



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

**COMISIONES**

Año 2017

XII LEGISLATURA

Núm. 228

Pág. 1

**EDUCACIÓN Y DEPORTE**

**PRESIDENCIA DE LA EXCMA. SRA. D.<sup>a</sup> TEÓFILA MARTÍNEZ SAIZ**

**Sesión núm. 21**

**celebrada el martes 16 de mayo de 2017**

Página

**ORDEN DEL DIA:**

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

- Del señor Echeita Sarrionandía, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, experto en inclusión y diversidad en la escuela, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000580) ..... 2
- Del señor Carabaña Morales, doctor en Sociología, catedrático de Sociología de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000581) ..... 15
- Del señor Delgado Ruiz, presidente de Europa Laica, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000582) ..... 30

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 2

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

### COMPARENCIAS, POR ACUERDO DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN Y DEPORTE:

- **DEL SEÑOR ECHEITA SARRIONANDÍA, PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, EXPERTO EN INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA ESCUELA, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000580).**

La señora **PRESIDENTA**: Buenos días, señoras y señores diputados.

Vamos a dar comienzo a la sesión de la Comisión de Educación y Deportes convocada para este día 16 de mayo. En primer lugar, damos la bienvenida al primer compareciente, don Gerardo Echeita Sarrionandía, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, experto en inclusión y diversidad en la escuela. Le agradecemos que haya aceptado la invitación.

El compareciente tendrá un máximo de treinta minutos en la primera intervención y a continuación los portavoces de los distintos grupos parlamentarios tendrán una intervención de cinco minutos cada uno para plantearle las cuestiones que crean convenientes o necesarias. Para concluir, tras la intervención de todos los portavoces, tendrá como mínimo diez minutos para contestar a las cuestiones planteadas. Al igual que con anteriores comparecientes, he de indicarle que si alguna cuestión queda sin contestar o necesita de una contestación más amplia, estaremos encantados de que nos la envíe por escrito y nosotros, a través de los servicios de la Cámara, se la trasladaremos a los portavoces de los distintos grupos.

Comenzamos. Tiene la palabra don Gerardo Echeita.

El señor **PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, EXPERTO EN INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA ESCUELA** (Echeita Sarrionandía): Buenos días y muchas gracias, señora presidenta.

Es para mí un enorme honor y satisfacción comparecer ante esta Comisión tan importante para el desarrollo de nuestro país. Me propongo centrar mi comparecencia en la tarea de señalar la importancia de que la nueva Ley de Educación responda al compromiso inequívoco y al desafío de tratar de garantizar la equidad educativa, condición necesaria para conseguir, con y por ello, que la educación escolar sea inclusiva. Tengo el convencimiento de que otros comparecientes habrán tratado o tratarán el sentido, significado e implicaciones del principio de equidad, los niveles o facetas en los que se muestra y las medidas o políticas necesarias para aumentarla como elemento en todo caso que debe formar parte inexorable del concepto de calidad de la enseñanza. Por ello, y compartiendo con otros expertos y colegas que hablar de educación inclusiva no es sino una perspectiva desde la que analizar los desafíos de la equidad en la educación escolar y, por lo tanto, una aspiración inserta en ese principio general, centraré mi intervención en el desarrollo de lo que supone el mandato que también han recibido los Estados parte de que sus sistemas educativos sean inclusivos. Hablo de mandato no en términos retóricos sino porque es el compromiso adquirido y comprometido formalmente por España ante varios organismos internacionales. El primero, ante la Unesco, a la que debemos reconocer su rol de señalamiento del horizonte hacia el cual deben orientarse las políticas educativas de los Estados parte. A este respecto señalaré dos referencias ineludibles. La primera, lo acordado en la 48.<sup>a</sup> sesión de la Conferencia Internacional de Educación, promovida por la Unesco y el Bureau International d'Education, con el elocuente título de «La educación inclusiva: el camino hacia el futuro», celebrada el año 2008, si no recuerdo mal. La segunda, la llamada Declaración de Incheon y su marco de acción para la realización del Objetivo del Desarrollo Sostenible número 4, el horizonte 2030, que de nuevo tiene un título relevante para lo que nos ocupa «Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos».

Como trataré de explicar en esta intervención, la educación inclusiva no es una aspiración que se refiera exclusivamente a una determinada población escolar en particular, a la de los niños y niñas en situación de discapacidad o con dificultades de aprendizaje de distinto índole; se trata de una meta que quiere ayudar a transformar los sistemas educativos para que todo el alumnado, sin restricciones, limitaciones ni eufemismos con respecto a este todos, tenga oportunidades equiparables y de calidad para el pleno desarrollo de su personalidad, fin último de todos los sistemas educativos. Al mismo tiempo, es evidente que ese mismo alumnado con necesidades educativas específicas está en mayor riesgo de

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 3

segregación, marginación o fracaso escolar y, por ello, es justo prestar especial atención a que sus derechos no queden relegados. En este marco, los Estados parte también han recibido el mandato del comité encargado dentro del sistema de Naciones Unidas del seguimiento de la Convención de los derechos de las personas con discapacidad, ratificada por España en el año 2008; mandato que dice velar por el cabal cumplimiento del derecho a una educación inclusiva, artículo 24 de esa convención. Para ello, para aclarar, compartir y extender el significado de lo que entendemos por educación inclusiva, han elaborado una observación o comentario general, número 4 también, que explica y detalla el significado y alcance de ese derecho para los países signatarios, con el valor añadido de ser una interpretación autorizada y legítima. Este compromiso adquirido al firmar la Convención de los derechos de las personas con discapacidad es un hecho muy relevante porque bien podría decirse que cambia el estatus de esta preocupación: de ser entendida como un principio, podríamos decir, bienintencionado y aplicable hasta donde fuera razonable a ser un derecho con toda su fuerza jurídica y para el cual se debe permitir el amparo del sistema judicial, algo que de hecho ya empieza a ocurrir cuando algunas familias sienten que el derecho de sus hijos o hijas a una educación inclusiva no está siendo considerado de manera adecuada. En este sentido no está de más recordar, y más en esta casa, que, al amparo del artículo 10.2 de la Constitución, las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificadas por España, como así ha hecho la Convención de los derechos de las personas con discapacidad. Esta perspectiva de los derechos confiere a los análisis que nos ocupan, insisto, un matiz muy relevante que no se debe desdeñar, pues si se llegara a hacer propuestas contrarias al sentido de ese derecho a una educación inclusiva, bien cabría considerarlas como actos directos o indirectos de discriminación. Finalmente, en el marco de los objetivos para el desarrollo sostenible impulsado nuevamente por Naciones Unidas con la esperanza —cito— de que los países y los ciudadanos del mundo emprendan un nuevo camino para mejorar la vida de las personas en todas partes, hay que destacar que el objetivo 4 vuelve a resaltar la importancia estratégica de trabajar para —cito— «garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos».

A la vista de estos compromisos, parece claro que es necesario interrogarnos sobre el sentido, el alcance y las implicaciones de este enfoque que debemos dar a la educación escolar para que sea inclusiva y que la nueva ley de educación que se está preparando no puede dejar de lado estas consideraciones y mandatos libremente adoptados. En este marco, mi primera aportación es pedir precisamente que los textos anteriormente referidos estén muy presentes en las discusiones y el trabajo de quienes tengan la responsabilidad de elaborar las recomendaciones de esta subcomisión y posteriormente la propuesta de ley. Por mi parte, el texto que aportó es un escrito sencillo y articulado alrededor de algunas preguntas básicas cuyas respuestas creo que pueden ayudar a clarificar de qué hablamos cuando hablamos de educación inclusiva y entender mejor los argumentos que nos llevan hacia ella, así como comprender su naturaleza y la de algunos de los enormes desafíos que su implementación nos plantea a todos. Ya anticipo que lo sustantivo y más importante de todas estas preguntas y respuestas alrededor de la educación inclusiva es que de lo que vamos a hablar es de un asunto de carácter político, que versa sobre el proyecto de sociedad en el que queremos vivir. Con relación a ese proyecto social, una dimensión sin duda alguna muy relevante tiene que ver con la pregunta del profesor Alain Touraine: ¿podremos vivir juntos? Y que debemos complementar con otra igualmente incómoda: ¿cómo queremos hacerlo?, ¿de forma que se garantice la equidad y el respeto a la diversidad humana en un marco de derechos y deberes compartidos, o mirando indiferentes hacia otro lado ante las injustas desigualdades, tantas veces asociadas a factores como el género, el origen social, la capacidad, la orientación efectivo-sexual o el territorio donde uno vive? Según sea de clara y contundente la respuesta que el cuerpo social dé a estas preguntas, así será de claro y contundente el mandato que recibirá la escuela utilizando esta en sentido amplio del término— y otros agentes educativos para que su acción educativa sea coherente con el horizonte social señalado. No creo que nadie se extrañe si digo que el mandato recibido por la escuela hasta hace muy poco tiempo no es el propio de quienes han querido o quieren una sociedad inclusiva, sino más bien el de quienes quieren o han querido y se benefician y se han beneficiado de una sociedad estratificada, segregada y desigual. Ahora bien, a la vista de los acontecimientos políticos recientes como las elecciones en Estados Unidos, Holanda y Francia, con algunos candidatos muy cerca de tener el reconocimiento mayoritario de sus respectivas ciudadanías, todo apunta a que no hablamos solo del pasado, sino también de un presente muy inquietante.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 4

Paso a formular algunas de esas preguntas que espero que ayuden a explicar lo que he venido a compartir con sus señorías. El adjetivo inclusivo añadido al sustantivo educación nos dice que tenemos que trabajar para conseguir que la educación escolar que ahora tenemos, heredera de unas formas de pensar y valorar la diversidad del alumnado en términos de categorías excluyentes —niños y niñas, alumnos buenos y malos, capaces y discapacitados, payos y gitanos, autóctonos e inmigrantes, normales y raros— y valorando de forma distinta algunos de ellos, no es capaz de responder con equidad a tres grandes tareas. Primero, acoger a todo el alumnado independientemente de sus necesidades educativas, porque si nadie dice lo contrario, todos tenemos igual dignidad y derecho a estar y compartir los espacios comunes donde se construye la ciudadanía. Segundo, hacer que todos se sientan partícipes activos y personas queridas y estimadas por sus iguales y por su profesorado. Ocurre que cuando la escuela acoge hoy a muchos de los que han estado fuera por mucho tiempo —por ejemplo, la infancia con discapacidad— no les ofrece a todas y todos oportunidades equiparables para que, en efecto, sean queridos y estimados por cómo son, no por su cercanía o lejanía a un determinado patrón de normalidad, para que construyan una identidad en positivo y no deficitaria o de menor valor y para que se sientan parte de un grupo, alejando con ello el riesgo de marginación o, peor aún, de maltrato por sus iguales. Tercero, hablamos de educación inclusiva porque la educación que venimos desarrollando cotidianamente en los centros educativos no tiene suficientes estrategias, formas de organización y modos de enseñar y evaluar variados y diversificados que permitan el aprendizaje al más alto nivel y rendimiento posible de todo el alumnado y de forma personalizada, alejando con ello esa lacra de altos índices de fracaso escolar y de la escuela que hoy alcanzan en algunos contextos, como ustedes bien saben, a más de una cuarta parte de la población escolar.

El enorme desafío que la educación inclusiva nos plantea entonces es el de articular con equidad para todo el alumnado las tres dimensiones referidas: acceder o estar presente en los espacios comunes ordinarios donde todos se deben educar; participar, convivir y tener un bienestar acorde con la dignidad de todo ser humano y, finalmente, aprender y progresar en la adquisición de las competencias básicas necesarias para alcanzar una vida adulta de calidad. En definitiva, necesitamos poner el énfasis en el adjetivo inclusivo o inclusiva porque tenemos una educación escolar todavía excluyente, en forma de segregación, de marginación y/o de fracaso escolar de muchos alumnos y alumnas a lo largo de su proceso educativo. Bien podría decirse que este adjetivo es uno más —podríamos decir que el penúltimo— de los que hemos ido añadiendo a la educación a secas a medida que nuestras ambiciones sociales se han hecho más fuertes y que han aflorado nuevos desafíos sociales. Por eso, se ha trabajado mucho y se sigue trabajando, por ejemplo, para afianzar una educación que garantice la igualdad de género, que ayude a construir la paz como forma de convivencia o que contribuya a la sostenibilidad medioambiental de nuestro planeta.

¿De quién hablamos cuando hablamos de educación inclusiva? Desde el inicio ya he anticipado la respuesta a esta pregunta: hablamos de todo el alumnado, sin exclusiones ni restricciones ni eufemismos. Esto es, no hablamos de todos para referirnos a la mayoría o casi todos, sino que es un todo absoluto. ¿Se refiere usted también a ese alumnado que tiene amplias y extensas necesidades de apoyo para su desarrollo personal y social? ¿También a los alumnos y alumnas con discapacidades graves intelectuales o de desarrollo? Pues sí, también a ellos y a ellas. ¿O acaso son personas a las que no debemos considerar con igual dignidad y derechos que el resto? ¿Está escrito en la Declaración Universal de los Derechos Humanos que no lo sean? Pues no. Y eso es lo que, como señalaba anteriormente, ha ratificado la Convención de los derechos de las personas con discapacidad. Solo desde esta consideración, es evidente que señalar que la educación inclusiva es un desafío resulta un calificativo cuando menos corto para la envergadura y la complejidad que supone avanzar hacia ella. Tener muy presente que hablamos de todo el alumnado es necesario para prevenirnos, en primer lugar, del riesgo de seguir con políticas educativas como las actuales, cuyas actuaciones en materia de equidad se basan en una categorización del alumnado vulnerable, focalizando solamente en esto y en los centros donde mayoritariamente se escolarizan las actuaciones y recursos compensatorios. Por cierto, esta es una forma de pensar muy habitual también en otras políticas que buscan reducir la exclusión, por ejemplo, en el ámbito del empleo. Podríamos decir que el desafío que se ha impuesto a sí misma la sociedad y que ha trasladado, de momento más formalmente que otra cosa, a su escuela es el de no dejar a nadie atrás en su derecho a estar, participar y aprender con sus iguales por cualquier razón, sean estas puntuales o permanentes, personales o sociales, individuales o grupales. Pero es evidente que estamos ante un más que difícil proceso de transformación educativa y social que llevará tiempo y que supondrá un gran esfuerzo, y que

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 5

mientras se avanza en esa dirección habrá algunos alumnos más vulnerables que otros a la segregación, la marginación y el fracaso escolar, quienes por razón de justicia deben ser los primeros en nuestras preocupaciones y planes de acción. No es de extrañar, por otra parte, que aquellos que más han vivido en sus carnes y con mayor crudeza tales procesos de segregación, marginación y poco o mal aprendizaje sean los primeros en reclamar para sí políticas y prácticas inclusivas. Tal es el caso, sin duda alguna, de las personas en situación de discapacidad, quienes han hecho de la bandera de la inclusión educativa, social y laboral su emblema y *leitmotiv*.

Estos análisis deben servirnos para resaltar la necesidad de no identificar el movimiento internacional y los desafíos hacia una educación más inclusiva como solamente propios de ese determinado colectivo o grupos de alumnos, que a partir de la legislación vigente en España reconocemos como alumnado con necesidades educativas especiales. Ello sería tan inadecuado, injusto e improductivo como dejarles nuevamente en segundo plano a cuenta de que hablamos de todo el alumnado o porque hay otros alumnos y alumnas igualmente vulnerables que son más numerosos, por ejemplo, el alumnado que vive en contextos sociales empobrecidos o porque su realidad es más preocupante habida cuenta de las repercusiones sociales que se asocian a su fracaso: delincuencia, abuso de drogas, marginalidad... Esta tensión entre el todos y el alguno es un aspecto esencial de la naturaleza de este proceso y uno de los dilemas que debemos reconocer y afrontar.

¿Cuáles son los principales desafíos para el desarrollo del derecho a una educación inclusiva? Adoptar la perspectiva de los derechos en el ámbito de la educación inclusiva supone necesariamente trabajar para conseguir las condiciones que hagan posible su disfrute; de lo contrario, lo que se hace *de facto* es negar el ejercicio efectivo de ese derecho. Esas condiciones escolares no son ni pueden ser las que han venido existiendo en —utilizando una expresión de un colega— la gramática escolar existente en nuestro sistema educativo. Por ello, el principal desafío que deben acometer en el marco de la nueva ley es el de ser capaces de iniciar y sostener sistémicos procesos de reforma, mejora e innovación educativa para trasladar la educación inclusiva del olimpo de los deseos a la realidad de las aulas.

Esta empresa colectiva tiene a sus espaldas dos tareas irrenunciables. En primer lugar, reconocer las múltiples barreras o factores que pueden limitar o pueden llegar a limitar la presencia, el aprendizaje y la participación que existe actualmente en los sistemas, las culturas, las políticas y las prácticas educativas. La segunda tarea es transformar tales barreras en facilitadores, en esos mismos planos, de una acción educativa con capacidad para personalizar la enseñanza ajustándola a la diversidad del alumnado. Hoy tenemos los conocimientos, la experiencia y la capacidad para llevar a cabo estas dos tareas. De hecho, la literatura nacional e internacional está repleta de conocimientos rigurosos al respecto. Son conocimientos que confluyen en una idea clave: es posible hacerlo. Hay países, centros, profesorado, que han sido capaces de ponerse en marcha y empezar a recorrer el camino que media entre sus ambiciones y su realidad. No son perfectos, no lo son eternamente ni en todas las circunstancias, pero tampoco son anecdóticos. Tenemos conocimientos, pero lo que no está claro es que tengamos la voluntad política suficiente para movilizar el saber disponible y para enfrentarnos a las múltiples turbulencias y resistencias que este proceso va a originar en los sistemas educativos.

En todo caso, esta experiencia y saber acumulado vienen a coincidir sobre algunos factores o condiciones escolares que bien cabría resaltar como líneas de actuación imprescindibles para sostener en este proceso y que una ley de educación debería contemplar. Me refiero a ellas de forma muy telegráfica. Asentar una visión compartida fuertemente arraigada en un conjunto de valores y principios educativos inclusivos: la dignidad intrínseca de todo ser humano, la justicia que vela contra la discriminación, la acción benefactora que se preocupa por los más débiles, la responsabilidad para acometer o mejorar las circunstancias que generan desigualdad. Extender una fuerte capacidad entre todos los miembros de la comunidad educativa para reflexionar sobre sus sistemas de prácticas y ponerlos al servicio de culturas morales que podríamos llamar inclusivas. Desarrollar un liderazgo escolar sólido que se configura en la articulación de un fuerte liderazgo pedagógico que marca las metas ya señaladas, un liderazgo distribuido que hace compartir las tareas a la comunidad educativa y un liderazgo para la justicia social. Construir fuertes y consistentes culturas políticas y prácticas colaborativas a varios niveles dentro del centro escolar y entre centros escolares, entre el profesorado y entre el alumnado y entre unos y otros con las familias y el contexto local. Formar desde el inicio a todo el profesorado con una firme convicción de que su capacidad educativa puede incidir positivamente en la capacidad de aprendizaje de todo el alumnado. Revisar fuertemente la formación inicial del profesorado para garantizar que todo el profesorado, desde educación infantil hasta la educación secundaria, egrese de esa formación inicial con

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 6

las competencias necesarias para sentirse y desempeñarse como profesor o profesora de todo el alumnado. Afianzar las competencias para desarrollar un profesorado empático, capaz de escuchar la voz de su alumnado. Aprender e implementar en los centros un desarrollo institucional bien pensado y planificado porque estamos hablando de un proceso largo y complejo, de un viaje a la mejora que necesita no enfrentarse a él de manera entusiasta en las primeras etapas y decaer a mitad de camino.

Estas condiciones no son un milagro que unos centros reciben y otros no, o cualidades personales que se tienen por azar. Todas ellas son capacidades aprendibles y al alcance de la mayoría del profesorado a través de procesos de formación continua, asesoramiento y apoyo institucional. No me cabe duda de que si la nueva ley no contempla de forma prioritaria estas acciones de formación permanente, asesoramiento psicopedagógico y apoyo a los centros en su proceso de mejora e innovación, estaremos de nuevo ante la frustración de ver incumplidas algunas buenas intenciones. Ciertamente implementar estas políticas de apoyo para la mejora es costoso y bastante difícil cuando al mismo tiempo es muy fácil convertir a las víctimas de su ausencia, esto es a los malos alumnos de los que nos hablara en un momento determinado el profesor Marchesi, en culpables de su mal comportamiento, de su marginación o de su fracaso escolar.

Voy a centrar los últimos momentos de esta intervención en compartir lo que en algún sentido he llamado dilemas y quebrantos en torno a este proceso.

