dedicado muchos años a gestión y a políticas universitarias de investigación, y cuando decidí dedicarme al mundo de la educación obligatoria, las personas de mi entorno profesional me dijeron: ¿por qué te vas, la escuela, qué importancia tiene la escuela? Los profesores de secundaria al hablar con los profesores de la etapa de cero a tres años les preguntan qué pasa en esa etapa. Y precisamente en esa etapa se produce el desarrollo neurológico más importante.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 27

Heckman ha calculado en costes económicos cómo la transformación de la desigualdad se puede dar sobre todo en la franja de cero a cinco años, que es a la que damos menos importancia en la formación de docentes y en la provisión de recursos públicos. Por tanto, la sociedad no prioriza la educación porque en realidad todos pensamos que tampoco es tan importante, los niños van a la escuela, adquieren unos conocimientos, etcétera. Lo que tenemos que hacer es creernos que la educación puede ser verdaderamente transformadora, y lo es en los países que la están priorizando adecuadamente. Y aquí es donde las familias tienen un rol muy importante. Creo que lo que ha pasado en el programa Escola Nova 21 en Cataluña ha sido precisamente que las familias han dicho a sus escuelas: no puede ser que mi niño esté haciendo lo mismo que yo hacía en los años ochenta. Intuitivamente se lo digo, no puede hacer lo mismo porque yo veo todo mi entorno transformado. Y no me sirve que haga con un iPad el cuadernillo que yo hacía en los años 80. Esto no es innovación, esto no es el cambio que se supone que le puede permitir hacer cosas distintas.

En efecto, la formación del profesorado es otro elemento importante. Estoy totalmente de acuerdo con el MIR docente y por eso hacía la comparación con sanidad, es impensable que alguien pueda aprender a operar si no está al lado de un cirujano que opere, pero en cambio encontramos totalmente normal que una persona aprenda a generar aprendizaje al lado de alguien que hace veinte años que no ha puesto los pies en la escuela. Esto es absurdo y cuando lo piensas es muy evidente. Pero si tenemos en la cabeza la idea de que la escuela es fundamentalmente transmisora, entonces este aprendizaje no se necesita porque la idea es tú ya tienes un conocimiento y lo transmites. El conocimiento siempre lo tienes y si no lo tienes, lo buscas en un libro y lo transmites. Por tanto, todo el sistema está pensado con esta lógica y nos lleva a ver que o cambiamos la lógica de fondo o el sistema siempre nos llevará al inicio, que es el punto del que no podemos salir. Cuando Xavier Melgarejo vino aquí y les contaba cómo funciona el sistema en Finlandia, les decía que el filtro de entrada es académico, por supuesto, pero también es personal. Tú quieres personas que tengan la convicción de que todo niño y toda niña puedan aprender y desarrollar al máximo sus potencialidades. Si esta convicción o grado de empatía no existe, habrá personas que irán al aula y dirán: yo soy físico y vengo a explicar mi clase de física y si no aprendes es culpa tuya, o eres un vago o no das para más y, por tanto, dedícate a otra cosa.

El bloqueo burocrático es el tercer elemento, ocupa un lugar central y genera lo que yo he llamado deriva genética —de la que me hablaba un amigo biólogo— que para mí es muy importante. ¿Por qué en los años sesenta, setenta, ochenta, escuelas que han tenido planteamientos de aprendizaje muy potentes han quedado diluidas? ¿Por qué no se mantienen en el tiempo? ¿Y por qué justamente, como usted decía, este mantenimiento en el tiempo se da más en la escuela concertada que en la pública? Pues esto es lo que yo he preguntado a muchas escuelas públicas. De las 25 escuelas impulsoras de Escola Nova 21, 18 son públicas, y de estas 18 prácticamente ninguna tiene más de diez años. ¿Por qué? Porque cuando nacen pueden seleccionar profesorado y proyecto educativo, se desarrollan, tienen unos proyectos brutales y, entonces, empiezan a venir nuevos profesores con los concursos de traslado. ¿En base a qué? Pues en base a que este señor es mayor que yo, tiene más puntos por antigüedad y puede decidir venir a mi escuela porque está más próxima a su población de residencia, por transporte público, etcétera. Por tanto, hay muchas personas que han empezado en escuelas públicas con proyectos muy avanzados y lo han hecho tres veces, porque al cabo de ocho años el proyecto ha quedado diluido y se van a otro sitio.