Alguien dijo del amor que si no crece, decrece. Tal vez quepa decir lo mismo del compromiso hacia una educación más inclusiva, y en estos momentos mi impresión es que decrece. Decrece porque no crecen, más bien están ausentes, las políticas de las administraciones dirigidas a promover, financiar, acompañar y sostener los amplios y sistémicos procesos de mejora escolar e innovación educativa de los que se precisa sí o sí para el desarrollo de una educación inclusiva. Sin estos solo cabe esperar proyectos educativos inclusivos incompletos, débiles y, a la larga, fallidos; centros que se comprometen con la inclusión de algunos alumnos pero no con la de otros; centros que incluyen a algunos particularmente vulnerables en educación infantil y primaria, en el mejor de los casos, pero que luego les invitan a marcharse cuando llega la temida secundaria; o centros de secundaria donde estos alumnos y alumnas más vulnerables están viviendo auténticas situaciones de marginación y, en el mejor de los casos, aprendiendo poco. Y como la capacidad de respuesta de los centros no mejora, lo que aumenta es la proliferación de medidas, dispositivos y centros especiales, segregadores y excluyentes para atender a la diversidad, como eufemísticamente se denominan. Y si, llegado el caso, algunos de estos dispositivos funciona bien y ofrece una respuesta educativa digna y aceptable, entonces hacen un flaco favor a la mejora de la equidad en los centros ordinarios, pues estos dejan de sentir la presión para el cambio y además pueden justificar que no es necesario ese esfuerzo de cambiar porque objetivamente es en esos dispositivos, grupos o centros especiales donde ese alumnado aprende y está mejor.

En el marco de este panorama, muchas familias de estos alumnos sufren y se enfrentan a un dilema moral que les abrasa emocionalmente; en particular, en los casos del alumnado que consideramos con necesidades educativas especiales. La mayoría de estas familias se habían alegrado con la noticia del reconocimiento de que sus hijos o hijas tenían derecho a una educación inclusiva de calidad. Es probable que hubieran asistido a alguna conferencia sobre el tema donde una persona —tal vez como yo— les hubiera explicado y desmenuzado lo que significa ese derecho, haciéndoles sentir que el futuro de su hijo o de su hija podría ser esperanzador, pero lo cierto es que no lo es para muchos aunque también haya ejemplos en positivo. Ahora muchas de esas familias no saben qué hacer y algunos de nosotros no sabemos qué decirles. ¿Mantenerse en centros ordinarios donde no aprecian que se esté ofreciendo una respuesta educativa de calidad acorde a las necesidades específicas de sus hijos? ¿Retirarse a un centro de educación especial donde puede ser que al menos estén más tranquilos y mejor atendidos provisionalmente? ¿Pelear por sus derechos o resignarse a la situación, sabiendo en todo caso que las peleas legales son costosas en tiempo y dinero y que el tiempo pasa sin detenerse a esperar la resolución de ese dilema? ¿Pensar en el hoy de su hijo o en un futuro como ciudadano adulto en una sociedad que quisiera que fuera inclusiva? No lo tengo muy claro y también me siento aturdido ante este dilemático proceso, pero sí tengo claro que todos —no ya como educadores sino como ciudadanos— deberíamos estar informados de la contradicción que supone haber establecido con todo el rigor de la ley un derecho de gran trascendencia para la sociedad, el derecho a una educación inclusiva, y luego saber que no solo no se cumple, sino que podríamos estar en claro riesgo de ir hacia atrás y de convertirlo en un desecho. Dice la Real Academia Española que desecho es «cosa que, por usada o por cualquier otra razón, no sirve a la persona para quien se hizo».

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 7

Muchísimas gracias.

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

Vamos a pasar a las intervenciones de los distintos grupos parlamentarios. Por el Grupo Parlamentario Ciudadanos, tiene la palabra la señora Martín Llaguno.

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Gracias, señora presidenta.

Muchas gracias, señor Echeita, por la exposición que nos ha hecho, que espero poder leer entera con calma porque he llegado un poco después de su inicio. Quería preguntarle cuestiones muy concretas que me han preguntado padres y madres de niños tanto con necesidades educativas especiales como con necesidades educativas específicas que se encuentran en situaciones que no sé si son mejorables o cómo se pueden abordar en una futura ley de educación. En concreto, han venido a verme varios colectivos de padres y madres de niños con trastornos autistas muy preocupados por la instauración de algunos modelos educativos plurilingües, en concreto en la Comunidad Valenciana, y los efectos que están teniendo los nuevos decretos y las nuevas normativas sobre las aulas TIC TEA. Me gustaría saber su opinión. También querría saber si tienen ustedes como expertos e investigadores en este campo evidencias empíricas sobre los efectos de este tipo de programas sobre los niños con necesidades educativas especiales y si podríamos o debemos mantenerlos o mejorar estas políticas para que, tal y como me han trasladado los propios padres y madres, no se vean incrementadas sus dificultades con estas condiciones adicionales.

Quería preguntarle también en concreto por el tema de la dislexia, ya que también he recibido a colectivos de padres y madres preocupados por que no hay adaptaciones específicas en varias comunidades autónomas, primero para el diagnóstico y segundo para las adaptaciones de las pruebas de acceso a la universidad, que van a ser ahora. Querría saber su opinión y también si hay modelos tanto en un caso —niños con trastornos autistas— como en el otro de algún país o alguna comunidad que podamos copiar, que podamos hacer *benchmarking*, que usted valore como experto en educación inclusiva, que sean modelos a seguir que hayan funcionado correctamente.

Para terminar, me gustaría preguntarle por dos cosas. En primer lugar, por la convivencia escolar y el acoso. Cómo podríamos incluir, proteger o tratar el acoso específico que están sufriendo niños con necesidades educativas especiales y niños con características personales diferentes a los demás. No estoy hablando solamente de agresiones homófobas, que las hay, sino también de agresiones a niños —como he mencionado anteriormente— que muy pocas veces salen en los medios de comunicación. Me gustaría saber si tienen ustedes datos y cómo podemos abordarlo. Finalmente, me gustaría preguntarle por cuáles son sus recomendaciones en torno a la educación que pueda combatir la violencia de género y el machismo en la sociedad. Creo que, aunque no tiene por qué ser educación inclusiva el que la mitad de la población nos veamos incluidos en la educación, lo cierto es que hay que hacer un abordaje desde el principio. Me gustaría saber su opinión y sus recomendaciones.

Quiero reiterarle mi agradecimiento por su comparecencia y espero que nos pueda mandar mucha documentación sobre estos temas.

Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Martín Llaguno.

Por el Grupo Parlamentario Confederado de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, la señora Alonso Clusa tiene la palabra.

La señora **ALONSO CLUSA**: Gracias, presidenta.

Gracias, señor Echeita. Ha sido un privilegio y es un placer, como siempre, escucharle transmitir sobre todo la necesidad de la garantía de equidad educativa para esta nueva ley que pretendemos elaborar, destacando la inclusión como una necesidad para toda la población, no solo para algunos sectores o para algunas personas con características especiales. Creemos que aplicar la inclusión educativa implica el desarrollo más amplio del concepto de calidad sobre todo por lo que conlleva la mirada no segregadora hacia el alumnado y hacia la persona en general. Efectivamente, me parece importante destacar el hecho que ha comentado de que hablar de inclusión es hablar de la sociedad que queremos realmente, de cuáles son nuestros derechos básicos fundamentales y de cuáles son o queremos que sean nuestras formas de relación como seres humanos.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 8

En este sentido, en uno de sus artículos apuntaba a cuatro puntos o bloques —conceptos, políticas de educación, estructuras y sistemas educativos y prácticas educativas— para formular varias preguntas a la hora de valorar las fortalezas o puntos débiles de la inclusión. He seleccionado algunas para verlas más concretamente, aunque nos ha dado una idea general de su opinión al respecto de la ley actual, de la Lomce, pero sí quisiera que se destacara si el currículo está diseñado para tomar en cuenta a todos los alumnos y en qué medida. Querría saber si la educación inclusiva de la que tanto se habla también en esta subcomisión —y es importante clarificar esa definición que nos ha transmitido usted— está presente en los documentos de educación nacionales y si cree usted que se brinda el apoyo adicional y específico que necesitan los alumnos más vulnerables en cualquiera de los campos.

Por otra parte, al igual que a mi compañera de Ciudadanos, me interesa también en qué medida lo que llamamos inclusión afecta también a otros componentes como puede ser el *bullying* o el maltrato entre iguales y de qué manera puede influir. Y también en el fracaso escolar, ¿cree que influye y de qué manera en el fracaso escolar la implementación de la inclusión en el más amplio sentido de la palabra? Me gustaría conocer su opinión también sobre si están adaptados los planes de estudio en las universidades para avanzar en la educación inclusiva y, en caso de que opine que no es así, qué cree que es necesario añadir o quitar para cambiarlo.

Por último, nos ha comentado que hay experiencias sobre este tema, tanto en otros países como en el nuestro, y me gustaría que nos concretara no solamente qué países o qué experiencias significativas podemos tomar como referencia en otros países, como ha comentado también mi compañera, sino también dentro del nuestro.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Alonso Clusa.

Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra la señora Martínez Seijo.

La señora **MARTÍNEZ SEIJO**: Gracias, señora presidenta.

Gracias, señor Echeita. Nos ha parecido muy clarificadora su exposición, sobre todo por la explicación que ha hecho con tanto detenimiento en torno a la definición de escuela inclusiva, lo que se entiende por escuela inclusiva, porque en muchas ocasiones parece que se centra exclusivamente en el alumnado con algún tipo de discapacidad o de disfunción. Nosotros, desde luego, compartimos esa definición de que no se trata simplemente del alumno con algún tipo de discapacidad, sino también la diversidad sexual, racial, étnica, cultural, etcétera. Creo que lo fundamental en este caso es empezar por hablar de las necesidades que este tipo de alumnado tiene en los centros y, desde luego, cómo se pueden atender esas necesidades y la diversidad que existe en las aulas, para lo cual es fundamental que haya una formación sólida del profesorado, empezando por ahí, para detectar cualquier tipo de discapacidad o de diversidad que pueda haber en el aula y de esta manera empezar a combatir alguno de los problemas posteriores que todo este tipo de diversidad puede producir, como se ha comentado anteriormente, como el fracaso escolar o lo que a mí me preocupa de una manera especial, que es el tema del acoso escolar o el *bullying*, porque es cierto que aquellos alumnos que tienen algún tipo de debilidad o de diversidad son los más afectados, sobre todo en la etapa más temprana, y se va agudizando más a medida que van pasando los años en su escolarización; son los alumnos más vulnerables a la hora de ser acosados o de sentir incluso algún tipo de maltrato.

Coincido también en que, respecto a la escuela inclusiva, hay derechos reconocidos, pero todavía hay mucho en lo que avanzar. Pienso que faltan recursos importantes, no simplemente de cara a la formación del profesorado, de personas expertas en la detección, sino también en cuestiones tan prácticas del día a día como pueden ser recursos informáticos en los centros, *software* específico para este tipo de alumnado e incluso las propias aplicaciones informáticas a las que tiene que tener acceso el profesorado y a las que en muchos casos parece que solo tienen acceso el profesorado de educación especial o los equipos de orientación, mientras el profesorado del aula, del día a día, no tiene siquiera acceso al historial del alumnado, a cómo ha venido o a sus centros de primaria en ese proceso de transición a educación secundaria. No me parece que falten simplemente recursos en los centros educativos, sino que también hay que saber coordinar los recursos ya existentes y mejorar su rentabilidad.

Hay otra cuestión que me preocupa también de manera especial y es que por diversidad solo hay una parte del alumnado que tiene reconocido el derecho a ayudas o a apoyos. Me refiero concretamente a la normativa que concede el derecho a recibir ayudas económicas en muchos casos para poder contrarrestar algún tipo de discapacidad, pero de ese tipo de convocatorias vemos que están excluidos alumnos que

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 9

tienen alguna dificultad específica, y me refiero concretamente a alumnos que tienen desfase curricular de varios cursos, o falta de atención, o dificultades de aprendizaje en la lectoescritura, en la comprensión, alumnos límite, alumnos con disfemia, con dislexia, etcétera. Es decir, parece que solo tienen reconocido el derecho a recibir ayudas y prestaciones aquellos alumnos que tienen reconocida la discapacidad con un 30 %. Por ello, parece lógico —es una de las cuestiones que le pregunto como experto— preguntarle si usted verdaderamente considera que este tipo de derechos tienen que ser ampliados lógicamente para no dejar excluido a un porcentaje importante de alumnado que tiene tantas necesidades o más que algunos alumnos ya reconocidos con algún tipo de discapacidad y que deberían poder avanzar en el sistema educativo de una manera ordinaria.

Otra cuestión que creo que hay que resaltar es esa formación a lo largo de toda la vida a la que usted ha hecho referencia y si es cierto que muchos alumnos con algún tipo de discapacidad tienen muchas dificultades para obtener la titulación de secundaria obligatoria y, por tanto, no pueden seguir avanzando en el sistema educativo, privándoseles así de la oportunidad o del derecho a acceder a una formación profesional. Reconozco que es muy complicado de gestionar por las ayudas específicas y los apoyos individuales que se pueden requerir en una formación profesional, pero sí es cierto que, incluso aquellos alumnos que acceden a un centro de educación especial, tienen su vida académica limitada como mucho hasta los veinte años. Por tanto, es muy difícil compaginar esa idea de inclusión social con la inclusión educativa y permitir que estas personas tengan derecho a una vida plena.

Para finalizar, me ha parecido muy interesante su reflexión sobre esa dualidad entre un centro ordinario o la escolarización en un centro de educación especial. Soy docente, conozco casos de alumnos —también los he tenido— con serias dificultades de aprendizaje y eso a mí a veces me suscita la duda de dónde estarían mejor escolarizados pensando en el bien del alumnado. Hay cierto tipo de alumno que tiene tales dificultades que hay veces que a lo mejor sería más oportuno o mejor para él, a la hora de tener un sistema de inclusión, un centro de educación especial que un centro ordinario. Muchas veces se entra en conflicto entre el derecho del padre a decidir cuál es la mejor escolarización para su hijo y la opinión que los equipos de expertos, los equipos de orientación o incluso la Administración educativa pueda tener al respecto.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Martínez Seijo.

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

El señor **PÉREZ LÓPEZ**: Gracias, señora presidenta.

Señorías, buenos días. Gracias, señor Echeita, por su presencia y por la exposición que ha hecho, que le agradecemos profundamente.

Es verdad que el tema de la inclusión es algo que preocupa a todos los grupos, que preocupa socialmente, y creo que en este sentido hay que hacer un esfuerzo importante en los próximos meses, pero también es verdad que se ha avanzado. No hay que poner una foto fija en este aspecto porque, por ejemplo, España tiene en torno al 80 % de alumnos con discapacidad escolarizados en centros ordinarios, cuando Alemania tiene un 40 %. Creo que eso es importante. Incluso en la última visita que el Cermi realizó a la Comisión Europea recibió una felicitación acerca de los progresos que en este sentido España está alcanzando, lo cual creo que también es motivo de satisfacción para todos, no solo para la Administración sino también para las familias, para los profesionales, para el movimiento asociativo, que es muy importante en este aspecto, y para todos los que, de alguna manera, están implicados en algo tan importante como es la inclusión. Aquí las familias también tienen mucho que decir, porque no en todos los sitios tienen los mismos recursos ni todos los centros ofrecen las mismas posibilidades. Por tanto, habrá que legislar ahí y, especialmente, destaco el convencimiento de nuestro grupo de dedicar con determinación y profundidad un capítulo completo a la inclusión en la próxima ley educativa, porque creo que es necesario; es necesario, es un reto y un convencimiento que tenemos que así hemos manifestado y en ese aspecto estamos trabajando.

A nosotros lo que nos preocupa sobre todo es que los alumnos tengan oportunidades, es decir, que haya igualdad de oportunidades. Pienso que esa tiene que ser la base sobre la cual sustentar todo lo demás, porque es verdad que, en función de qué comunidades autónomas e incluso de qué centros educativos y de qué ciudades, no todos tienen las mismas oportunidades ni los mismos recursos e incluso desde el punto de vista de la compensación educativa se aprecian lagunas importantes que hay que abordar y mejorar. Por tanto, nuevos retos, nuevos desafíos. En ese esfuerzo, hay aspectos que usted ha

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 10

señalado y en los que hay que incidir: por ejemplo, la atención temprana o la detección precoz es algo en lo que en mi tierra, en Andalucía, se está luchando muchísimo porque ahora mismo el sistema no ofrece los recursos ni la capacidad suficiente para detectar cualquier problema a una edad temprana, que es cuando hay más posibilidades de corregir o de encauzar. Ahí habrá que hacer un esfuerzo importante. Es cierto que tendremos que aumentar los recursos de centros y profesorado, especialmente los del profesor que está huérfano de instrumentos para atender a unos alumnos muy diversos y con muchos problemas. Ahí también habrá que hacer una cierta crítica a la universidad porque creo que está muy alejada de lo que es la realidad educativa. Hace falta en estos aspectos y en otros insistir mucho en que hay que bajar un poquito más al terreno de lo que hasta este momento se está haciendo. La presencia de monitores, logopedas y fisioterapeutas es algo importante.

Desde nuestra perspectiva, habrá que redefinir el papel de los centros de orientación educativa, los programas de transición a la vida adulta y especialmente abordar el fracaso escolar en secundaria, que creo que es uno de los grandes caballos de batalla existentes en este momento y a los que habrá que darle solución junto con la coordinación entre educación, salud y asuntos sociales, que en algunos aspectos tampoco es lo fluida que debería. A nuestro grupo nos gustaría que nos contestase qué opina sobre el distanciamiento entre la universidad y la realidad educativa y cómo podríamos solventarlo. ¿Qué opina usted de los equipos de orientación educativa y actualmente el papel que tiene encomendado? ¿Habrá que aumentarlo o habrá que redefinir su papel? ¿Cómo abordar el fracaso escolar? Porque hay muchas formas de ver el fracaso, pero hay pocas recetas actualmente.

Nos preocupa la selección del profesorado. Tanto queremos encargar al profesor y tantas necesidades hay que no sé si actualmente puede dar respuesta a un alto porcentaje respecto a los retos que se le están planteando y que le estamos demandando. Por tanto, muchas veces habrá que tener los pies en el suelo, sin menoscabo de los recursos y sin menoscabo de toda la coordinación que sea necesaria para que, insisto, las familias, porque son las principales valedoras, y los centros en coordinación puedan, de alguna manera, abordar la mejor solución posible a los problemas determinados que tenga su hijo y, especialmente, la inclusión, que es lo que nosotros y todos queremos. Así que tenemos un reto por delante muy importante y espero que el texto que salga de todas estas comparecencias y de estas reflexiones pueda dar una respuesta por lo menos acertada a lo que nos demanda la sociedad.

Muchas gracias.

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

Señor Echeita, una vez terminadas las intervenciones de los grupos, tiene algo más de diez minutos para contestar con tranquilidad a las cuestiones planteadas.

El señor **PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, EXPERTO EN INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA ESCUELA** (Echeita Sarrionandía): Muchísimas gracias, señora presidenta.

Muchas gracias, señorías, por sus preguntas y sus reflexiones, todas ellas muy pertinentes y oportunas, que necesitarían, seguramente, una respuesta adecuada y mucho tiempo también.

Todos ustedes han compartido la preocupación por cierto alumnado, genéricamente podríamos llamar más vulnerable, un alumnado con más dificultades, con necesidades específicas y que siempre está en el centro de esta reflexión y eso es muy relevante. En este sentido, la única preocupación es no seguir los viejos esquemas que hemos utilizado en el pasado y es que, ante estas mismas preocupaciones que están presentes en la educación desde el principio, las respuestas se han focalizado fundamentalmente en ellos, en medidas y en actuaciones centradas exclusivamente o alrededor de sus necesidades y de su problemática. Por esa razón también históricamente hemos pensado que lo mejor es concentrarlos y agruparlos allí donde podamos atenderles y responder educativamente a sus necesidades.

Ese es el gran reto o desafío que espero que esta ley pueda poner en marcha. Es un cambio de rumbo muy importante de nuestro sistema educativo, es configurar un sistema educativo que parta de la premisa de que a la escuela tienen que ir todos los niños y no sea tan categorizado, lo cual no quiere decir desatender o no conocer detenidamente y de forma temprana sus necesidades específicas. Tenemos que reconstruir esa escuela bajo la premisa de que en la escuela tienen que estar todos los niños. Por tanto, también reconstruir todos los elementos, desde el currículum escolar, ese currículum en términos de contenidos y competencias especialmente en estos momentos a mi modo de ver excesivamente sobrecargado y que hace difícil precisamente un trabajo más acorde y más diversificable para una gran variedad de alumnos. Tenemos que reconstruir unos espacios escolares ahora mismo encorsetado en grupos y en aulas con el presupuesto de un profesor o una profesora para un grupo determinado de

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 11

alumnos, muchos de ellos con muchas necesidades específicas, grupos complejos, grupos difíciles y en tiempos escolares de cuarenta y cinco minutos. Es decir, creo que hay que romper eso que antes he señalado genéricamente como la gramática escolar, que es la de un aula, un profesor, treinta o veinticinco alumnos, un libro de texto, una forma relativamente homogénea de presentar los contenidos, una forma homogénea u homogeneizante de reconocer o evaluar esos aprendizajes. Ese es, a mi modo de ver, el gran reto y el gran cambio que se ha de gestionar y que, en definitiva, afecta a todo el conjunto del sistema.

Señor Pérez López, cuando usted habla de que la ley tenga un apartado específico de inclusión, bienvenido sea siempre que no sea en detrimento de que el conjunto de la ley, de los elementos que configuren la estructura y la arquitectura de la ley sean coherentes con estas necesidades. En esta tensión que ha estado presente en esta comparecencia entre pensar en todos y pensar en algunos necesitaremos momentos y espacios en la ley que también hagan reflexiones, análisis y propuestas específicas para determinados alumnos, pero sin perder la referencia de que la gran tarea es mejorar y transformar ese sistema en conjunto para que sea capaz de atender a todos los alumnos por razones especiales, por razones de desarrollos específicos y por razones sociales, de género o de cualquier otro tipo. En ese contexto esa es una de las tareas, a mi modo de ver, importantes.

Sin duda alguna, una clave es la formación del profesorado y algunas de sus preguntas están ahí. Este país hace unos años, y a raíz precisamente del proceso de transformación del Espacio Europeo de Educación Superior, como todos conocen, realizó un avance importante en la idea de que la formación de los nuevos profesores sea una formación inclusiva. Es decir, ya no formamos inicialmente a profesores de educación infantil o primaria para niños normales, entre comillas, y profesores y profesoras para niños especiales bajo la denominación de profesorado de pedagogía terapéutica, una denominación que espero que la nueva ley supere definitivamente o profesores de audición y lenguaje para los niños sordos, etcétera. Ahora se supone que todos los profesores y profesoras tienen que serlo de todos los alumnos, lo cual no quiere decir que posteriormente algunos necesitarán una especialización y puedan y deban trabajar en el sistema educativo bajo un rol de un apoyo más o menos especializado. En principio, este cambio ya se ha dado y hay que ahondar en esa tarea, en los componentes formativos que contribuyen a que ese profesor o profesora se sienta responsable de todo su alumnado en un sentido categórico de ese término todos —creo que todavía son débiles— y por eso merita una nueva revisión, una nueva mejora de esa competencia porque, si no, volveremos a estar como Sísifo, condenados a repetir esta historia muchas veces más en la medida en que haya profesores que, cuando terminen o se incorporen a su tarea profesional y tienen bajo su responsabilidad a alumnos con mayores o menores dificultades, digan que no están preparados o no se sienten cualificados, que es la explicación que hoy dan lamentablemente o razonablemente, por otra parte, muchos profesores. Eso quiere decir que hay que revisar y ahondar en la reforma iniciada de ir preparando un profesorado más inclusivo, pero también necesitamos que esta ley dé un impulso muy fuerte a una mirada global sobre la formación del profesorado, desde qué profesorado se puede incorporar a los centros formativos hasta su formación durante el tiempo de formación y, posteriormente, el proceso de prácticas.

Hay investigaciones que señalan con bastante claridad que el momento más determinante en la formación de los nuevos profesores son los dos o tres primeros años una vez egresados e incorporados en los primeros centros de trabajo. La formación que ahí reciben y la experiencia que viven en esos centros les terminan marcando más que los años de formación recibida. Eso nos dice que hay que mejorar muchísimo más la relación entre lo que ahora llamamos formación inicial y el periodo de prácticas, que debe extenderse. En este marco, el modelo más aproximado que nos podría guiar es el modelo que seguimos en la formación de los médicos en nuestro país, y que genera unos resultados de los que todos estamos muy satisfechos en general. En ese sentido, no solo nos preocupa tener una buena formación inicial, sino una buena especialización y preparación en la inserción laboral y un seguimiento durante este proceso acorde con la complejidad y, como usted muy bien ha señalado y sus señorías comparten, con las enormes demandas que depositamos sobre la formación del profesorado y sobre el mismo profesorado.

La señora Martínez también ha señalado que hay que tener una visión amplia, y señalo una reflexión muy relevante que ha hecho. Aunque no es cuestión de flagelarnos ahora por el pasado, la visión y la concepción tan dicotómicas que tenemos —de forma que hay unos alumnos normales y otros alumnos especiales y solo para estos últimos generamos ayudas, mejores o peores, más o menos ricas— nos sitúan a la larga en una situación bastante incómoda, por no decir injusta. Entre poder tener acceso a unos recursos —pocos o muchos— o no tenerlos media una decisión que no deja de ser un tanto burocrática,

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 12

a veces acertada y a veces no, porque alguien ha determinado que un niño tiene TEA, trastorno del espectro autista, o que, estando en los límites, no lo tiene. Aunque alguien determine que no lo tiene, esto no quiere decir que deje de tener un número significativo de necesidades o dificultades y el sistema debería responder a ellas, más allá de que sean más graves y por ellas tenga un diagnóstico o reconocimiento o menos graves. Hay que superar esa visión, haciendo que el conjunto del sistema tenga mucha más capacidad, y que tanto el profesorado en su conjunto como los centros como unidades básicas de trabajo tengan mucha más capacidad para enfrentarse a todo su alumnado, respecto a los recursos adicionales que necesitan, deben llegar a esos centros no por la vía de ir señalando y categorizando a los alumnos que tienen necesidades especiales y a los que no, sino por ley. El conjunto de profesores de entrada debe tener una mejor dotación para tener mayor capacidad de atender a la diversidad de su alumnado.

Aquí conecto con una pregunta que hacía el señor Pérez López relacionada con el papel de los equipos o los servicios de orientación. Lamentablemente, al menos en educación infantil y primaria, buena parte del tiempo, del trabajo y de la experiencia de esos equipos se está consumiendo en una tarea de diferenciación y de diagnóstico para ver quién puede estar escolarizado en un centro ordinario o a quién le corresponde escolarizarse en otro centro, cuando su tarea más importante debería ser la de asesoramiento, acompañamiento, ayuda y apoyo al profesorado desde su experto conocimiento psicopedagógico para enfrentarse a la diversificación, mejora y ampliación de sus formas de enseñar y de evaluar. Insisto en que sobre la premisa de que en la escuela están todos los niños tenemos que construir el nuevo sistema educativo y repensar todos sus elementos: contenidos, formas de organización, tiempos, presencia de profesores. ¿Por qué no puede haber más profesores en el aula cuando se necesitan?

Me han preguntado por las experiencias en algunos países. Puedo hablar de algunas experiencias internacionales muy significativas, por ejemplo, en Canadá, aunque alguien podrá decir que eso ocurre en un país tan rico como ese. Canadá ha reflexionado profundamente sobre sus señas de identidad, sobre su proyecto social y ha decidido de manera ampliamente consensuada que quiere una sociedad más inclusiva que acepta y da la bienvenida a la diversidad y que, por tanto, construye un sistema educativo acorde con esa situación. En ese marco conozco algunas provincias —equivalentes a nuestras comunidades autónomas— plenamente inclusivas, donde no se cuestiona que algún niño no pueda ir a la escuela ordinaria que elijan sus padres por el lugar donde viven o por su conveniencia en ese momento. Allí están todos, con mayores o menores capacidades o discapacidades, en una escuela enriquecida con aulas en las que en un momento determinado puede haber varios adultos trabajando —docentes, profesorado de apoyo, colaboradores, voluntarios—, los que se necesitan en cada caso para atender a este mandato: estos son los niños de este barrio o de esta comunidad y este año algunos tienen necesidades muy complejas, educativamente hablando, que hay que atender. De entrada parten de centros muy dotados, capacitados, estructurados y enriquecidos para atender a la diversidad. Esa experiencia la tenemos también en España en algunos centros y no hay que irse muy lejos. En esta comunidad autónoma hay centros de secundaria que han roto su estructura tradicional de ‘un aula, un profesor, una materia’ y han construido aulas complejas multitarea con la presencia de varios profesores simultáneamente, porque los profesores de física, de matemáticas y de biología pueden integrar sus currículos; y no solo sus contenidos, sino que también pueden estar presentes cuando se imparten determinadas enseñanzas siguiendo los esquemas de lo que se conocía antes como programas de diversificación.

En definitiva, vuelvo a señalar que la idea fundamental es que hay que pensar de otra manera. No podemos ambicionar una educación más inclusiva con los esquemas mentales y la imagen de escuela de primaria o secundaria que todos hemos conocido y hemos vivido. Aunque haya sido relevante para muchos, no lo es para ese ‘todos’ absoluto que ahora estamos planteando y al que estamos obligados, porque esto no es un principio o algo que nos gustaría, sino un mandato fuertemente articulado.

No sé cómo vamos de tiempo, porque había muchas preguntas. Voy a entrar en algunas de la señora Martín que giraban en torno a las dificultades específicas de otros grupos de alumnos, no solo de los que genéricamente consideramos discapacitados, y hablaba de alumnos con dislexia, entre otros. Efectivamente, nuestro sistema educativo no es flexible y no tiene capacidad para atender adecuadamente a todo el alumnado. En consecuencia, hay muchos alumnos que viven una discriminación invisible como los chavales con dislexia, que se enfrentan a dificultades en momentos importantes para ellos como, si llega el caso, su acceso a la universidad. Por sus dificultades específicas sabemos que van a cometer errores gramaticales y que necesitan más tiempo para asimilar el significado de algunas tareas. No es un

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 13

capricho, no es que sean vagos o no sepan poner las haches a las palabras adecuadas; es su dificultad específica. En ese marco, nuestro sistema educativo tiene por delante la gran tarea de asumir esa diversidad, de entender que es una realidad que está ahí, que no es un problema ni una tragedia personal, y de responder con equidad, con justicia a esa situación, no tratando a todos por igual, sino tratando a cada cual de acuerdo con sus necesidades específicas. El tema del alumnado con trastorno del espectro autista es una preocupación grande. Estamos dirimiendo si ahora somos más sensibles a su realidad o si realmente se está produciendo un aumento muy significativo en la prevalencia de esa situación. Las medidas que se están tomando en algunas comunidades, como son aulas específicas, pueden ser buenas, siempre que se conciban como aulas y espacios de apoyo al conjunto del centro escolar para generar esta respuesta inclusiva, que vuelvo a recordar que es la de articular con equidad, no prevaleciendo las necesidades o los derechos de la mayoría frente a los de la minoría, sino buscando respuestas justas para todos y la equiparación de oportunidades para estar, aprender y participar. Cuando esas aulas se convierten en aulas específicas, encerradas como si fueran centros dentro de un contexto ordinario, el avance es muy limitado. Cuando esas aulas son espacios de trabajo específico, de sosiego, pero sobre todo de apoyo a los equipos de docentes regulares, entonces es una medida necesaria y positiva para un proceso de transformación muy costoso.

Agradezco que haga esa reflexión, porque es algo que la ley tendrá que contemplar, sobre la forma en la que se están desarrollando las políticas de bilingüismo, que en algunas comunidades son de trilingüismo y en algunos contextos son de cuatrilingüismo. En este sentido, ¿qué pasa con los alumnos sordos? ¿Es que los alumnos sordos no tienen derecho también a una educación bilingüe o trilingüe? Muchos de ellos son usuarios de la lengua de signos y necesitan comprender una de las dos lenguas de su comunidad autónoma; si estamos hablando del País Vasco, de Cataluña, de Galicia, las dos lenguas de su comunidad, castellano y catalán, castellano y euskera, y el inglés. Es un reto enorme, si lo vemos desde el punto de vista de la equidad.

La respuesta que ahora se está dando me parece muy peligrosa, porque los centros, al hacerse bilingües, están diciendo a algunos alumnos más vulnerables: ¿Cómo vas a venir tú a este centro? ¿Cómo vas a escolarizarte en este centro, que es bilingüe, si además tienes dificultades, tanto por ser sordo como por tener limitaciones de aprendizaje? Te va a venir muy mal, no vengas aquí. Y cuando no van allí, ¿adónde van? A centros que no son bilingües y a los que acude la población más vulnerable de la más vulnerable de la más vulnerable, donde se produce una concentración de alumnado que los convierte, en algunos casos y lamentablemente, en auténticos guetos. Tenemos que buscar —seguro que las podemos encontrar— formas de desarrollar políticas bilingües que no hagan renunciar a la expectativa de generar una importante competencia en una lengua extranjera y sin detrimento de que esas políticas estén generando mayores situaciones de exclusión y desigualdad en un grupo de alumnos que tienen derecho a que eso no ocurra. Algunos y algunas de ustedes han planteado su preocupación por el tema del género, de la desigualdad de género o por asuntos relacionados con el maltrato. Estas cuestiones tienen que ver también con este compromiso de la educación inclusiva. En este sentido, he querido resaltar varias veces que estamos hablando de articular tres procesos y hay que compartir los mismos lugares. Parece que eso es algo que afecta solo a los alumnos con necesidades especiales, con discapacidades, porque muchos de ellos, aunque se ha mejorado notablemente su escolarización en centros ordinarios, están escolarizados en centros especiales. Ese 20 % genérico del que habla el señor Pérez López es, como todas las medias, una media desigual. En algunas comunidades autónomas estamos hablando casi de un 40 % de alumnado escolarizado. En la Comunidad de Madrid en los últimos diez años ha habido un aumento de más del 25 % de escolarización del alumnado en centros especiales, cuando hace tiempo que deberíamos estar en un contexto muy distinto. Cuando uno mira al pasado reconoce que el futuro podría ser mejor, aunque las cosas han mejorado notablemente en ese proceso, pero no hablamos solo de esos alumnos, sino de todos, y dentro de ellos está ese 25, 22, 23 o 26 %, según las comunidades autónomas, que terminan su escolarización obligatoria sin un graduado adecuado.

¿Eso no es exclusión? En este momento, a la vista del desarrollo social que todos vivimos y ante la incertidumbre de un desarrollo tecnológico que nos hace difícil prever en qué mundo vamos a vivir, ¿con qué tranquilidad permitimos socialmente que cerca de un 25 % de nuestros jóvenes se incorporen al mundo adulto, al mundo laboral, sin la mínima cualificación profesional? ¿No es eso condenarles a la exclusión? No sé si querremos llamarlo inclusión o exclusión, aunque el término da igual. Podemos llamarlo equidad o políticas de igualdad de oportunidades. Me he referido, y así lo verán reflejado en mi escrito, a que la inclusión ha sido la bandera fundamental de quienes mayoritariamente han estado

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 14

excluidos. Los chavales que terminan la escolarización obligatoria, aun habiéndose encontrado en situaciones de fracaso, han estado todo el tiempo en la escuela, en infantil y en primaria, no estaban fuera. Ellos no han reclamado la inclusión, ellos han reclamado aprender, aprobar, sentirse bien tratados, queridos, estimados por sus compañeros y, por tanto, esa no ha sido su principal bandera. Pero esa idea no nos tiene que hacer olvidar que hablamos de inclusión y que, por tanto, estamos preocupándonos por cómo mejorar las situaciones de convivencia, de relación, tomando medidas fundamentales que deben ser preventivas.

No nos sirven los protocolos de acoso cuando el acoso ya está establecido, sino que nos servirán para que aquello no llegue a más y para que no nos encontremos con algunos desenlaces tan trágicos como sabemos que pueden acontecer. Lo relevante para mejorar el acoso y las situaciones de maltrato entre iguales son las políticas preventivas, las políticas de mejora del clima de convivencia, de relación, y eso pasa por cuidar, por estimar, también por hacer de ese currículum y de esas experiencias educativas experiencias más acordes, más cuidadosas con las oportunidades de relación, de cuidado, de estima, de cariño, de colaboración, de cooperación. Hay una enorme literatura que nos habla de cómo se previene el maltrato. Es más difícil que haya maltrato si yo he tenido con mis compañeros múltiples oportunidades de trabajar, de colaborar, de implicarme con ellos sincera y profundamente en actividades compartidas que tengan valor. Si he pasado buena parte de mi escolarización viendo solo la cabeza del de al lado, porque la enseñanza es clase, clase y clase y lección, lección, lección, y sin tener oportunidades de relación, entonces no es de extrañar que aparezca en algunos momentos la tentación de algunos alumnos de querer hacerse los machitos, de querer ganarse el reconocimiento por la vía del maltrato a algunos de sus compañeros, entre los cuales siempre tienen mayor riesgo los más débiles por razones de distinta naturaleza.

La gran medida inclusiva que la ley tiene que contemplar son las medidas de prevención, el marco protector, del que algunos espectros hablan, antes de que aparezcan las situaciones de maltrato. Como todas las situaciones de prevención, no eliminarán todas las conductas que aparezcan, pero creo que serán las menos y, entonces, serán oportunas las medidas, protocolos o actuaciones específicas de esa naturaleza.

He hablado de los planes de estudio, he hablado de otras experiencias y me he referido ampliamente a la idea de inclusión. También he dicho al principio que seguramente otros colegas, que me consta que intervendrán también en esta Comisión en unos días, van a hablar y resaltar un concepto amplio de equidad. Yo me siento muy cómodo hablando de equidad, y me gustaría que la reflexión fuerte de la nueva ley fuese una reflexión en torno a la equidad en sus distintas manifestaciones. Hay una equidad que tiene que ver con mejorar el acceso y la oferta, pero también hay una equidad vehiculada al reconocimiento, al ser —insisto— reconocido, estimado, valorado, querido en una escuela, en un espacio común independientemente de mis condiciones personales. Tal vez debamos poner más énfasis en las políticas de equidad, sin que estas sean políticas inclusivas, y tal vez algo menos —aunque parezca contradictorio con mi comparecencia— en el término y en la expresión inclusión, que a veces solo nos hace pensar en medidas y actuaciones específicas para un grupo más pequeño de alumnos en particular. Este es un dilema al que se va a enfrentar la ley: cómo hacer planteamientos que engloben con un criterio de equidad a todo el alumnado y, por tanto, a aquellos con más necesidades, o con más dificultades, o más vulnerables, sin que eso suponga un detrimento de las medidas y actuaciones específicas que algunos de ellos en particular van a necesitar.

Señora presidenta, no sé si ya me he pasado del tiempo.

La señora **PRESIDENTA**: Tenemos que terminar.

El señor **PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, EXPERTO EN INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA ESCUELA** (Echeita Sarrionandía): Entiendo que tengo que terminar, y me consta que dejo sin contestar alguna de las preguntas específicas que me han formulado. En cualquier caso, termino con un último minuto sobre la reflexión que ha salido a colación en torno a lo ordinario y lo especial, un dilema al que me he referido.

Personalmente, creo que el sistema tiene una capacidad de atender y de actuar con criterios de equidad o de inclusión establecida, lo cual se corresponde gráficamente —si me permiten el símil— con la ley de vasos comunicantes. Esa capacidad se mantiene a un determinado nivel, pero cuanto mayor sea la capacidad del sistema ordinario de responder con equidad a todo el alumnado, menos necesarias y amplias tendrán que ser las medidas en forma, por ejemplo, de centros específicos. Y cuando digo centros

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 15

además digo programas específicos de adaptación, PEMAC y todas esas medidas que las leyes tienden a contemplar.

Los dos vasos están comunicados. Cuanto menos hagamos por mejorar y ampliar profundamente esta capacidad global del sistema de atender la diversidad, menos necesarias serán las medidas específicas y el dilema moral al que nos enfrentaremos será en cierta medida menor. Cuanto menos incidamos en los elementos comunes, generales, globales del sistema con una mirada de equidad e inclusión, más necesitados estaremos de medidas específicas, y el dilema y el desgarró moral que tendremos será por una parte haber acordado y firmado solemnemente ante los sistemas internacionales que queremos un sistema inclusivo y estar permitiendo que se desarrolle un sistema que en cierta medida es excluyente, y lo es puntualmente. La pregunta será: ¿dónde se forma mejor la ciudadanía? Porque la escuela podrá tener diez, doce, catorce, dieciséis, dieciocho años de duración, pero cuando termina lo importante es estar preparado para incorporarse a la vida adulta. ¿Dónde se prepara uno mejor para la vida adulta? ¿En contextos específicos, segregados, separados, o en contextos comunes? ¿Dónde se prepara la ciudadanía —la mayoría, los que somos los incluyentes— a generar esas actitudes y valores de respeto y reconocimiento? ¿En la distancia, en la separación o compartiendo espacios y momentos comunes? Lo he dicho varias veces, y con ello termino: es un dilema, y los dilemas no tienen solución; tienen respuestas episódicas en un momento histórico determinado. Habrá que trabajar para que esos dilemas se resuelvan en la medida de lo posible de manera justa, no beneficiando solamente a unos ni a otros, no reconstruyendo el sistema educativo para que solo beneficie a los alumnos más vulnerables; tampoco estamos hablando de eso ni mucho menos.

Muchísimas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Echeita, por su intervención, por las contestaciones a las cuestiones planteadas, y muchísimas gracias también de antemano, porque sabemos que si cree que alguna cuestión no ha quedado suficientemente explicada para que tengamos elementos suficientes a la hora de hacer un buen trabajo cuando nos toque reunirnos para ir conformando el citado pacto, esa documentación va a llegar a todos los grupos y a todos los miembros de esta Comisión.