Esto enlaza con la reflexión sobre la ILP en Cataluña. Yo les decía que mi intención es plantear elementos de base y que son las formaciones políticas las que tienen que discutirlos. Cuando yo leí esta ILP había un elemento fundamental: la eliminación de todos los conciertos y que todo el profesorado sea funcionario. Y cuando yo voy a una escuela de este tipo me dicen que esto no es la solución porque el problema es que yo, como en Finlandia, tengo un proyecto educativo, selecciono el profesorado en base a ese proyecto educativo, y cuando pasan los años, al cabo de tres años, empiezo a tener personas que preguntan: ¿ustedes funcionan con trabajo globalizado? Pues yo no, yo soy propietario de mi plaza, esto yo no lo hago y no tengo por qué saberlo. Por tanto, el problema es que la defensa de la escuela pública a veces puede conllevar la paradoja de crear situaciones que acaban haciendo que solo la escuela concertada pueda dar consistencia en el tiempo a proyectos innovadores. Por eso planteo que igual necesitamos ir tres pasos atrás y preguntarnos qué es lo que verdaderamente puede producir proyectos educativos avanzados en el conjunto del sistema. Es verdad que en Finlandia la inmensa mayoría de escuelas son públicas, pero no porque hayan prohibido las concertadas, sino porque todo el mundo sabe que hay equivalencia en calidad. Los proyectos educativos de cada una de las escuelas públicas son distintos, pero no en la definición de calidad que yo planteaba que es el desarrollo de competencias

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 28

complejas. En esto son equivalentes, pero no lo hacen en base a un currículo centralizado o prescriptivo o una lista de elementos que al final de todo tendrán que memorizar otra vez para explicar y demostrar que lo han aprendido de verdad. Por tanto, posiblemente la defensa de la escuela pública requiere de un *reset*, qué es lo que puede llevar a un sistema como el finlandés, en el que la escuela pública sea verdaderamente un instrumento de empoderamiento de todos los ciudadanos y de mejora del conjunto de la sociedad.

Hay otros elementos que precisan mayor concreción y que me costará plantear porque me quedan solo seis minutos y medio, por ejemplo, la equivalencia en calidad y la autonomía. Desde un sistema que se ha pensado siempre muy centralizado, es normal el miedo a qué pasará si en las escuelas se aprenden cosas distintas. Tengo un amigo que me ponía como ejemplo la ley de Ohm, $V = I \cdot R$. ¿Qué quiere decir esto, velocidad igual a impulso por rozamiento, voltaje igual a intensidad por resistencia? ¿Quién de ustedes lo sabe? Mi amigo me decía que en la práctica los de ciencias levantarán la mano, pero se supone que todos salimos exactamente con los mismos conocimientos. Pensemos en otros conocimientos que se supone que deben ser relevantes para una cultura como la nuestra. ¿Cuántos años de diferencia hay entre el nacimiento de Buda y el nacimiento de Jesús?, ¿diez, veinte, nació antes, nació después, uno influyó en el otro, el otro influyó en aquel? Se supone que los elementos religiosos que hoy están tambaleando todas nuestras sociedades son relevantes. Pensemos en historia antigua, ¿cuántos años de distancia hay desde la construcción de las grandes pirámides de Guiza, de la gran esfinge, hasta la muerte de Cleopatra, diez años, cincuenta años, un siglo, dos siglos, un milenio, dos milenios? Es bastante relevante la distancia. Por tanto, cuando hablamos de conocimientos concretos, los conocimientos prescriptivos nos llevan un poco al absurdo, y es que en la práctica nos sirven para contestar en el corto plazo y pensar que sabemos, pero después, como les decía, vayan a un centro y díganles a todos los profesores, los de ciencias, los de letras, etcétera, que hagan los exámenes de la ESO de todos los alumnos. Y miren la solución, yo tengo directores que lo han hecho y los resultados son imaginables, lo mismo que posiblemente nos pasaría a nosotros. Es la diferencia entre competencias y conocimientos. Como decía el profesor Cruz muy claramente, no hay competencias sin conocimientos, pero no puede haber pensamiento crítico sin una buena articulación del lenguaje. La cuestión es si el pensamiento crítico es posterior a la articulación del lenguaje, si las estructuras sintácticas son las que nos permiten hablar bien en público o no. Por tanto, qué es lo que nos permitiría aprender bien filosofía, lo que Sócrates nos enseñó. Sócrates no preguntaba a la gente cuántos de vosotros me podéis escribir el mito de la caverna, entre otras cosas porque aún no lo había planteado Platón, pero qué es lo que hacía, lo que se hace en los seminarios de filosofía, generar preguntas, interactuar. Y cuál es este método, el de personalización del aprendizaje basado en que cada una de las personas avanza a su ritmo e interactúa con el conjunto, que es el aprendizaje social. Por lo tanto, en la práctica el método científico y el método socrático ya están en la base del aprendizaje personalizado, lo que pasa es que el modelo que apuesta por tener treinta personas que aprenden exactamente al mismo ritmo lo imposibilita, y entonces creas una vía directa pero que se carga el elemento fundamental, puesto que tú puedes contestar lo mismo en los resultados. Es lo que sucede con muchas de estas escuelas que obtienen muy buenas notas en la selectividad, pero están haciendo una ESO y un bachillerato enfocados únicamente a la preparación de la selectividad.