Muchas gracias.

El señor **PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, EXPERTO EN INCLUSIÓN Y DIVERSIDAD EN LA ESCUELA** (Echeita Sarrionandía): Muchísimas gracias; estoy a su entera disposición para lo que necesiten. **(Pausa)**.

— **DEL SEÑOR CARABAÑA MORALES, DOCTOR EN SOCIOLOGÍA, CATEDRÁTICO DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000581).**

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, retomamos el orden del día de la sesión de hoy de la Comisión de Educación y damos la bienvenida al segundo de los comparecientes, don Julio Carabaña Morales, doctor en Sociología, catedrático de Sociología de la Educación en la Universidad Complutense de Madrid. Le damos la bienvenida y también las gracias por su comparecencia. Señor Carabaña, como sabe, en principio tiene media hora para la primera intervención, luego los distintos grupos parlamentarios tendrán cinco minutos cada uno para plantearle las cuestiones que crean convenientes y después, dependiendo del tiempo que nos reste, tendrá como mínimo diez o quince minutos para dar las contestaciones oportunas.

El señor Carabaña tiene la palabra.

El señor **DOCTOR EN SOCIOLOGÍA, CATEDRÁTICO DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID** (Carabaña Morales): Muchas gracias, señora presidenta.

Señorías, ante todo debo agradecerles el honor que supone para mí esta comparecencia, y al apreciarlo tengo en cuenta que la función de esta subcomisión es elaborar un informe sobre el estado y la situación actual del sistema educativo español con un diagnóstico, unas propuestas y unas conclusiones, las cuales serán recogidas para la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación, que a su vez servirá de base para que el Gobierno elabore un proyecto de ley básica de educación con vocación de estabilidad. Repito, tengo en cuenta que, dada la notable cantidad y calidad de los informes ya existentes, comenzando por el que anualmente elabora el Consejo Escolar del Estado,

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 16

resulta realmente halagador que sus señorías apuesten por que no van a perder el tiempo escuchándome; espero que así sea. Voy a atenerme a las instrucciones o indicaciones que nos dieron y dedicar unos minutos al diagnóstico, otros minutos a sacar algunas conclusiones y los últimos a hacer una propuesta.

En cuanto al diagnóstico, me basaré primero en que la misión de la subcomisión incluye una referencia a los objetivos educativos europeos recogidos en la Estrategia Educación y Formación 2020 de la Unión Europea. Permítanme cogerlos como guía del diagnóstico, una primera guía provisional, para luego tomar varias encrucijadas. Con ellas voy a formar tres grupos: el primero es el de aquellos objetivos que ya cumplimos, que son los referentes a la escolarización infantil y a la enseñanza terciaria. Son objetivos cuantitativos; y en la enseñanza terciaria, aunque sea por poco, nos pasamos, así que ahí no tendríamos nada que pactar, nada que reformar ni ninguna ley que hacer si se trata de conseguir esos objetivos. El segundo grupo lo constituyen aquellos sobre los cuales por diversas razones, desde mi modesta opinión, la legislación tiene —pues hemos dicho que se trata de hacer una ley básica— poca importancia o influencia o simplemente nula influencia. ¿Cuáles son esos objetivos de Lisboa sobre los que la legislación no puede influir? A mi entender son, en primer lugar, el empleo de los jóvenes, que depende si no al cien por cien sí al 99 % de la economía y quizás un 1 % de la educación, pero en cualquier caso un 0,1 % o menos de las leyes. La formación laboral de los adultos, que depende, fundamentalmente, de la economía, por un lado, y de las políticas de formación y empleo, que dependen del Ministerio de Empleo y están muy lejanas, por ahora, de lo que normalmente contemplan las leyes de educación, y —este es más problemático— la disminución al 15 % de los alumnos con puntuaciones PISA por debajo del nivel 2.

Se preguntarán cómo es que yo pienso que la legislación no puede influir justamente en esto, que parece el aprendizaje de los alumnos, y les voy a dar dos justificaciones muy breves. La primera es el propio informe PISA. Este informe, no en todas partes pero sí de modo continuado en las fundamentales, avisa —a veces reconoce— que los resultados que los alumnos de un país, de una comunidad autónoma o de un colegio obtengan en sus pruebas no dependen solamente de las escuelas sino de todas las experiencias formativas del individuo, entre las que, naturalmente, pueden incluirse también las condiciones intrauterinas, en el momento de la concepción, la familia, la televisión, los medios rurales o urbanos, los videojuegos, las experiencias con sus amigos, etcétera. PISA avisa siempre de eso, aunque nunca es capaz de dejar claro en cuánto dependen los resultados de la escuela y en cuánto dependen de los otros factores. Yo he analizado, modestamente, el asunto y he encontrado que de la escuela parecen depender más bien poco.

Hay otro indicador que apoya esto —que de la escuela dependen más bien poco— y es el siguiente. Los resultados PISA se fijaron por convención en el año 2000 en los países de la OCDE en una media de 500 puntos, con una desviación típica de 100. A partir de entonces, y por un sistema sofisticado que se llama de respuesta lite, las puntuaciones de los años sucesivos se pueden comparar con la de este año, de manera que se puede saber con un pequeño margen de error si las puntuaciones han mejorado o han empeorado. ¿Qué ha pasado con las puntuaciones PISA en el conjunto de la OCDE a lo largo de los quince años que van entre el primer informe de 2000 y el último de 2015? Pues que siguen aproximadamente ancladas en los 500 puntos, es decir, ni mejoraron ni empeoraron, ni aumentaron ni disminuyeron, y eso, como el propio informe PISA de 2009 ya recalca con cierta sorpresa —que ahora en 2015 procuran no expresar tan vehementemente—, pese a que dentro de muchos países, no solo en el nuestro, las unidades administrativas de la educación que son menores que el país o que el Estado han innovado, renovado, reformado sin cesar, de modo mucho más —dicho sea entre paréntesis— rápido y desconcertado en algunos países de lo que lo hacemos nosotros. Si uno mira la historia de cualquier país verá que en los últimos quince años ha habido dos, tres, cuatro reformas, todas las cuales pretendían, naturalmente, ser muy importantes y mejorar, entre otras cosas, las puntuaciones PISA. Algunos países han mejorado esas puntuaciones dentro de la OCDE, como subrayan sus informes, pero otros países las han empeorado en la misma medida. Los informes de la OCDE suelen pasar de puntillas sobre este punto, pero el resultado global está claro: todas las reformas que se han hecho en todos los países de la OCDE, que incluyen Estados Unidos, Australia, Japón, Nueva Zelanda, etcétera, han supuesto una línea plana en los resultados en las pruebas PISA. Por eso digo que la mejora de los resultados en las pruebas PISA, si no han estado al alcance de las numerosas reformas educativas que se han hecho, es muy difícil que pueda verse influida por lo que puede plasmarse en una ley. Finalmente, el último objetivo, el único de todos los de la Estrategia 2020 en el cual quedamos por debajo de los países europeos, es el abandono escolar temprano. Ahí sí que tendríamos un problema que abordar, una reforma que hacer y creo que, efectivamente, puede hacerse a través de una ley porque el abandono escolar temprano tiene mucho que

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 17

ver —como quiero que luego veamos— con la ordenación del sistema educativo, que es materia propia por excelencia de las leyes educativas, con la arquitectura del sistema. No sé si ordenación es todavía palabra en vigor, supongo que sí.

Los problemas de la enseñanza no universitaria, sin embargo, son muchos más que los recogidos en la Estrategia de Lisboa. Voy a enumerarlos brevemente agrupándolos en cuatro grupos. El primero es el de aquellos sobre los cuales es más difícil o digamos que soy muy escéptico acerca de las posibilidades de que una ley básica influya en ellos. Son, por desgracia o por suerte, los más debatidos, los más populares. Voy a enumerarlos sin más. En primer lugar está el gasto en inversión global. Puede ser o no un problema, debemos gastar más o menos, pero no es cosa de una ley general sino de la ley de presupuestos de cada año. En segundo lugar, en qué gastamos. Lo mismo, no depende de la ley general, sino básicamente de las políticas educativas de los Gobiernos y de las leyes de presupuestos que se aprueben cada año. Por ejemplo, la desigualdad de oportunidades o de resultados puede considerarse un problema más o menos grave del sistema educativo, pero no veo que una ley pueda influir mucho en ello; lo que influyen son las políticas que se hagan, con dotación presupuestaria y, además, bien encaminadas; pero la ley poco puede hacer si luego no se ponen los medios y no se gasta. También la ley puede fijar los requisitos académicos de formación de profesorado. Y lo hace, pero el famoso 'MIR' escapa, muy probablemente, a su control, por lo menos en los centros privados. Me resulta bastante difícil imaginar cómo uno se las va a arreglar para controlar qué significan tres años —hay que exigir algún tiempo, uno, dos o tres años— de prácticas, en qué centros y cómo se va a controlar que esas prácticas son, efectivamente, un criterio de formación y, sobre todo, un criterio posterior de selección. La experiencia que tenemos a partir de la universidad es que es muy difícil que nadie deje de sacar sobresaliente en esos casos, sobre todo por parte del tutor del centro, naturalmente. La selección y contratación del profesorado tampoco es asunto de la ley. La ley puede fijar, repito, los requisitos formales mínimos para hacerlo, pero la contratación depende de cada gestor administrativo. Una vez que uno tiene unas condiciones, una comunidad autónoma, una ciudad o un empresario privado contrata con sus propios criterios. De manera que la selección y contratación del profesorado de la enseñanza pública tendrá que depender de las leyes de la Función pública, dependiendo de cómo estén repartidas las competencias entre el Gobierno central y las comunidades autónomas. La ley básica puede también concretar la participación de padres, profesores y alumnos en el gobierno de los centros, de acuerdo, pero el grado de autonomía y rendición de cuentas —un tema que ha estado muy en el candelero— vuelve a depender de los gestores, públicos o privados. Es decir, si yo cumplo la ley y soy el dueño o gestor de un gran grupo de escuelas, sean públicas o privadas, soy yo evidentemente quien debe decidir qué grado de autonomía doy a los directores del centro o a los centros, qué grado de responsabilidad y el modo en que les pido cuentas. La ley puede fijar algunas directrices generales en relación con los alumnos, los profesores, los padres, como hace la Constitución —y luego las leyes lo desarrollan—, que participarán en el control y gestión de los centros docentes, pero una vez que yo acepto —estoy obligado a ello en distinta medida, según tenga financiación pública o no— esas condiciones que me pone la ley, cómo gobernar y cómo gestionar los centros no es responsabilidad del Gobierno central ni de la legislación, sino que es responsabilidad —repito— del dueño de los centros, públicos o privados. Los métodos de enseñanza, que con tanta facilidad se legislan y hasta se decretan y se ordenan sin más según la jerarquía de la orden correspondiente, están reservados por la propia Constitución a los profesores —artículo 20.a) y c), libertad de cátedra—; en cualquier caso, son competencia de los centros. Podríamos hablar también del acoso escolar, del trabajo en equipo, de los horarios de los profesores, se trata de problemas del sistema educativo, pero están muy lejos de poder ser regulables o influenciados por la ley. Como he dicho antes, entre estos problemas están los resultados de las pruebas PISA y semejantes. Desde luego, el Gobierno tiene la competencia exclusiva sobre los títulos, eso debe quedar claro; por tanto, tiene competencias sobre las evaluaciones finales de los alumnos y puede hacerlas a través de pruebas objetivas o delegarlo en otros funcionarios o cualquier otro sistema. La ley también puede facultar al Gobierno para evaluar los centros públicos y privados y mirar en qué medida cumplen con la legislación, de acuerdo; pero eso es una cosa y otra es utilizar los resultados de esas evaluaciones para mejorar la docencia, para mejorar el funcionamiento de las escuelas o para mejorar los resultados de los alumnos, lo que es bastante difícil.

La ley básica puede influir en otros tres grupos de problemas —por lo menos yo he hecho tres grupos con ellos—; de dos de ellos no voy a tratar por la misma razón, porque se trata de cuestiones políticas sobre las que yo poco podría decir aquí. En primer lugar, los problemas relacionados con la interpretación de los artículos de la Constitución 20.c), libertad de cátedras, y sobre todo 27, derecho a la educación. En

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 18

esta materia, pienso que tras la LODE, la estabilidad ha sido realmente notable, hay gente que no está feliz con el arreglo existente y hay otra mucha que sí lo está. Los que no están felices parece ser que por ahora no son suficientes como para poner realmente en cuestión el funcionamiento de las cosas, pero, en la línea de lo que mi colega Mariano Fernández Enguita dijo aquí el otro día, no creo que sea urgente ni importante llegar más lejos en el consenso de lo que se ha llegado hasta ahora. Cuando un partido gane las elecciones inclinará o intentará inclinar la balanza por el lado que ideológicamente le parece más conveniente y cuando gane el otro también, pero no creo que eso sea motivo o haya sido motivo en el pasado de grandes inestabilidades que sean causa de alarma y que hagan necesario un pacto.

El otro grupo de asuntos en los cuales la ley básica en mi opinión puede influir son los relacionados con las competencias del Estado y de las comunidades autónomas en materia educativa. A mi entender, aquí sí que hay una fuente permanente de inestabilidad. Sería una fuente permanente de inestabilidad ya por el carácter abierto de la Constitución y por el hecho de que la educación queda o quedó en tierra de nadie, ni competencia exclusiva del Estado ni competencia cedida a las comunidades autónomas, y además, las transferencias son cuestiones que se negocian y sabemos que se tienden a negociar hasta el infinito y continuamente poniendo en cuestión los pactos hechos. Como no hace falta que les recuerde, corre más riesgo todavía de ser un factor de desestabilización o de desequilibrios permanentes cuando las competencias se toman por ciertas comunidades autónomas o se ponen al servicio de proyectos nacionalistas o separatistas. La Ley catalana de Educación de 2009 pienso que es un buen ejemplo de tensar la cuerda todo lo posible en esta materia con esa exhaustiva enumeración de ámbitos y actividades escolares en las que se debe utilizar preceptivamente el catalán dejando para el castellano los momentos de pánico o de absoluto pánico. Creo personalmente que es importante, e incluso urgente, frenar la tendencia a la fragmentación del sistema escolar en otros tantos sistemas comunitarios. Creo que es importante que mantengamos una fluida comunicación y que la población pueda circular libremente por el territorio nacional sin temor a no encontrar colegios para sus hijos y que los profesores puedan ir de un lado a otro del territorio nacional sin verse constreñidos a quedarse justamente en la comunidad en que sacaron la plaza, y no digamos ya si hablamos de la universidad. Pero, repito, son problemas políticos sobre los cuales mi opinión probablemente sea de poca utilidad, por lo que paso sobre ellos para ir por fin al cuarto grupo de problemas, que son los que tienen un cierto componente técnico y sobre los que creo que ustedes quieren conocer mi opinión, y son los relacionados, como he dicho, con la ordenación de la enseñanza. Los más mencionados son la repetición de curso, el fracaso escolar, el ya mencionado abandono escolar temprano y, digamos, el déficit de formación profesional. Esto se dice de muchas maneras como la estructura en reloj de arena del sistema educativo o el diablo que dice Mariano Fernández Enguita.

Voy a tratar brevemente de cada uno de ellos porque, en mi opinión, vienen siendo bastante exagerados o por lo menos no correctamente entendidos, unas veces porque los indicadores estadísticos inducen a confusión —digamos que se interpretan superficialmente— y otras porque se aplica con precipitación el sentido común y hay también un cierto enfoque regeneracionista del que yo creo que cojeamos todos. Hay una actitud muy difundida en general en España, independientemente de la ideología, que consiste en dar por supuesto que nosotros hacemos las cosas muy mal, lo cual tiene la ventaja de que mi remedio es muy necesitado y muy demandado (**Risas**). Hay países donde la actitud es otra; es la actitud de nosotros somos en principio los mejores y esto está todo bien. ¿Dice usted que algo está mal? Explíquemelo e intento arreglarlo. Por ejemplo, es el caso de Alemania. Cuando los resultados de PISA llegaron a Alemania causaron un grave *shock* porque pensaron que eran los mejores y entre nosotros causaron una gran satisfacción porque nos confirmaban que éramos los peores, aunque no confirmaban que eran los peores, estábamos justo en la mitad, pero daba igual, los leíamos poniéndonos debajo.

En cuanto a la repetición de curso, está entre las más altas del mundo, como todos sabemos. Según las últimas estadísticas que he visto —y que tienen ustedes ahí en las dos tablas que les he repartido— estamos a la par con Bélgica, Luxemburgo y Portugal, por ejemplo, y por encima del resto de los países de la OCDE, que son los que aplican PISA. Eso es así teniendo en cuenta incluso que en muchos países hay un equivalente funcional de la repetición de curso que es importante tener en cuenta, que es el retraso en el comienzo de primaria. Hay países, como Alemania y Holanda, en los que los padres deciden si el niño comienza a los seis años o más tarde, pero si el niño comienza más tarde, ya repite un curso aunque no lo repita, no está ahí. De manera que todos los problemas que hay de incorporación a un grupo de menores de edad, etcétera, los lleva resueltos. ¿Qué niños suelen incorporarse más tarde en estos

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 19

países? Los que nacen más tarde en el año, es decir, los nacidos en octubre, noviembre o diciembre y que en ocasiones a los padres les parecen poco maduros para entrar. De todas formas, añadiendo esto, respecto de la tasa de retraso de no coincidencia entre el curso y la edad, lo que nosotros llamamos tasa de idoneidad, hay una gran discrepancia entre España y los otros países. La tasa de idoneidad está ahora en el 65%, estuvo más baja en el 2007, con el cincuenta y tantos por ciento, y estuvo más alta en el año 2000. Cuando PISA empezó, la tasa de repetición era más baja y la tasa de idoneidad era más alta, si bien hubo un brusco descenso entre 2006 y 2009 y ha habido un ascenso más gradual hasta ahora, hasta el 2015 por razones que no sé explicar, pero lo cierto es que ha ocurrido y ha variado. Estoy estudiando ese fenómeno que es muy interesante, pero no sé decirles más. ¿Qué pasa con la repetición? ¿Es tan grave? En contra de lo que dice la OCDE en el aspecto económico, los alumnos repetidores no cuestan más que los no repetidores, cuesta igual que un alumno repita que el que no repita. Un alumno en 3.º de ESO cuesta lo mismo que un alumno de 2.º, lo que más cuesta es si luego continúa dos o tres años más hasta terminar la titulación, que es lo que ocurre en España más que en ningún otro lugar de los que yo he tenido ocasión de consultar, pero, claro, eso no es repetir, eso es continuar en la escuela. Cuesta lo mismo que alguien continúe haciendo por tercera vez 4.º de ESO que el que esté haciendo 2.º de bachillerato, es decir, es un año en la escuela y, por lo tanto, la repetición no es cara. ¿Tiene grandes consecuencias sobre el futuro de los alumnos? Durante mucho tiempo se dijo que sí, pero la respuesta es que nadie lo ha conseguido demostrar. Es verdad que los alumnos repetidores obviamente tienen peores resultados en PISA y también peores resultados en bachillerato, si es que lo hacen, naturalmente, pero no se trata de eso —ya se sabe que si los alumnos repiten es porque van mal—, de lo que se trata es de saber si los alumnos habrían ido mejor de no haber repetido. Es muy difícil hacer experimentos que puedan comparar verdaderamente a alumnos que repitieron con alumnos en la misma situación que no repitieron y los sigan el tiempo suficiente como para poder establecer si en general la repetición es mala. Por otra parte, es, lógicamente, no voy a decir absurdo, aunque quizá sí, pero no es muy coherente pensar que la repetición puede ser buena o mala, la repetición es un tratamiento en principio clínico, es decir, no se repite de modo reglamentado. La repetición no se produce por la aplicación rígida de un reglamento. La repetición se produce tras el estudio de cada alumno y ver qué le puede convenir más o menos hablando con el padre, con el tutor, con los profesores, etcétera. Por tanto, sería muy difícil que, en general, los que ordenan la repetición se equivoquen más que los que prefieren la no repetición. En un caso particular sí, uno puede pensar si se equivocó o no, pero puede ser un caso de repetición o un caso de no repetición. Por tanto, hablar de que la repetición, en general, es buena o mala, a mi entender, tiene muy poco sentido. Es más, habría que tener mucho cuidado —y eso sí lo puede hacer una ley— de legislar algo así como que se prohíba la repetición, porque entonces sería como matar a todos los perros para acabar con la rabia, sería hacer un tratamiento epidemiológico de lo que tiene un perfecto tratamiento clínico, sería dejarnos a todos encerrados en casa para que no nos contagiemos cuando sabemos perfectamente quiénes son susceptibles de contagiarse y quiénes no. Es decir, el tratamiento clínico debe estar ahí, no creo que se deba legislar al respecto. Se puede recomendar tal y o cual cosa o se pueden —que es lo que sugeriré luego— evitar las presiones para la repetición.

Fracaso escolar. Se llama fracaso escolar al hecho previsto como normal, tanto en la EGB —por parte de la antigua Ley General de Educación— como en la ESO, de que haya alumnos que no obtienen el título correspondiente. Estaba previsto como normal, en la EGB estaba claro. En vez de ingresar en el bachillerato, los profesores de EGB serán los que digan ahora qué alumnos pueden ir a bachillerato o qué alumnos no pueden ir a bachillerato. Probablemente, el problema estuvo en qué alumnos pueden y qué alumnos no pueden. Podíamos habernos quedado en que recomendarán u orientarán a los alumnos acerca de si siguen en bachillerato o no, pero por alguna razón la ley prefirió hacer un corte. Y ese corte creo que ha tenido consecuencias nefastas para el sistema educativo. La diferencia está entre hacer simplemente un corte o hacer recomendaciones sobre la base del historial académico o del expediente académico de los alumnos, porque poco tiempo después se comenzó a llamar fracasados a los que no conseguían pasar ese corte, superar ese umbral. Naturalmente, el término no estaba en la legislación, el término lo inventaron los periodistas. E interpretando las estadísticas como un indicador del sistema educativo, se comenzó a airear que debía ser muy malo el sistema educativo si tantos alumnos fracasaban, olvidando, evidentemente, que es un listón y que lo pasa más o menos gente según lo alto que se ponga; se puede bajar perfectamente.

La Logse mantuvo el corte y no tenían mucha idea de dónde habían puesto el listón. Es más, en la legislación es muy difícil poner ningún listón; por mucho que en la ley se establezcan los objetivos, su

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 20

cuantificación no depende ni de la ley ni muchas veces probablemente de las instrucciones directas, de las órdenes ministeriales o de los inspectores sino que depende más bien —eso ha parecido— de la tradición. De manera que con la Logse el fracaso escolar volvió a subir del 15%, al que se había llegado tras algunos años de aplicación de la Ley General de Educación —había empezado en el 30%— en la década de los ochenta, al 30%. Parece ser que la única explicación que hay es que los profesores aplicaron los baremos y expectativas que traían del bachillerato. Por tanto, nos encontramos con que con dos años más de escolaridad en el sistema Logse fracasan más alumnos que con dos años menos en la Ley General de Educación. Y como el umbral se definía como el mínimo necesario para vivir en la sociedad moderna, resulta que tras dos años más de educación hay menos gente que antes que cumple con esos mínimos que no va a poder vivir en la sociedad moderna. Todo un éxito, resultado pura y simplemente de que, en primer lugar, se ha puesto un listón y, en segundo lugar, no se sabe bien dónde se ha puesto el listón. Es decir, el legislador pone el listón pero renuncia —porque no tiene otro remedio— a establecer dónde se coloca y es la tradición quien lo decide. Pero las tradiciones, además, no son uniformes, son locales.

Un problema grave del listón en el fracaso escolar es que es muy desigual por comunidades autónomas. Saturnino Martínez García lo ha puesto de relieve comparando las puntuaciones PISA con las tasas de graduados escolares. Las puntuaciones PISA son más altas en Castilla y León y La Rioja que en el País Vasco, por ejemplo. Sin embargo, el fracaso escolar es mucho mayor en La Rioja y en Castilla y León que en el País Vasco. Uno puede pensar que el sistema educativo es más eficaz en el País Vasco y que a alumnos con las mismas capacidades que mide PISA consigue enseñarles más y por tanto superan el listón. Se puede pensar eso pero también se puede pensar que simplemente es el listón lo que varía. Y desde luego el listón varía entre centros. Teniendo en cuenta que el título tiene validez oficial, a mi entender, es una grave injusticia y discriminación que se conceda con unos criterios en unos sitios y con otros criterios en otros y aunque solo fuera por eso, tendría fundamento la propuesta, que les voy a hacer después, de suprimirlo. En cualquier caso, la diferencia que hace tiene trascendencia sobre todo académica. Si uno mira después los resultados sociales, laborales, familiares, ideológicos o políticos de los que se han quedado justo por encima del listón y los que se han quedado justo por debajo, resulta que no hay gran diferencia o no hay ninguna diferencia.

Abandono escolar temprano. Andábamos ocupados con el fracaso en la básica cuando vino la Unión Europea y nos dijo que el mínimo ya no es la educación secundaria obligatoria sino que el mínimo ahora es un título de educación secundaria superior. Por España todavía nos podríamos apañar con la ESO pero para salir a Europa —una vez que entramos en la Unión Europea— necesitamos FP básica o de grado medio o título de bachillerato. Más difícil todavía. Y para calcular el indicador eligieron que el tramo era entre dieciocho y veinticuatro años, así que gente de entre dieciocho y veinticuatro años sin título se tienen en cuenta como abandono temprano de secundaria superior. ¿Pero por qué abandono temprano y no abandono sin título? Sospecho —no estoy seguro— que fue un acomodo a los países donde la escolarización es más larga, como Dinamarca y particularmente Alemania, donde con ese criterio quedaban bajísimos porque estaban todavía en la escuela, no tenían el título. Así que establecieron de dieciocho a veinticuatro años que o tienen el título o siguen escolarizados. Con lo cual, es un mal indicador porque tenemos dos variables, una el tiempo y otra los títulos. Por el nombre, abandono temprano, da la impresión de que se trata del tiempo y que el remedio es que los alumnos aguanten más tiempo en la escuela, pero si uno mira la composición del indicador se da cuenta de que el componente fundamental son los títulos y no el tiempo. Por tanto, no se trata del abandono temprano, el componente principal es el abandono sin título. ¿Por qué España tiene un abandono tan alto —ha bajado del 30% antes de la crisis a menos del 20% ahora, pero aún así estamos a la cabeza de Europa—, por tiempo o por títulos? La respuesta es por títulos. Nuestros alumnos están en la escuela ahora —en 2013— tanto tiempo como los que más, como la media europea —menos que los alemanes y los daneses pero bastante más que los ingleses—, así que tiempo están. Capacidad, al menos tal y como PISA la mide a los quince años, la tienen más o menos igual que la media de los alumnos europeos. ¿Entonces cómo es que alumnos con la misma capacidad y con el mismo tiempo en la escuela obtienen menos títulos? Pues ahí está la cuestión. Probablemente, porque los profesores no se los dan. Volveré sobre este punto, sobre por qué es más difícil obtener un título en España que decididamente en Inglaterra o en Eslovenia y no tanto como en Alemania, en cambio, pero en general es más difícil que en otros países, porque es el punto clave del abandono temprano.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 21

¿Qué hacen nuestros alumnos que están en la escuela y no obtienen el título? ¿Están pugnando por obtener el título de secundaria y no se lo dan? No, están en la ESO todavía. Nosotros tenemos más alumnos en la ESO a los diecisiete y dieciocho años que el resto de los países. Están intentando sacarse el título, están intentando no fracasar, están intentando cumplir los requisitos que la Logse impone para continuar estudiando porque la Logse expulsa del sistema y prohíbe continuar en el sistema a los alumnos que no tengan el título. Por tanto, están intentando continuar. ¿Y qué ocurre cuando lo consiguen, por fin, a los dieciocho años? Pues que muchos de ellos se han cansado, no continúan, y lo que tienen, como mucho, es el título de ESO. En otros países, con ese mismo esfuerzo, lo tendrían seguro; en Inglaterra y en Eslovenia, que son los ejemplos más claros, tienen un título de secundaria superior, pero en España no, ni siquiera van a empezar.

Por último, formación profesional corta y de baja calidad. Enlaza con esto, evidentemente, porque si prohibimos a los alumnos, por ley —la Logse lo hace—, continuar los estudios, es probable que no haya muchos alumnos de formación profesional. La formación profesional de grado medio no es muy atractiva para los alumnos que obtienen el título de ESO. Entre el 3 % y el 5 % de los alumnos que obtienen el título de ESO con dieciséis años opta por la formación profesional —muy pocos—; van luego los que obtienen el título de ESO con diecisiete y con dieciocho años, pero los otros van a bachillerato. Es decir, a aquellos alumnos que optarían por formación profesional les está prohibido hacerlo hasta que no cumplan la condición, que pocos consiguen cumplir, de obtener el título de ESO. Así que todos estos problemas de repetición, de fracaso escolar, de abandono escolar temprano y de debilidad de la formación profesional de grado medio están estrechamente conectados. Formación profesional de grado medio —aviso—, porque no ocurre eso con la formación profesional de grado superior, antigua formación profesional 2, FP2. Nuestra tasa de FP2 —después ciclos formativos de grado superior— ha sido siempre —y cuando digo siempre me refiero aproximadamente a los años noventa— superior al 15 % y en torno al 18 %, con un descenso, que no nos debe conducir a engaño, en la transición entre la Ley General de Educación y la Logse, después del 2000. Ha estado siempre en torno al 18 % y ahora ha subido al veintitantos después de la crisis. Esa tasa del 18 % es superior a la de Alemania y, desde luego, superior a la de la mayor parte de los países europeos; es decir, tenemos mayor tasa de formación profesional superior que el resto de Europa. En cambio, nuestra tasa de universitarios es alta pero dejó de crecer durante todo el auge y se estabilizó, mientras que en la mayor parte de los otros países continuaba incrementándose, de manera que la ventaja que inicialmente llevábamos y que permitía decir aquello del reloj de arena y que muchos interpretaban como la necesidad de extender la formación profesional no solo por abajo, a la gente que no puede ir a ella, sino también por arriba, en detrimento de la universidad y convencer a la gente de que no hiciera bachillerato y fuera a la universidad sino que fuera a la formación profesional para lo cual habría que dignificarla, ese discurso no vale ni por el lado de la formación profesional superior, que es, repito, mucho más demandada que en otros países de Europa, ni por el lado de la universidad, porque comparativamente no tenemos ni mucho menos exceso de universitarios actualmente. En los últimos años, a pesar de que la matrícula y los titulados en la universidad han aumentado, lo han hecho mucho menos que en los otros países y nos hemos quedado justito en la media de la OCDE o de Europa, sin la ventaja que teníamos antes. Sobre eso no tengo estadísticas.

Hasta aquí lo que pretendía yo que fuera el diagnóstico, del cual me he permitido sacar algunas conclusiones, y es que, a la vista de lo que acabo de decir, parecería que las escuelas españolas están a la altura de las escuelas de los países más desarrollados, más cultos y más ricos del mundo; parecería y creo, efectivamente, que es así. Y es así no solo por los resultados, a los que he estado haciendo referencia, sino también por lo que se refiere a procesos que podemos dejar de lado pero que no puedo dejar de mencionar: por ejemplo, la libertad de elección de escuela; la participación de la comunidad educativa en los centros, incluso tras los recortes de la Lomce; lo poco que sabemos de lo que se hace en las aulas en cuanto a métodos de enseñanza; lo poco que sabemos sobre la calidad de los profesores —a través esto último del informe Talis y la didáctica a través de los informes PISA 2012 y 2015—, todo ello da pie para ser optimista y, desde luego, no da pie a los lamentos acerca de la mala calidad del profesorado, de la predominancia del memorismo, de la predominancia de las pedagogías tradicionalistas, etcétera. Es decir, tanto la formación del profesorado como la selección —por lo que se sabe, repito— no tienen que envidiar a los países de los que se sabe algo también en el mundo. Otra cosa son aquellos países de los que realmente no se sabe nada pero de los que se supone mucho. Uno de ellos es Finlandia; por supuesto, se sabe poco —además, nadie sabe finlandés— y se dicen cosas míticas como, por ejemplo, que los finlandeses consiguen atraer a la mejor gente a la profesión docente porque les da

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 22

mucho prestigio y sin pagarles —los finlandeses son un poco raros, efectivamente; no me lo creo—, o bien países como los que la consultora McKinsey suele seleccionar como las economías más exitosas del mundo en materia de educación, atribuyéndoles rasgos y coincidencias siempre difícilmente comprobables. Lo que sabemos, repito, no da pie en modo alguno al pesimismo. Ahora bien, desde luego, nuestras escuelas pueden mejorarse. Que seamos buenos, que estemos a la altura de los mejores del mundo —de los mejores, mejores del mundo, no; de los medianos de los países desarrollados del mundo, vamos a dejarlo así; aunque me parece que no, pero tampoco quiero exagerar— no quiere decir que no pueda mejorarse, aunque hay que tener en cuenta que no es fácil. Christopher James, admirable investigador en esta materia, ha escrito, con una mezcla de agudeza y de sentido común, que con la cantidad de tiempo y la cantidad de gente que lleva haciendo innovación educativa en este mundo, es muy posible que todas las reformas baratas y eficaces estén ya inventadas, aplicadas, seleccionadas y descontadas, y que lo que quede sean solo reformas caras y de eficacia dudosa o incierta. Más aún, hemos innovado tanto, se ha innovado y se ha reformado tanto en tantos países que es de temer que las diversidades entre los países den igual, sean equivalentes funcionales; es decir, funcionar funcionan todas y funcionan en su contexto muchas de ellas; sacadas de contexto, quizá no, pero dentro de contexto, quizá sí, y probablemente cada país, a través de un proceso muy trabajoso de ensayo y error del que estamos hartos —por eso queremos hacer un pacto, para no tener que hacer tanto ensayo y error—, han llegado a un funcionamiento, con problemas, con rozamientos, con fricciones, pero en general satisfactorio y que todos aspiramos a mejorar.

Nuestro sistema está lejos de ser perfecto, pero su grado de bondad es tal que probablemente sea más fácil empeorarlo que mejorarlo. Aun así, les voy a hacer una propuesta que me parece que puede ser objeto de pacto o de consenso porque no tiene grandes implicaciones ideológicas ni de ningún otro tipo, y se refiere justamente a la ordenación del sistema educativo. La propuesta consiste en suprimir el título de ESO. Lo explico brevemente: a mi entender, eliminaría automáticamente el fracaso escolar, contribuiría notablemente a eliminar la repetición de curso, ya que buena parte de la repetición se debe a la presión para que los alumnos vayan al ritmo que marcan los contenidos con los que luego van a obtener el título y, por supuesto, contribuiría a bajar bastante el abandono escolar temprano. Refuerzos: debería establecerse una variedad suficiente en la educación secundaria superior, después de la ESO. Los franceses tienen cuatro cosas y nosotros podríamos tener más de dos. Los PCPI o la formación profesional básica son un tímido intento de hacerlo. Establézcense variedades adaptadas que permitan continuar la enseñanza en estudios acordes con las capacidades académicas que han demostrado todos y cada uno de los alumnos. Ayudaría también, a mi entender, si se definiera la obligatoriedad de la enseñanza en términos de tiempo y no de contenidos. La enseñanza es obligatoria durante diez años y es absurdo, desde mi punto de vista, pretender fijar la obligatoriedad en términos de contenidos, porque siempre va a haber alguien que no los alcance. En su lugar deberíamos intentar que cada alumno aprendiera durante ese tiempo lo que buenamente pudiera con un esfuerzo aproximadamente igual. Quizá estemos legitimados para obligar a hacer más esfuerzo a los que van muy despacio porque son cosas muy importantes las que se dejan por aprender, pero yo creo que no hay razón para fijar unos mínimos que unos pasan holgadamente y otros solo forzosamente.

En términos de tiempo, cada cual aprende lo que puede y después se crean enseñanzas adecuadas para que pueda seguir quien quiera, lo cual ayudaría también a simplificar el currículum de la ESO. Habría que eliminar la diversidad ahí justo en la ESO, aunque habría que sustituirla naturalmente por niveles, por lo menos en aquellas materias como matemáticas, ciencias o lenguas, donde no se puede pasar a un nivel superior sin haber alcanzado un nivel inferior. Un alumno de dieciséis años podría estar en matemáticas B porque hay otros que están en matemáticas A. Podemos mirarlo al revés, hay alumnos que están en matemáticas A, aunque lo normal es estar en matemáticas B, pero hay algunos que lo hacen muy bien. Podemos tomar como referencia a los que están más bajos. Esto tiene inconvenientes, naturalmente. El título desempeña actualmente funciones. Por ejemplo, sirve de incentivo para los alumnos, orienta a la Administración en la selección de ciertos grupos de funcionarios y determina quién puede ir o no a bachillerato, pero yo creo que eso lo puede hacer un certificado, el expediente académico, no hace falta inventar algo nuevo. Simplemente se trata de suprimir la división en sí o no. Se puede hacer con el certificado e incluso con mucha ventaja. Lo único que hace la división sí o no es favorecer a los perezosos que no quieren tomarse la molestia de mirar el expediente académico total del alumno, pero no creo que el Estado o la legislación estén para eso.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 23

Señorías, espero que esta exposición no les haya resultado demasiado larga y que les haya resultado si no del todo clara, sí lo bastante como para poder ahora llamarme la atención sobre los puntos oscuros. Muchas gracias por su atención.

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

Vamos muy justos de tiempo y se lo pongo de manifiesto a los portavoces de los grupos para que seamos muy escuetos en la presentación de las cuestiones y así el señor Carabaña tenga la posibilidad de contestar a sus cuestiones con un tiempo mayor. Les pido concreción a los portavoces de los distintos grupos.

Por el Grupo Parlamentario Ciudadanos, tiene la palabra la señora Martín Llaguno.

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

Muchísimas gracias, doctor Carabaña. Me ha parecido una exposición muy sugerente y muy valiente porque ha planteado cosas un poco disruptivas con relación a lo que habitualmente pensamos.

Ha habido algunas cuestiones que usted ha planteado como políticas y no susceptibles del debate más técnico. En algunos casos y en algunas de las afirmaciones que ha hecho coincide plenamente con usted. En relación con las constricciones lingüísticas y los problemas que están poniendo, también tienen una dimensión técnica, no solo política, porque afectan a la calidad del profesorado y a la equidad en el acceso al trabajo. En fin, tiene muchas connotaciones.

Ha habido una cuestión que usted ha mencionado —que yo había sacado a colación no en la dimensión que usted ha puesto, aunque sí afecta— y que tiene que ver con el título no de la ESO, pero sí de bachiller y con las diferencias entre comunidades autónomas y las consecuencias entre estas diferencias por los niveles educativos y los niveles de evaluación que se aplican. Recientes estudios han planteado que hay grandes diferencias probabilísticas en el acceso a determinadas titulaciones en función del sitio donde se haya hecho el acceso a la universidad. De hecho, volvemos a Castilla y León. Usted ha mencionado el título de la ESO y pasa también en bachiller. Los niños de Castilla y León tienen menos de la mitad de probabilidades de acceder a facultades de Medicina que los niños, por ejemplo, de Canarias o los niños de Murcia y eso tiene que ver con los distintos baremos que se utilizan para la evaluación de las notas. Por tanto, podríamos plantear —y me parece una idea muy sugerente— eliminar el título de la ESO —ahora le haré una pregunta—, pero qué hacemos con el de bachiller, porque algún título tendremos que tener y alguna manera de habilitar a la gente para su futuro laboral y su futuro desarrollo profesional. Es una pregunta que le planteo. Usted plantea quitar el título de la ESO, ¿pero qué hacemos con el resto que también plantean los mismos problemas de abandono escolar temprano y que repercuten, ya no en el abandono escolar temprano, sino en los estudios ulteriores?

Le quería preguntar —a ver si lo he entendido bien— una cosa: ¿Eliminar el título de la ESO sería plantear un sistema semejante al modelo británico, con distintos niveles y con distintas capacidades o posibilidades en virtud de los niveles que se fueran adquiriendo? Esto ha surgido alguna otra vez y creo que es una buena alternativa no solo por los indicadores internacionales, sino también porque me parece que daría alternativas de mayor equidad a los niños y a las niñas en este país. Sin embargo, en cuanto a la repetición de curso —sí que es verdad que se ha apuntado que no es más cara *per se*, pero al final sí que supone mayor dispendio porque están más tiempo en el sistema educativo—, ¿qué planteamientos de refuerzo propone usted para que no dejemos a la gente colgada por el camino porque la repetición no es una salida? ¿Cómo podríamos mejorar los niveles educativos y el conocimiento de los niños y las niñas? Nosotros hemos propuesto un programa de refuerzo educativo, pero a lo mejor usted, que es muy experto, tiene alternativas o ideas que funcionen mejor. También le quería hacer una pregunta en relación a uno de los problemas que está surgiendo, más allá del tema del acceso al profesorado, que es el sistema curricular. Con este cambio del modelo del no título de la ESO, ¿usted plantearía también un cambio en el modelo del sistema curricular, con tantas asignaturas y con tan poco tiempo? ¿Plantearía algún cambio más en el modelo de la estructura? No sé qué valoración hace usted del cambio que se hizo al pasar a los alumnos que antes estaban en primaria a los cursos de la ESO a los institutos. ¿Cree usted que habría que establecer algún sistema para conjugar la primaria con la secundaria de una manera más armónica, aunque quitemos el título? No sé si me he explicado bien. No sé si se puede volver al colegio, pero, por lo menos, arbitrar alguna alternativa para que no haya ese salto.

Muchísimas gracias y leeré otra vez con atención todo lo que nos ha explicado porque creo que ha sido muy interesante.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 24

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Martín Llaguno.