Es muy importante la pregunta sobre las disciplinas artísticas o la lectura. Se lo agradezco porque no había hecho referencia a ello. Precisamente, si piensas en una lógica muy acotada que lo que importa es una lista prescriptiva de conocimientos, ahí funciona el juego de suma cero; si pones solidaridad qué fórmula sacas, si introduces aprender y aprender tendremos menos horas de matemáticas. Por eso los aprendizajes globalizados tienen que integrar todos estos planteamientos. Las artes escénicas y las artes plásticas son un instrumento fundamental para desarrollar muchas cosas: la mecánica de la memorización, la empatía, la vivencia de actitudes y valores. Por tanto, son un instrumento finalista en su importancia para tener vidas dignas y plenas y, también, para muchos aprendizajes que van mucho más allá de lo que son estas disciplinas. Lo mismo sucede con la lectura, nosotros qué queremos, ¿personas que cuando acaben su sistema educativo podamos decir que han leído A, B, C, D, o personas que lean? Porque hay muchas personas que gracias a las lecturas obligatorias nunca más compran un libro. ¿Cuántas personas conocen que comprenden libros de poesía? ¿Cuántas personas conocen que sin haber estudiado física les interesen los conocimientos sobre descubrimientos de nuevas constelaciones? En la práctica si queremos personas curiosas que aprendan a lo largo de su vida necesitamos articular esto.

Y el último elemento con el que acabo mi intervención son las evaluaciones. Hace poco la Fundación Jesuitas Educación de Cataluña acaba de presentar unas evaluaciones de sus modificaciones, y una de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 173

28 de marzo de 2017

Pág. 29

las cosas que dice es que lo que hasta ahora se medía se mantiene, pero todo lo que no se medía ahora se ha desarrollado mucho más. Las personas tienen más empatía, más creatividad, más capacidad de solucionar problemas complejos, más capacidad de articular trabajo con otros. Y estos elementos son precisamente los que pueden dar respuesta a lo que Manuel Cruz nos decía; en un entorno de complejidad e incertidumbre es prioritario determinar cuáles son las competencias claves que sabemos que van a ser necesarias, independientemente del cambio de contexto. Y estos elementos posiblemente son aquellos a los que ahora estamos dando menos importancia porque son los que no estamos midiendo. Creo que con esto ya he agotado el tiempo.

Muchas gracias. **(Aplausos)**.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Vallory.

Estamos a su disposición para recibir cualquier documento que nos quiera enviar ampliando su intervención, y agradecemos igualmente la documentación que nos ha remitido y que repartiremos a los distintos portavoces de los grupos parlamentarios.

Muchas gracias. Se levanta la sesión.

Eran las once y cincuenta minutos de la mañana.

cve: DSCD-12-CO-173