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

El señor **BUSTAMANTE MARTÍN**: Muchas gracias.

En primer lugar, quiero agradecer al señor Carabaña su comparecencia, que hemos escuchado con atención y con interés.

En relación con lo que el señor Carabaña planteaba respecto a la financiación que queda fuera de la ley y queda en el ámbito de los Presupuestos Generales del Estado, en nuestro grupo pensamos que es fundamental blindar y dar un suelo al gasto en educación sobre el PIB, blindar la educación frente a los recortes. Actualmente estamos en el 4,1% del PIB, hemos pasado del 5% al 4,1%, mientras que la media de Europa es del 6,2%. Pensamos que es fundamental establecer en la ley un suelo, un mínimo que blinde la educación frente a los recortes que seguirán llegando como consecuencia de las políticas de austeridad y de ajuste que siguen marcando la Unión Europea y algunos organismos internacionales que no han sido elegidos por los españoles y por las españolas. Esa es nuestra propuesta: blindarla para tener una educación de calidad porque, como bien decía en su comparecencia, usted considera la educación de calidad y pensamos que es de calidad gracias al esfuerzo y la labor de los profesionales, aunque con financiación sería bastante más importante el recorrido que pudiera tener nuestro sistema educativo público.

Le agradecemos también la gráfica sobre la repetición y el abandono escolar temprano. Pensamos que las reválidas que plantea la Lomce, que aspiramos a derogar, suponen una carrera de obstáculos para el alumnado y son uno de los elementos fundamentales que dan lugar al abandono temprano en nuestro sistema educativo. Por ello, queremos evitar los itinerarios tempranos y las carreras de obstáculos como las reválidas al finalizar la ESO y el bachiller, como plantea la Lomce.

En relación con la formación del profesorado, me gustaría preguntarle qué carencias y qué puntos fuertes valora que tienen los docentes en nuestro sistema educativo y, sobre todo, en qué aspectos concretos considera que deberían recibir más formación. También nos gustaría tener más información sobre la valoración que usted hace de la autonomía de los centros, de la evaluación de los mismos, de los itinerarios y de la repetición de curso.

Le agradecemos las propuestas que nos plantea, como la de suprimir el título de la ESO. Las recogemos y las estudiaremos en el conjunto del Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea.

Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señor Bustamante.

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

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

Muchas gracias, doctor Carabaña, por su intervención, que puedo asegurarle que me ha resultado muy estimulante. Supongo que no revelo ninguna confidencia si cuento que antes de empezar la sesión estábamos evocando situaciones en las que nos conocimos hace décadas y que tienen que ver con lo que le quería decir. La mirada que usted dirige sobre la educación creo que está muy positivamente condicionada por el hecho de no ser una mirada estrechamente técnica, sino que intenta sobrevolar y hacer un análisis quizá metodológico —aunque con esta palabra me quedo un poco corto, no voy a decir filosófico porque parecería que barro para casa— muy útil. Quiero destacar un par de cosas. Una es esa referencia que usted ha hecho al regeneracionismo. En el contexto en que la hacía podía parecer simplemente un comentario simpático —que lo era—, pero era muy acertada. Hay una manera de entrar a la valoración de los datos que condiciona todo el análisis posterior. Igualmente, me ha parecido muy interesante, pertinente y extremadamente útil el hecho de que usted haya llamado la atención sobre lo que tiene de construcción metodológica la forma en que valoramos. Usted ha insistido mucho en la cuestión del listón. Ponemos el listón en un cierto punto y, a partir del listón que nosotros mismos hemos colocado, extraemos una serie de conclusiones prácticas como si no fuera con nosotros, como si fuera una cosa natural. Es como una persona que tiene un nivel de colesterol y un año está feliz porque el médico le ha dicho que está muy bien y al año siguiente, con el mismo nivel de colesterol, pasa a estar preocupado porque le ha dicho que ese nivel ya no vale y que los estándares han cambiado. Es decir, un año pensaba

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 25

que estaba muy sano y al año siguiente le dice que está severamente enfermo. Algo de eso hay, porque hemos cambiado y de ahí se desprenden prescripciones que tienen consecuencias muy graves.

Hoy no ha podido asistir el portavoz de Esquerra Republicana que suele definirse a sí mismo como un escéptico colaborativo. **(Risas)**. Yo he tenido la sensación de que usted era una especie de escéptico optimista. Escéptico, porque ha enfriado muchas expectativas y ha deshecho muchos tópicos habituales. Como decía hace poco un exministro, ha disuelto muchas ideas recibidas. Esto es extremadamente útil, porque si no esas ideas recibidas a veces operan también en el seno de esta subcomisión. Pero con respecto a alguna de ellas me gustaría hacer algún apunte, por si le parece pertinente decir algo.

Usted ha hecho referencia nada más empezar, por ejemplo, a la cuestión de la escasa o mínima influencia que tiene la legislación sobre el empleo de los jóvenes. Quiero llamar la atención sobre el hecho de que probablemente sea así, pero al mismo tiempo no es menos cierto que tenemos una enorme tendencia a legislar pensando precisamente en el empleo de los jóvenes. Por ejemplo, cuando hablamos de la universidad, constantemente estamos hablando de la necesidad de adecuar la universidad al mercado de trabajo. Es decir, estamos dando por descontado que las modificaciones legales van a afectar a la cuestión del empleo. Me gustaría preguntarle si efectivamente usted cree que puede haber una paradoja, una contradicción o un error al empeñarnos en legislar sobre algo en lo que no se va a producir un efecto.

Me ha interesado mucho el escepticismo con el que usted se ha referido a muchas innovaciones y le quería preguntar por ello. Usted ha insistido en que las estadísticas de alguna forma marcan una especie de estabilidad que dura quince años. En los últimos quince años en el informe PISA estamos anclados en los 500 puntos, sin embargo, hay una especie de frenesí por introducir innovaciones y cambios. Quería preguntarle por esta cuestión, porque usted ha introducido en algún momento las palabras innovación, desconcierto, etcétera. Quería preguntarle por algo de lo que no solemos hablar aquí, que es si tiene constancia de errores cometidos en los últimos años por ese afán innovador. ¿Alguna de las cosas que se han hecho pensando que era lo que tocaba hacer, lo que no había más remedio que hacer, han sido errores? Aquí da la sensación de que damos por descontado el error del lugar que queremos abandonar por lo del regeneracionismo. El lugar del que partimos es, por definición, el error y el hecho de ir hacia otro lugar se da por descontado que es lo positivo. Como es obvio, a no ser que uno maneje una concepción ingenua del progreso, eso no está garantizado. Entonces, ¿tiene usted constancia de errores cometidos en nombre de la innovación?

Quería mencionar finalmente que, cuando comentaba con escepticismo la obsesión por la innovación, introducía la idea de que probablemente la mayor parte de las innovaciones o las reformas baratas y prácticas ya se han hecho y que solamente quedan por hacer las poco viables y caras. Su planteamiento no hace referencia únicamente a las innovaciones estrictamente internas, por así decirlo. ¿Qué pasa con aquellas innovaciones obligadas por las transformaciones que se producen en nuestro entorno, las que se producen no por nuestra voluntad de innovar, sino porque de pronto el escenario de la realidad sufre determinadas transformaciones y pensamos que eso tiene que obligarnos a alguna innovación del orden que sea? ¿Cómo hacemos esto? Por sintetizarlo mal, ¿cómo hacemos para que nuestro escepticismo ante un innovacionismo barato no desemboque en una especie de conservadurismo?

Muchas gracias. **(Varios señores diputados: ¡Muy bien!)**

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

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

La señora **MONEO Díez**: Gracias, señora presidenta.

Señor Carabaña, en nombre del Grupo Parlamentario Popular, quiero agradecerle su presencia en esta Comisión. Debo decirle sinceramente que ha tenido una intervención tremendamente interesante y que ha abierto un campo de debate muy amplio para esta subcomisión. Estos días recuperaba algunos artículos que ha publicado a lo largo de estos años. Recuperaba en concreto un artículo publicado en el año 2006 en *El País* en el que usted se mostraba claramente escéptico, como hoy, en relación con el efecto que PISA pudiera tener en la mejora de los resultados del sistema educativo. Ahí quiero enlazar PISA con el papel que la evaluación puede jugar. Según su criterio, ¿puede jugar un papel o tener efectos en la mejora de los sistemas educativos? Seguramente PISA no sea la varita mágica que arregle las posibles deficiencias que pueda tener cualquier sistema —no solo el español—, pero lo cierto es que, a nuestro juicio, necesitamos algún tipo de indicador o de base sobre la que sustentar la mejora del sistema

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 26

educativo, lo que podemos considerar que es una mejora o lo que podemos establecer que debe conocer un alumno en la enseñanza obligatoria.

Usted ha hecho referencia a la supresión del título de la ESO. El profesor Tiana, que también ha intervenido en esta Comisión, hizo referencia a la misma cuestión, a por qué no copiamos, imitamos, trasladamos o adaptamos un sistema de certificados al finalizar la ESO que acredite lo que ha aprendido cada uno de los alumnos. Pero aunque extendiésemos ese sistema, podemos discutir un sistema, que además han adoptado algunos países de nuestro entorno, en el que tienen que existir algunos indicadores que establezcan qué es lo que aprende o qué es lo que puede acreditar que ha aprendido cada alumno. Esa es mi pregunta. ¿Cómo lo hacemos? ¿A través de qué tipo de evaluación? Usted dice que quizá el listón hay que establecerlo precisamente en aquellos alumnos medios o bajos o en lo que puede aprender la generalidad de los alumnos. ¿No sería más estimulante no establecer el listón sino saber hasta dónde podemos llegar y, por tanto, ayudar a aquellos alumnos con dificultades a que lleguen precisamente ahí? Y, en el caso de que no lleguen, por supuesto reconocer cuál ha sido su aprendizaje, su esfuerzo y hasta dónde han llegado.

Ha hablado también de los refuerzos. Mi grupo está de acuerdo. Los refuerzos o las medidas que tienen que permitir avanzar a cada uno de los alumnos son diferentes, porque el alumnado es diferente, es diverso: hay alumnos con necesidades educativas especiales, alumnos con problemas de aprendizaje o alumnos que tienen dificultades para adecuarse al entorno. ¿Qué tipo de refuerzos adoptamos y por qué tipo de vías? ¿Desechamos totalmente los itinerarios? ¿Acudimos al modelo comprensivo a lo largo de toda la enseñanza obligatoria? Del modelo Logse al modelo LOE ya hubo un salto importante en relación con la comprensividad, la búsqueda de ciertos itinerarios o vías que condujesen al mismo título. Me gustaría conocer su opinión al respecto.

Otra cuestión que nos ha puesto encima de la mesa y que a mi grupo también le preocupa es la de las diferencias existentes —a las que usted también hacía referencia en este artículo— entre comunidades autónomas, entre centros, y dificultades del profesorado y de las propias familias a lo largo de la movilidad. ¿Cómo resolvemos esa cuestión? Usted le reconoce legitimidad al Estado en cuanto a las evaluaciones, a los títulos, porque así lo reconoce la propia Constitución española. Evidentemente, el Estado tiene que reservarse esas competencias. ¿Cómo establecemos esos criterios a los que debe responder todo alumno a la hora de la obtención del título? ¿Cómo debe hacer el Estado para garantizar esa igualdad de oportunidades?

En relación con el 'MIR' educativo, nosotros hemos hecho una apuesta por el mismo que esperamos consensuar con la mayoría de grupos de esta Cámara. Creemos que tenemos muy buen profesorado en España, pero no le estamos dando la formación ni la igualdad de oportunidades necesarias. Existen muchísimas diferencias entre comunidades autónomas que no garantizan esa igualdad en el acceso conforme a mérito y capacidad. Eso lo podemos resolver con el 'MIR' educativo, pero también podemos romper las diferencias que puedan existir en relación con centros privados, centros públicos o centros concertados. Si se establece un único sistema de acceso, si el Estado tutela la formación y las prácticas de ese profesorado, habremos roto esas diferencias y no crearemos, en relación con el profesorado, una enseñanza de primera, de segunda o de tercera división. Esta es una de las cuestiones más importantes que tenemos que resolver en este pacto, y me gustaría conocer su opinión al respecto.

Muchas gracias.

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

A continuación, el doctor Carabaña tiene la palabra para contestar a las distintas cuestiones planteadas. Tenemos hasta y media, que es cuando llega el siguiente compareciente.

El señor **DOCTOR EN SOCIOLOGÍA, CATEDRÁTICO DE SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID** (Carabaña Morales): Muchas gracias por sus preguntas. Las intentaré contestar por orden. La primera es la que ha detectado un agujero más grande en mi intervención, la del bachiller y el acceso a la universidad. Si yo hubiera propuesto algo para el bachiller y el acceso a la universidad, lo hubiera hecho en línea con lo que dicho, tender a disminuir y evitar la fragmentación de los sistemas educativos y garantizar la igualdad de todos los alumnos ante el acceso a la universidad. Por tanto, la ley tiene la obligación, y esa obligación debe consensuarse, de establecer que los requisitos del título de bachiller sean los mismos en toda España, que los requisitos de acceso a la universidad sean los mismos en toda España y que todo alumno pueda ejercer realmente el derecho a matricularse en la universidad de su elección. Y no solo —habría dicho yo, si hubiera tratado el tema— en

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 27

la universidad de su elección, sino también en la facultad de su elección, corrigiendo lo que, a mi entender, fue un error, aunque no se debió al afán de innovación, en la LRU, que permitió el establecimiento de notas de corte, sistema que se ha aclimatado y casi naturalizado desde entonces y que a mí me parece un desafortunado sistema de repartir el talento entre las facultades, entre los oficios, entre las profesiones y entre los sectores de la economía en general. Esto respecto al bachiller.

¿Cómo se hace? Hay dos maneras, a mi entender. Una es hacer un examen general, que es la manera, digámoslo así, fuerte, y muy difícil de llevar a la práctica. Si se quiere hacer un examen único y general, se acaba haciendo no un examen de contenidos, no un examen de conocimientos, sino un examen de generalidades, como el SAT norteamericano, que acaba siendo en realidad un test de capacidad o de aptitud y premia a los alumnos que no trabajan sino a aquellos que son naturalmente o cultivadamente, da igual por qué, más inteligentes. Eso es muy importante. Hay que mantener los ejercicios de literatura, física, química, etcétera, pero entonces no pueden ser uniformes, y hay que confiar en que hay una cierta diversidad, como la hay ahora, cuando se ponen los ejercicios y los tribunales. Una medida que se me ocurre para homogeneizar sin examinar a todo el mundo y que creo no es difícil, en línea también con los ingleses, es establecer comisiones de examen a los que la gente se puede presentar voluntariamente, caso de que no esté conforme con los resultados que ha obtenido del examen local. Valdría para la ESO. Es decir, si algún alumno de cualquier parte de España piensa que en otra parte de España, con lo mismo que él sabe —le he quitado ya el título—, se está permitiendo que la gente ingrese en bachiller y a él en su comunidad autónoma se le dice que no, que no tiene nivel suficiente, puede reclamar un examen garantizado por el Estado. En principio no tiene por qué ser el Estado, primero puede ser su comunidad autónoma, pero al final tiene que ser el Estado si hay problemas entre comunidades autónomas. Es algo así como el patrón-oro que se guarda en la Oficina de Pesas y Medidas de París. Es decir, se supone que los metros de los comerciantes locales se van degenerando, unos van alargándose y otros encogiéndose, pero para quien tiene dudas y protesta existe en la legislación actual la posibilidad de reclamar un sistema oficial de pesas y medidas. Es una cosa así. No creo que fuera muy costoso y no implica la organización de un examen general para todos los niños por parte del Estado todas las veces, que creo que es excesivo, incluso logísticamente, y puede servir al efecto. En el sistema británico no se repite, y esto que he dicho se parece al sistema británico. Se puede también copiar rasgos del sistema francés o el alemán para la parte de orientación, que implica una negociación entre las familias y los profesores. No creo que tu niño deba ir a bachillerato, dicen en Alemania o dicen en Francia. ¡Cómo dice usted que no!, dicen los padres, y negocian duramente con los profesores y con el claustro. No es un sistema que me guste mucho, aunque realmente es el que tenemos aquí implantado, entre otras cosas porque da lugar a una gran diversidad sobre la capacidad de influencia de los padres; los padres que son capaces de influir sobre los profesores consiguen lo que no consiguen los que no son capaces de influir sobre los profesores. En Gran Bretaña tienen un sistema que lo puede tomar cualquiera —eso es importante—, no necesariamente hay que esperar a que hayan pasado dos años, a los dieciocho o los diecinueve años. No tenemos que hacer nada porque en realidad existe; es decir, se trata de los sistemas de acceso que hay para mayores, estos se amplían para menores y sanseacabó. Quien no esté contento con la nota que le han dado puede demostrar mediante el examen de adultos que puede ingresar donde quiera ingresar, y ya está. Es bastante simple y, de hecho, lo tenemos establecido.

En cuanto a la repetición, no creo que la ley pueda influir mucho. Puede decir que se harán programas de refuerzo, pero no creo que pueda influir mucho después. Ya está dicho. Es decir, las recuperaciones durante el verano están previstas en la Ley General de Educación, los programas de refuerzo son algo que hemos intentado muchas veces; es una cuestión de política, se pueden dotar más o menos y funcionan en la medida en que los alumnos resisten. Si saco 4 y sé que por sacar 4 me tienen todo el verano estudiando, eso supone un estímulo para no sacarlo, pero una vez que lo he sacado, la capacidad de resistencia y la respuesta a los programas probablemente vaya disminuyendo. No soy partidario de programas de refuerzo más que en casos extremos; soy partidario, repito, de un esfuerzo igual a todos los alumnos. Si has estimado que vas a estar mejor repitiendo, repites; si no repites, vas con retraso y no vas a hacer matemáticas A o inglés A; vas a hacer inglés B o inglés C, que es tu nivel. Vas a ir junto con los otros alumnos, pero vamos a diferenciar las enseñanzas no sé bien cómo: desdoblado grupos, etcétera. Es una cuestión interna en la que no creo que pueda entrar la legislación, y cuando digo interna quiero decir de organización del centro y probablemente, como mucho, de las comunidades autónomas. A mi entender, se debe plantear de un modo general hasta qué punto yo puedo forzar a trabajar más a los alumnos que van más despacio, y una vez que haya establecido hasta qué punto eso es razonable,

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 28

articular la masa suplementaria de trabajo para esos alumnos en forma de programas de refuerzo o atención especial. El mayor o menor número de horas o el dinero que les quiero dedicar son probablemente cuestiones de política a nivel de comunidad autónoma, no a nivel de ley básica.

Con respecto al currículum, estaríamos de acuerdo también en esta cuestión. Si la enseñanza es básica y además es obligatoria, tiene que ser básica, es decir, tiene que limitarse a las cosas fundamentales. A mi entender, no tiene sentido incluir optatividades en lo que estamos considerando básico y además es obligatorio. Tienes que estar en la escuela durante diez años y tienes que hacer esto, que es importante; lo que no tiene mucho sentido es decir que tienes que estar diez años y que hagas lo que quieras: no tienes que hacer matemáticas, basta con que hagas macramé. Evidentemente, estoy exagerando, pero creo que tiene poco sentido que el currículum de la enseñanza obligatoria y básica no sea lo más simple y uniforme posible, y este no es el único argumento. En apoyo a esto, diré que simplifica notablemente la organización de los centros y abarata también notablemente la enseñanza. Los centros se vuelven muy complicados y muy caros cuando hay que hacer desdobles, optatividades, etcétera, y además hay una enorme desigualdad en las posibilidades de elección entre los centros grandes y los centros pequeños, donde está todo mucho más limitado, y asimismo hay una gran diversidad respecto a la dedicación de los profesores. Yo pienso que el currículum de la enseñanza básica, es decir, de la ESO y de primaria, debe ser lo más uniforme y simple posible y que la diversidad se debe dejar para después, facilitando que todo el mundo pueda continuar si es que le apetece.

Paso ahora a las preguntas del señor Bustamante. No le voy a poder contestar a todo, pero sobre la financiación le diré que aunque es una cuestión que no entra en la ley, ustedes son los que legislan, por tanto, si estiman que se puede blindar esta cuestión en una ley y se pueden condicionar las leyes de presupuestos sucesivas, se podrá. Lo que en cualquier caso no pienso que sea muy prudente o muy exigente desde el punto de vista de la economía y de la contabilidad es determinar el gasto en la enseñanza sobre la base del PIB. Yo creo que el gasto por alumno es una medida mucho más adecuada: tenemos tantos alumnos y calculamos, por tanto, el gasto razonable por alumno y en qué medida hay que gastar más o menos por alumno. Eso es todo. Se blinde o no se blinde, creo que la medida adecuada no es destinar un 4% o un 5% del PIB o destinar lo mismo si tenemos una natalidad de 700 000 o de 800 000 niños por año que si tenemos una natalidad de 300 000; lo importante es que cada alumno tenga lo que necesita y para eso hay que fijar un presupuesto. El PIB es un indicador internacional que utiliza la Unesco como aproximación y que va tomando carta de naturaleza hasta convertirse algunas veces en algo que queda lejos de lo deseable desde el punto de vista fundamentalmente del ahorro y de alguna administración.

Por lo que se refiere a las reválidas, si quitamos el título de ESO, claro que no quiero reválidas. Si propongo introducir un examen optativo, está claro que prefiero la ESO a las reválidas, ahora bien, en el bachillerato me parece que la reválida o el equivalente a la reválida son absolutamente necesarios. Como he dicho antes contestando a la señora Martínez, es necesario que haya algún modo de homologar los títulos y de igualar las oportunidades de todos los españoles de estudiar lo que quieran estudiar en cualquier parte de España, sea medicina o sea sociología.

No puedo decirle nada sobre las carencias y los puntos fuertes del profesorado, y mire que lo siento mucho porque llevo veinticinco años enseñando en la Facultad de Educación. No tengo datos al respecto, y además le digo que no creo que nadie los tenga; lo poco que se sabe por el informe Talis, repito, no habla ni de muchas carencias ni de falta de carencias. En realidad, sobre el profesorado —y no creo que se pueda cambiar mediante una ley básica—, mi posición es la siguiente: la formación del profesorado es inmejorable, por definición, en todas aquellas partes del mundo que han hecho los esfuerzos suficientes, es decir, por lo menos los países ricos de la OCDE. ¿Qué quiero decir con inmejorable? Quiero decir que es muy difícil que un choque exógeno, es decir, que cualquier impulso que venga de fuera pueda tener un impacto positivo de alguna entidad sobre la formación del profesorado. Es decir, esto es una cosa que se hace por parte de cientos de profesores en cientos de facultades, son muchos los alumnos que lo eligen, etcétera. ¿Cómo se puede mejorar la formación? La formación permanente probablemente se podría mejorar, aunque también es muy difícil, mediante un choque exógeno. Habría que elaborar un sistema muy, muy pensado y muy, muy cuidado. Pero hay un problema fundamental y es que los únicos que pueden enseñarse realmente a sí mismos después de haber pasado por la formación inicial son los propios profesores. Señáleme usted qué profesores de mi facultad pueden ir a un profesor con dos o tres años de experiencia en básica o en medias y enseñarle algo acerca de lo que tiene que hacer. Ninguno. ¿Y por qué? Porque lo que ellos saben, que es un trocito especializado para explicar su asignatura en

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 29

Magisterio, ya lo han explicado. Podrán ir y contestarles a una pregunta que les planteen, pero lo que no pueden de ningún modo es enseñarles a hacerlo mejor que ellos. Por tanto, es una cuestión de autoperfeccionamiento. Por eso digo que son inmejorables, en la medida en que pienso que casi todas las cosas que se pueden hacer para mejorar esta cuestión se están haciendo por parte de los propios profesores, se están haciendo en los centros de formación del profesorado, etcétera. ¿Que se puede mejorar? Seguro que se puede mejorar, pero no es cuestión de provocar un choque, cambiar la legislación o cambiar la ordenación desde fuera, sino de hacer las cosas mejor cada día, y creo que eso todo el mundo lo hace, excepto los profesores viejos. Es sabido que los profesores viejos tienen una cierta tendencia a estar menos animados y menos motivados que los jóvenes —eso es verdad—, pero cualquier sistema de reclutamiento y de mantenimiento de la fuerza de trabajo tiene que tener en cuenta ese hecho, como se hace en todas las empresas, porque todos envejecemos y todos nos volvemos —con perdón— algo maulas con la edad.

El señor Cruz decía que soy un escéptico optimista, cosa que le agradezco porque es algo que me pongo aquí y parece amable: soy un escéptico optimista. Está bien. En cuanto a la legislación y el empleo, la universidad, la formación profesional —todos los niveles de la enseñanza— deben tener en cuenta sin duda el empleo y que enseñamos entre otras cosas para poder trabajar más eficazmente y más eficientemente. Debemos adaptar las enseñanzas al empleo, pero que eso se haga a corto o a largo plazo es algo a discutir. Cuando los empresarios vienen y dicen que demandan equis y no lo encuentran están diciendo que su demanda es a corto plazo, que quieren que les den gente a la medida de su puesto de trabajo, lo cual no es adaptar la gente al empleo sino al empleo que ellos demandan ahora. ¿Qué pasa cuando su empresa no funciona? Imaginemos que hubiéramos adaptado la gente a las exigencias del empleo durante los tiempos de la burbuja, que hubiésemos hecho una intensa formación dual con las empresas de la construcción y hubiéramos enseñado y formado a una gran cantidad de albañiles adaptando las enseñanzas a las demandas del empleo. Evidentemente, hubiera sido un fiasco. La adaptación al empleo ha de ser a medio y largo plazo y no al empleo local, tampoco solamente al empleo regional, ni siquiera al nacional; tiene que ser al empleo mundial, al empleo internacional. Nuestra obligación, sin descuidar los compromisos que tenemos cada cual con nuestros territorios, entendidos más o menos ampliamente, es velar por que los alumnos tengan las mejores salidas profesionales en cualquier parte del mundo, incluyendo naturalmente a la emigración. Si estos se pueden quedar en su casa, en su pueblo, mejor, pero, si tienen que emigrar o prefieren hacerlo, es mejor que estén bien preparados para ello o, mejor, que estén bien preparados para poder emigrar. Eso es fundamental.

Sobre la cantidad de empleo que se ofrece, tenemos poca influencia, lo que no quiere decir que no tengamos ninguna. La competencia por el capital internacional, que es el determinante fundamental actualmente de la generación de empleo, depende en buena medida de que el trabajo sea eficiente y los salarios bajos; así es irremediamente. Y esto significa que me estoy metiendo en camisas de once varas. Podría poner algunos ejemplos de errores por afán innovador, pero, puesto que la pauta, la conciencia habitual, es que todo lo que se hizo en el pasado estuvo mal y hay que volver a reformar, ¿para qué voy a ponerlos? Si quieren dos, les pongo el de Bolonia —era perfectamente innecesario— y el otro se refiere a lo que acabo de decir y que repito, es la decisión de la Logse de dignificar la formación profesional, impidiendo o prohibiendo el acceso a la gente que no tuviera el título. Siempre preferí el sistema de la Ley General de Educación, donde todo el mundo estaba obligado a ir a formación profesional. ¿Es mejor o peor? Yo lo critiqué. Quizá sea excesivo que todo el mundo fuera a formación profesional, pero es mejor que decir que una parte, que ha resultado ser una tercera parte sin que los legisladores lo pudieran prever, tenga prohibido el acceso.

En cuanto a las innovaciones exógenas, debemos adaptarnos a ellas, claro está. Una ley con vocación de pacto estable no es el instrumento más adecuado para adaptarse a los choques exógenos porque para eso está la política. La ley debe fijar un marco y, si quiere ser estable, debe dejar que la adaptación a los choques exógenos momentáneos sea cuestión de año a año, de política, de elecciones, etcétera; no una cuestión que queda al margen de la discusión política.

Termino respondiendo a doña Sandra Moneo. El Estado debe evaluar, eso ya lo he dicho claramente. La verdad es que estamos evaluando todo el rato; la enseñanza y las escuelas son el reino de la evaluación, no paramos de evaluar. Limitar la evaluación a las pruebas objetivas que puede aplicar el Estado no es buena idea porque esas pruebas no miden realmente lo que hacen las escuelas. Vuelvo a repetir que PISA mide todas las competencias que el individuo es capaz de adquirir a lo largo de su vida; no es bueno atribuirlo a las escuelas. Las evaluaciones de lo que se hace en las escuelas deben ser los

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 30

exámenes. El Estado debe controlar los exámenes y hay muchos procedimientos para hacerlo: mediante inspección y exámenes optativos a los que uno se pueda presentar en caso de que no esté conforme con el sistema de pesas y medidas que se le aplica. Esto es lo que quería decir básicamente sobre evaluación.

Ya he dicho que, en efecto, es mejor un currículum básico con los menores itinerarios posibles, distinguiendo A, B, C, sin necesidad de copiar el modelo inglés porque ya lo están cambiando. Están quitando la A con asterisco, B, C, D, E y F. ¿Por qué las están sustituyendo? Por una puntuación del 1 al 9, así que ni los ingleses son ya ingleses (**Risas**); solo falta que tomen del 1 al 10. Eso están haciendo ahora.

Ya he contestado sobre la diferencia entre comunidades autónomas. En cuanto al 'MIR', tengo una palabra de escepticismo: no veo cómo el Estado puede tutelar las prácticas en toda España. No me parecería mal, pero lo veo inviable. Exigir como requisito para que me contraten en una escuela privada haber pasado satisfactoriamente uno, dos o tres años de prácticas controladas por el Estado no me parece mal, me parece legítimo, pero impracticable.

Muchas gracias a todos y en particular a la presidenta que ha dejado que me pasara del tiempo.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, doctor Carabaña, por su intervención, por sus contestaciones y porque estamos seguros además de que todo aquello que crea que puede mejorar nuestra capacidad para llegar a un acuerdo sobre este pacto social y político por la educación nos lo hará llegar después de haber estado hoy con nosotros, para que desde la Presidencia de esta Comisión se lo remitamos a los distintos portavoces de los grupos. Repito, muchísimas gracias por haber estado con nosotros, por habernos ilustrado con sus conocimientos y con su posición ante esta oportunidad que tenemos de llegar a un pacto por la educación.

Muchísimas gracias. (**Pausa**).

### — DEL SEÑOR DELGADO RUIZ, PRESIDENTE DE EUROPA LAICA, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000582).

La señora **PRESIDENTA**: Retomamos de nuevo la tramitación del orden del día. Damos la bienvenida al tercero de los comparecientes, don Francisco Delgado Ruiz, presidente de Europa Laica, y también las gracias por haber aceptado comparecer en esta Comisión en la que los distintos grupos parlamentarios vamos a tratar de llegar a un acuerdo sobre un pacto social y político por la educación en nuestro país.

En primer lugar, hablará don Francisco Delgado, que, como le habrán informado, tiene media hora en la primera intervención; luego los distintos grupos parlamentarios tendrán un tiempo de cinco minutos para plantearle las cuestiones que crean importantes; y finalmente, dependiendo del tiempo que hayamos consumido, tendrá como mínimo diez o quince minutos para contestar a las cuestiones planteadas.

Comenzamos la comparecencia. Don Francisco Delgado tiene la palabra, una vez que le hemos dado la bienvenida.

El señor **PRESIDENTE DE EUROPA LAICA** (Delgado Ruiz): Buenos días.

«Una niña de nueve años debe elegir entre la fe de su padre o de su madre». Este es el titular publicado en el diario *El País* el 12 de mayo de 2017, conflicto religioso en donde se ven involucrados menores, en este caso entre un padre católico y una madre testigo de Jehová divorciados, que pugnan sobre las liturgias y formas de vida de esa niña. Estos conflictos son más habituales de lo que pueda parecer en el ámbito escolar y sobre los que Europa Laica recibe quejas y consultas con cierta frecuencia, en ocasiones de muy compleja solución. Como pueden observar, no ha sido un comienzo muy habitual, pero deseaba llamar la atención de sus señorías.

Señora presidenta, señorías, agradezco en nombre de la asociación Europa Laica la invitación que se nos ha cursado para comparecer ante esta subcomisión en la que se va a debatir sobre la posibilidad de hacer un pacto por la educación que podría, en su caso, dar lugar a una nueva ley o a una reforma de la actual ley vigente. Por supuesto, agradecemos al Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea que haya cursado la propuesta para que se nos dé la oportunidad de fijar nuestra posición. Europa Laica ha sido invitada en dos ocasiones anteriores, cuando el debate de la LOE, posteriormente, de la Lomce y ahora en esta ocasión, con el fin de dar nuestra opinión y aportar posibles soluciones como organización defensora de los principios republicanos de laicidad dentro del actual marco constitucional en el ámbito europeo.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 31

Europa Laica es una asociación de pensamiento y agitación social que se autofinancia. Estamos implantados en el conjunto del Estado y en algunos países de Europa y América Latina y nuestros tres objetivos fundamentales son la defensa de la libertad de pensamiento y de conciencia —artículos 10, 14, 16.1 y 16.2 de la Constitución—, la separación real, y no solo formal, del Estado y de las religiones —artículo 16.3 de la Constitución— y la defensa de la *res publica*, que forma parte de los principios y derechos fundamentales que la actual Constitución proclama como elemento igualador y compensador de desigualdades. Justo dentro de un mes, el próximo 15 de junio, se cumplirán cuarenta años desde que se celebraron las primeras elecciones legislativas de la actual democracia, que, por diversas circunstancias —históricas, políticas y de carácter internacional— no se pueden considerar como constituyentes ya que una parte sustancial de la estructura del anterior régimen totalitario quedó asentado, entre ellos, en los vicios ideológicos y estructurales de un sistema educativo confesional católico, hecho que sigue persiguiéndonos todavía hoy y que es la causa de alguno de los problemas endémicos de la educación en España.

Casi medio siglo después no debemos olvidar las propuestas de un modelo de enseñanza único, público, democrático, inclusivo y laico que, entre otros objetivos, proponían en los años setenta diversidad de organizaciones sociales, además de políticas y sindicales, de la oposición al régimen, entre ellas una parte del colegio de doctores y licenciados, movimientos de renovación pedagógica y la Escuela de maestros y maestras Rosa Sensat de Barcelona, propuestas que hoy siguen vigentes, no sé si como utopía o como posible proyecto al que, evidentemente, aspiramos. En aquellas primeras Cortes de 1977, en las que tuve el honor de participar como diputado mientras se debatía el texto constitucional en el complejo artículo 27 entre otras cuestiones difíciles, nunca imaginábamos que pasados cuarenta años la cuestión de la enseñanza iba a provocar tensiones, inseguridad y modelos cambiantes y que estaríamos en 2017 debatiendo por enésima vez un modelo y un pacto de difícil solución. Durante los años 1977 y 1978 algunos desconocíamos que el Gobierno estaba negociando en paralelo unos acuerdos concordatarios con la Santa Sede que se publicaron días después de aprobada la Constitución y que fueron ratificados por Congreso y Senado en septiembre de 1979; por cierto, el segundo acuerdo sobre enseñanza y asuntos culturales fue el que menos respaldo parlamentario tuvo, pero a estos acuerdos me referiré más adelante.

Más allá de las insatisfacciones generalizadas por diferentes cuestiones que leyes y sus desarrollos han venido proporcionando a la comunidad educativa y a la sociedad en general desde el año 1980, es una evidencia que quienes siempre han ido ganando espacios de poder en el ámbito de la enseñanza ha sido la Iglesia católica y el empresariado privado. Luego nos referiremos a ello. Por ello, hoy un pacto democrático es imposible si no se parte de parámetros diferentes a lo establecido hasta ahora; es decir, en sentido figurado, si no partimos de cero. El futuro del sistema educativo en España viene marcado por el Tratado de Lisboa y la Estrategia de Educación y Formación 2020, pero también —no se nos olvide— por fenómenos como el de los fundamentalismos políticos y religiosos y, sobre todo, por la enorme brecha social, económico y digital que el actual sistema capitalista depredador está imponiendo con el intento de privatización de todos los servicios públicos, frente a un Estado compensador, es decir, frente a la *res publica*, además de la muy fuerte disrupción digital que afecta considerablemente a todos los sistemas educativos, incluidos los más estables.

Independientemente de la representación que aquí hoy me trae, Europa Laica, he tenido la fortuna de participar, en primera línea y durante años, formando parte del Consejo Escolar del Estado o de otros órganos consultivos, de los debates de otras leyes de educación y su desarrollo y aplicación posterior hasta la Lomce. Ello me permite atesorar una amplia visión global y puntual sobre las diferentes posiciones y actuaciones políticas y sociales en estos últimos cuarenta años. He de indicar que esta comparecencia la hacemos también con la responsabilidad compartida de decenas de organizaciones sindicales, sociales y políticas, además de un gran número de ciudadanas y ciudadanos que llevamos trabajando conjuntamente desde hace más de veinte años con el propósito de avanzar hacia un modelo de escuela pública y laica. El objetivo de esta campaña es que, en clave constitucional, el Estado asegure la laicidad del sistema educativo en su conjunto, de acuerdo con los derechos fundamentales que se han de interpretar de conformidad con la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los convenios de la infancia ratificados por España y que avala la Constitución en sus artículos 10 y 14. También, con directivas y recomendaciones internacionales, entre ellas la aprobada en el Parlamento Europeo en 2013, que expresamente recomienda a los Estados de la Unión que deben subrayar el derecho a la libertad de

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 32

religión o creencias, así como garantizar la secularización de la educación pública y para ello se han de tomar las medidas oportunas. Recomendación del Parlamento Europeo, año 2013.

El sistema educativo español no está secularizado. Existe, por diversas circunstancias históricas, sociales y políticas, una orientación confesional básicamente católica muy poderosa. Por un lado, se mantienen dentro de los centros de enseñanza una serie de personas, a modo de verdaderos delegados diocesanos, que son designados por los obispos, que cuestan al conjunto de la ciudadanía más de 600 millones de euros al año que no solo imparten doctrina católica, sino que tienen una misión evangelizadora del proyecto de centro y hacia la comunidad escolar, además de otros representantes de otras religiones de notorio arraigo, como sus señorías saben. Por otro lado, el Estado central y autonómico financia centros privados cuyo ideario propio es confesional, mayoritariamente católico, en donde el currículo y el proyecto educativo de estos centros, que se podrían catalogar en su mayoría de dogmáticos, van encaminados a la difusión del establecimiento de valores exclusivamente religiosos en todas las áreas del currículo.

El artículo 16.3 de la Constitución establece la estricta neutralidad del Estado ante la cuestión religiosa: «Ninguna confesión tendrá carácter estatal». Y así lo interpretamos en 1978 los diputados y diputadas que participamos de aquel proceso político. Como antes expresábamos, una vez ratificada la Constitución por la ciudadanía española, unos acuerdos concordatarios con la Santa Sede, en la senda ideológica del concordato isabelino de 1851 y del concordato de 1953 —por cierto, todavía no derogado como tal—, son firmados por un Gobierno interino en 1979. Asimismo, se les da el rango de internacionales sin que estos acuerdos cumplan los requisitos mínimos de este tipo de tratados según la Convención de Viena del año 1969, y posteriormente de 1980, sobre el derecho de los tratados internacionales, porque el alcance de la Convención es para tratados entre Estados y no entre un Estado y una corporación religiosa. De inicio, estamos ya ante una considerable anomalía política y legislativa y por este solo motivo no deberían ser considerados como internacionales. Este hecho está siendo la coartada política de estos últimos treinta y ocho años para un estricto cumplimiento jurídico-político por parte de los diferentes Parlamentos y Gobiernos que se han ido sucediendo, y quizá sean los únicos acuerdos internacionales que se cumplen estrictamente. Pero es que, además, no se pueden considerar internacionales ya que la Constitución de 1978 en sus artículos 94, 95 y 96 dejan muy claras las características y alcance de los tratados de esta naturaleza, ya que estos acuerdos, los cuatro —aunque yo me ceñiré exclusivamente al tratado 2—, reinterpretan la Constitución recién aprobada, hecho que es muy grave y supuso un gran engaño a la ciudadanía. Si ninguna confesión tendrá carácter estatal, 16.3; si nadie puede ser obligado a declarar sobre sus creencias, 16.2; si todos somos iguales ante la ley sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, etcétera, artículo 14, estos acuerdos lo vulneran.

Si el actual sistema educativo conculca el derecho de las personas que no desean ser obligados a declarar sobre sus creencias y el principio de que todos y todas somos iguales ante la ley, entonces ¿por qué obligar a una parte del alumnado a asistir a una materia obligatoria porque otra parte disfrute de un más que dudoso derecho? ¿Dónde quedan defendidos los derechos de las personas de otra diversidad de convicciones no religiosas e incluso con otras creencias? ¿Por qué si una determinada área alternativa a la religión tiene un contenido ético de solidaridad y de valores sociales comunes democráticos, por ejemplo, de ciudadanía, se impide al alumnado que asiste a religión a participar de esos valores? ¿No es discriminación para los chicos que van a clase de religión? ¿Cómo se garantiza el derecho a la libre conciencia de los menores de edad cuando los padres, madres o tutores legales deciden apuntarlos a religión? ¿Por qué se segrega a los escolares de educación infantil, dos y tres años, y primeros cursos de primaria en función de las creencias o no de sus tutores, hecho que no comprenden por la edad?

Diversa jurisprudencia del Tribunal Constitucional español y del Tribunal Europeo de Derechos Humanos, así como la de otras cortes constitucionales de países del entorno concluyen que el derecho a la libertad de conciencia del menor de edad se concreta en el derecho a la formación de su conciencia en libertad, sin guías espirituales o ideológicas preconcebidas por mucho que sean tutores legales. Se deduce de esta situación y del sentido común más elemental que el derecho de los padres, madres o tutores a hacer partícipes a sus hijos e hijas de las propias convicciones se halla legítimamente limitado por lo que la Corte de Estrasburgo ha dado en llamar abuso de proselitismo. En lo relativo al derecho a la libertad de conciencia de los menores, los adultos —padres, madres o tutores— pueden orientar, pero no representar o inducir a una determinada ideología religiosa o no religiosa, hecho que contraviene los derechos del menor a su libre conciencia, siendo el modo de elección por parte de los padres y madres que vulneran el artículo 16.2 de la Constitución en el sentido de que nadie está obligado a declarar sobre

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 33

su ideología, religión o creencias. Este concepto se concreta en el modo abusivo de los métodos empleados en la exteriorización paterno-materna o en el hecho de que la misma se concrete en un adoctrinamiento que impida al menor contrastar las diferentes convicciones inculcadas.

Para Ana María Valero, doctora en Derecho Constitucional de la Universidad de Castilla-La Mancha, el menor es «titular pleno» y un ejerciente «progresivo» —en función de su grado de madurez y, por ende, de su capacidad natural— de todos los derechos fundamentales», incluso, el de disponer de su libre conciencia. Dice más: «... el menor de edad es un sujeto cuya personalidad se halla en proceso de formación, por lo que la efectiva garantía de su derecho de libertad de conciencia reclama una protección jurídica reforzada del proceso de gestación y maduración de su conciencia», alejándolo de todo adoctrinamiento. Ni el sistema educativo ni una parte importante de las familias y profesorado están cumpliendo con la Constitución española ni con la Convención Europea de la Infancia, de 5 de diciembre de 1997, ni con la Declaración Universal de 1948.

Lo que ha primado hasta ahora ha sido una interpretación solo confesional del párrafo 3 del artículo 27 de la Constitución: «Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.» Esto se ha hecho frente a otros principios constitucionales de mayor calado y enjundia y de otras convicciones. Pero, además, su interpretación y su desarrollo por el lado confesional se ha hecho manipulando y ganando terreno por los sectores y poderes dominantes argumentando una gran falacia, un supuesto pacto constitucional en esta materia que nunca existió. Este párrafo, ya obsoleto, y jurisprudencia internacional, como intentamos demostrar, solo se han utilizado para garantizar derechos a los católicos conculcando a su vez otros derechos a personas de otras convicciones y creencias o no creencias. Como se puede observar, hay enormes lagunas sin respuesta a esta situación que generan tensiones sociales y jurídicas y administrativas innecesarias.

Si nos remitimos a la cuestión exclusivamente cuantitativa —que sería quizá la que menos nos podría importar—, todos los datos nos indican que año tras año, el número de alumnado que asiste a religión va descendiendo en el conjunto del Estado en los centros de titularidad pública y en la enseñanza obligatoria, no llegando en este momento al 45 % el número de alumnos que asiste a religión; me refiero a los centros de titularidad pública, conjunto del Estado, enseñanza obligatoria. Si nos ceñimos a comunidades autónomas como Euskadi y Cataluña, entre otras, por ejemplo, los porcentajes de alumnado que asisten a religión son muy bajos en los centros de titularidad pública. Por cierto, a modo de ejemplo, en una encuesta muy rigurosa de la población en general sobre la religiosidad del pueblo canario, hecha en 2014 —curiosamente una de las comunidades autónomas con mayor porcentaje de alumnado que asiste a religión—, la ciudadanía se manifestaba de la siguiente manera: Un sesenta y pico por ciento decía que no se debería impartir la asignatura de religión en las escuelas y casi un 70 %, en su caso, que no debería tener el mismo peso curricular que el resto de las asignaturas. Hace justo veinte años, Ceapa, siendo yo presidente de esta organización, hizo una encuesta muy rigurosa a nivel estatal a través de la empresa EDIS, con 2500 personas encuestadas, y el porcentaje resultante, en este caso de madres y padres de la escuela pública, era que casi un 70 % estaba de acuerdo en sacar la religión de la escuela; 70 %, hace veinte años.

Por todo ello, venimos reclamando desde hace años que la religión confesional salga del currículo y al menos del horario lectivo. En suma, nuestra propuesta última es que salga del sistema educativo. Para ello es condición indispensable que los acuerdos concordatarios con la Santa Sede de 1969 sean denunciados y derogados, entendemos que por obsoletos, y de acuerdo con los diversos argumentos antes expuestos. Si este hecho no se produce previamente, un pacto equitativo y verdaderamente democrático será imposible. Llamamos así la atención de sus señorías ya que una parte importante de los actuales grupos de la Cámara llevan en sus programas abordar esta cuestión de forma prioritaria; de hecho pensamos que hoy se presenta una proposición no de ley en esta línea por varios grupos parlamentarios.

Voy a abordar otros rasgos confesionales del sistema no menos importantes y que quiero que sus señorías conozcan. Las consejerías de Educación, prácticamente todas, y el MEC en Ceuta y Melilla, permiten simbología religiosa en los centros de enseñanza y tolera que actividades de culto y liturgias varias se puedan desarrollar en centros de titularidad pública y privada concertada. No está muy extendido, pero hay bastantes casos con denuncias casi permanentemente. Las personas que imparten religión confesional también tratan de catequizar a los claustros, a las familias y al alumnado, asisten o no a religión, organizando fiestas religiosas, exposiciones, charlas, viajes con contenido espiritual y hacen

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 34

proselitismo a través de diversa publicidad. Además, y esto es muy importante, como consecuencia de que cada vez menos escolares asisten a clases de religión en centros de titularidad pública, por parte de ciertos gobiernos territoriales y de los servicios de inspección se permite que algunas de estas personas designadas por los obispados para impartir religión confesional, si no tienen suficientes horas de clase, para completar su horario, puedan impartir otras asignaturas o bien cubrir bajas coyunturales de personal docente, vulnerando el principio constitucional de mérito y capacidad, así como los diversos reales decretos y normas que fijan la relación laboral de este personal, que, por cierto, tiene más derechos que los interinos en prácticamente todas las comunidades autónomas.

Desde nuestra orientación laicista, podríamos estar dispuestos a valorar el estudio y conocimiento de las diversas cosmovisiones, incluido el hecho religioso, de forma transversal y que formara parte de los programas educativos, pero, por supuesto, dentro de áreas como las de humanidades, sociales, etcétera, para que no hubiera segregación en función de las creencias particulares de las familias. Nos oponemos, claro está, a que las diferentes corporaciones religiosas —todas— tengan un espacio en la escuela para transmitir, divulgar y formar en su moral particular al alumnado, sea de la religión que sea o de la convicción que sea, moral y dogmas que en muchas ocasiones transmiten a los menores mensajes y actitudes en contra de leyes civiles aprobadas democráticamente para toda la ciudadanía, vulnerando con ello derechos y libertades básicas de la persona. Y eso se hace en el ámbito del sistema educativo sin que los Gobiernos de turno hagan nada por evitarlo. Consideramos que toda esta situación es una grave anomalía del sistema educativo, consecuencia de una transición cerrada de forma deficiente en algunas cuestiones, ya que una parte del aparato de la dictadura quedó indemne, como el poder de la Iglesia católica y sus estructuras en el ámbito de la enseñanza.

Nos referimos ahora muy brevemente a la cuestión de los conciertos, otra anomalía del sistema que en nuestra opinión es fruto de intereses muy diversos confesionales, políticos y mercantiles. El Gobierno central y la mayoría de las comunidades autónomas promueven a través de determinadas políticas no solo la creación de centros privados sino su financiación, siendo la mayoría de ideario religioso, básicamente católico, a través del régimen de conciertos. Y en muchas ocasiones estimulan que esta financiación actúe en contra de la creación o mantenimiento de centros de titularidad pública. Las cifras en estos últimos diez años se han disparado en una gran mayoría de comunidades autónomas a favor de la enseñanza privada concertada, de mayoría católica, como sus señorías saben. ¿Cómo se hace? Cediendo suelo a entidades privadas religiosas, utilizando distritos únicos en las ciudades y sirviéndose de diversidad de fórmulas políticas y administrativas para el crecimiento de estos centros privados, incluso ocultando los servicios de inspección que muchos de ellos no cumplen con las ratios mínimas exigidas u otras cuestiones de vulneración de la legalidad vigente. Así, en los aproximadamente 28 municipios de más de 200 000 habitantes una media del 50 % del alumnado asiste a centros de estas características. Estos municipios representan un tercio de la población total de España. En muchos casos ese alumnado asiste de forma obligada a esos centros privados subvencionados al haber carencia de plazas en la red de titularidad pública o la red pública, deliberadamente, carecer de ciertos servicios de apoyo a la conciliación de la vida familiar y laboral.

De una interpretación equitativa de la Constitución, es decir de los párrafos 1 y 9 del artículo 27, se reconoce, como antes decíamos, la libertad de enseñanza y que «Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca». No se desprende de ello que los centros privados los tenga que financiar el Estado. Hay que resaltar para conocimiento de sus señorías que la Audiencia Nacional en 1984 realizó varias sentencias escrupulosas y modélicas para el Estado de derecho con el siguiente razonamiento: El derecho constitucional a la libertad de enseñanza y a la libre elección de centro docente no comporta una correlativa obligación estatal de financiar centros privados. Asimismo, la sala consideró posteriormente: La protección de los derechos y libertades constitucionales de los ciudadanos no da derecho a estos a reclamar subvenciones o prestaciones del Estado para que garantice y haga efectivos tales derechos y libertades. Esta lectura jurídica de la Constitución, inapelable e impecable, no fue tenida en cuenta por el poder político de los años ochenta iniciándose a través de los denominados conciertos la financiación de la enseñanza privada que hoy es mayoritariamente dogmática católica alcanzando a casi el 30 % del alumnado financiado por el Estado en el conjunto del Estado.

La privatización y confesionalidad del sistema se ha ido agrandando poco a poco desde el año 1979. Para abundar en ello, el actual sistema educativo, la vigente ley de educación —texto consolidado de la LOE y de la Lomce—, en su artículo 108.4, establece: La prestación del servicio público de la educación se realizará a través de los centros públicos y privados concertados. Hecho que Europa Laica reprobó con

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 35

la LOE y reprueba con el actual texto consolidado y que venimos denunciando sistemáticamente desde que se aprobó la LOE, ya que es una de las bases jurídicas que sostiene la actual tendencia privatizadora del sistema por los sectores neoliberales y por la Iglesia católica oficial. Hay un gran negocio mercantil en la formación profesional y en la educación infantil en este país en detrimento de la escuela de titularidad pública. Ello está conduciendo a la escuela de titularidad pública a una función de subsidiaria de la enseñanza privada al situar al mismo nivel la prestación del servicio público de la educación por centros públicos y privados concertados, hecho que rechazamos categóricamente, ya que en nuestra opinión el servicio público de enseñanza debería ser solo atribuible a los centros de enseñanza de titularidad del Estado. Toda esta situación actúa gravemente en perjuicio de los sectores más vulnerables de la sociedad, especialmente del ámbito rural y de las clases más desfavorecidas, y en contra de programas de integración, diversificación, adaptación y compensación educativa, que fundamentalmente están en la escuela de titularidad pública. Además de que la Lomce permite la posibilidad de conciertos con centros que segregan por razón de sexo, contrarios por tanto a los principios educativos de coeducación y no discriminación de género.

Los sistemas educativos más estables y sólidos del mundo son los que se basan en un fuerte sistema público y laico, gratuito para todos, democrático e inclusivo, donde todo el alumnado tiene la misma igualdad de oportunidades, donde se respeta la libertad de conciencia de toda la comunidad educativa, donde se apoya potentemente la enseñanza 0-6, donde se estimula un nuevo modelo de formación del profesorado, donde se invierte al menos el 6% del PIB. Quiero expresar, además, que formamos parte de un proyecto para una nueva ley de educación, apoyado por algunos partidos que están representados en esta Cámara, cuyos representantes han venido a exponerlo a esta Comisión y por lo tanto no voy a repetir los objetivos, pero que apoyamos rotundamente, como única salida para un pacto por la educación.

Concluimos. Europa Laica propone en sede parlamentaria, una vez más, que para respetar el derecho a la libertad de conciencia de toda la comunidad educativa, para avanzar en la laicidad del sistema educativo, en la neutralidad del Estado frente a las religiones u otras convicciones o, como ha recomendado recientemente el Parlamento Europeo —año 2013—, procurar la secularización de los sistemas educativos, es preciso que en España, antes de hablar de pacto, se produzca la denuncia y derogación de los acuerdos concordatarios con la Santa Sede de 1979, al menos en lo que afecta a la educación —el acuerdo 2—; es decir, que la religión deje de formar parte del currículo y del horario lectivo saliendo de la escuela; que ninguna simbología, ideología o religión tenga presencia en los centros escolares y, por lo tanto, que tampoco se realice culto religioso en ningún centro escolar; que no se financie con fondos públicos el adoctrinamiento religioso en ningún centro escolar ni la segregación por razón de sexo o de otra naturaleza ideológica. Emplazamos a sus señorías a que suscriban esta denuncia y derogación que estamos proponiendo a los parlamentarios.

Gracias por la atención a sus señorías. Gracias, presidenta, por habernos recibido y escuchado, y quedamos a su disposición.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Delgado, por su intervención.

Por los grupos parlamentarios, tiene en primer lugar la palabra el portavoz del Grupo Socialista, señor Meijón.

El señor **MEIJÓN COUSELO**: Gracias, presidenta.

Ante todo, señor Delgado, el Grupo Parlamentario Socialista le agradece su comparecencia y su intervención con motivo de esta subcomisión del pacto educativo. Concordamos con usted en que es necesario en estos momentos decidir la derogación de los acuerdos con la Santa Sede y que no puede todavía perdurar la enseñanza confesional dentro del sistema educativo. Entendemos que la enseñanza confesional debe estar no solamente fuera del currículum sino también fuera del horario escolar, y así lo hemos expuesto en nuestros últimos documentos. También estamos de acuerdo con usted en que no se puede partir del actual marco Lomce, no puede ser. Estamos de acuerdo con usted en que es necesario partir de cero para que la educación laica pueda llegar a un acuerdo en este pacto, que esperemos que sea posible, pero no desde el marco actual de la Lomce, que creo que además fue un marco en el que se rompió cualquier posibilidad que pudiera haber de entendimiento al declarar la religión no solo como elemento que se configura dentro de las materias sino incluso como evaluable.

Ha dicho usted bien —también estamos de acuerdo— que el hecho religioso es una cosa muy distinta y que debe estar en la educación de cualquier persona, especialmente en los países europeos, ya que, efectivamente, no se podría entender la enseñanza del arte, de la literatura, de la historia o de la filosofía

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 36

sin que tuviéramos en cuenta el hecho religioso. Hay un informe que sé que usted conoce perfectamente, el informe de Régis Debray, con el que concordamos bastante en cuanto a su exposición y el significado que tenía, y me gustaría que me hiciera una pequeña valoración respecto a si está usted de acuerdo con los postulados que allí se definen, aunque es cierto que Europa es diversa y que existen distintas formas de entender esta cuestión a nivel educativo. Le voy a hacer una pregunta: sobre el hecho religioso usted hablaba de que debiera estar incorporado de forma transversal en las distintas materias que le afectaran, ¿usted entendería una asignatura propia sobre el hecho religioso, una asignatura propia sobre historia de las religiones o cultura religiosa? Si es así, entendiendo que nunca podría afectar a los cursos de educación primaria y que en todo caso podríamos hablar de los últimos de secundaria o bachillerato, me gustaría saber si usted entiende que eso sería factible, incluso como opcional o si cree que necesariamente debe ser únicamente de forma transversal en aquellas materias que le afecten. Es verdad que en la asignatura de religión no se acaba la presencia de la religión en la escuela y también quisiera preguntarle por otras cuestiones como la presencia en la escuela de los elementos religiosos personales. Me va a entender perfectamente si le pongo como ejemplo el caso del velo islámico o llevar una cruz personal encima, y si ello debiera estar imbricado en un marco legislativo educativo o si este país necesita de una ley de libertad religiosa que aclare definitivamente la utilización o no de estos símbolos y en qué lugares y de qué modos.

Comparto con usted que efectivamente es muy triste —lo he visto como maestro— lo que puede significar que se separe a niños de tres, cuatro o cinco años en un momento dado porque unos van a clase de religión y otros, a veces, iban al pasillo. También coincidí con usted en que en ocasiones los padres les decían a sus hijos que fueran a la enseñanza de la religión porque en los colegios no había medios para poderlos atender de una forma clara. Eso pasaba en las escuelas. No es verdad que toda la historia de la religión en la escuela fuera homogénea durante todos estos años, y usted lo sabe bien. Citaba usted las alternativas a la religión y habría que recordar una sentencia del Tribunal Constitucional que, en su momento, prohibió que en las escuelas, a aquellos alumnos que no requerían la enseñanza religiosa, pudieran los profesores enmarcarles en otro tipo de materias, que podrían ser refuerzo en matemáticas, refuerzo en idioma, etcétera, porque decían que eso era discriminar a los alumnos que iban a religión, como si en clase de religión no se aprendiera nada, cuestión que siempre me sorprendió: estos van aquí y aprenden algo, y discrimina; los otros no deben aprender nada porque si no estarían discriminando también.

Otra cuestión es que coincidimos también con usted en que falta mucho control en las escuelas concertadas porque, efectivamente, esas medidas de distrito único, de regalar el suelo o las medidas incluso de falta de control en cuanto a la inclusión de todo tipo de alumnado en este tipo de centros, porque al final sabemos que existen mecanismos para que gente no entre allí. Eso se da y de forma muy importante. Usted señalaba algo que a menudo no se percibe desde fuera de la escuela y es que en muchos casos se iba a esos centros porque en los públicos no existían, por ejemplo, servicios de comedor o de atención temprana y la gente necesitaba, simplemente por conciliación, poder ir a ellos.

No tengo más que agradecerle su intervención y, en todo caso, agradecería respuesta a las cuestiones que le he planteado. También quiero reconocerlo como antiguo colega y diputado en esta casa. Gracias.

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

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

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

Ante todo, señor Delgado, el Partido Popular le agradece su presencia en este Parlamento al que, como usted ha apuntado, ya ha venido y participado en anteriores ocasiones y esta vez para exponernos el trabajo que desde su plataforma vienen desarrollando.

En su comparecencia ha puesto en tela de juicio nuestra Constitución —en ese momento usted formaba parte de este Parlamento—, se ha declarado también como republicano y ha hablado de que esta Constitución nuestra nos ha dado un sistema depredador —estoy usando su terminología—. Por otro lado, le he creído entender que, en clave constitucional, tenemos que trabajar aquí para cambiar el propio sistema. Son ciertas contradicciones que me llaman la atención. Para todo ello, ustedes enarbolan los derechos fundamentales que la Constitución reconoce y que se han de interpretar de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos, los convenios de infancia, así como las recomendaciones del 13 de junio de 2016 del Parlamento Europeo, que expresamente recomienda que los Estados de la Unión deben subrayar el derecho a la libertad de religión o creencias, así como garantizar la secularización

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 37

de la educación pública y las obligaciones de la Unión Europea, que debe tomar las medidas adecuadas en caso de violación de este principio. Que yo sepa, en ningún caso, ni las autoridades europeas ni las estatales, han tenido que actuar en España por casos de violación de este principio.

Ustedes, a todos estos tratados que nos ha nombrado les dan su interpretación —están en su derecho— y plantean una verdadera batalla contra todo lo que represente la Iglesia católica o cualquier otra confesión. Me he molestado en entrar en su página web y me llama la atención; he usado la palabra batalla por hechos como las campañas que ustedes tienen en contra de la equis en la declaración de la renta. A todos los que ponemos la equis nos llaman tontos, y quería subrayar aquí el tono y el estilo de ciertas agrupaciones que tienen en su plataforma. Me da la impresión de que, acabando con las confesiones religiosas, acabando con la Iglesia católica se solucionarían todos los problemas de nuestro sistema educativo. Le aseguro que, después de la comparecencia anterior, que ha sido de diagnóstico y de planteamiento de los problemas reales de la enseñanza, este, sin ser un tema menor, no deja de ser uno más de todos los temas que tenemos sobre la mesa. La lectura que de todos estos tratados hace el Partido Popular es muy clara y entendemos que en todos ellos hay una gran apuesta por la enseñanza pública, pero desde el respeto a otras opciones y siempre en defensa de la libertad de elección de los padres. Voy a leerle el artículo 27.6 de la Constitución: «Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales». Y el punto 9 dice: «Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la ley establezca». A este respecto, también en alusión a la resolución del Parlamento Europeo, al informe Luster, quería hacer dos menciones. Dice: «El derecho a la libertad de enseñanza implica la obligación de los Estados miembros de hacer posible el ejercicio práctico de este derecho, incluso en el aspecto económico, y de conceder a los centros las subvenciones públicas necesarias para el ejercicio de su misión y el cumplimiento de sus obligaciones en condiciones iguales a las que disfrutaban los correspondientes centros públicos, sin discriminación respecto a las entidades titulares, los padres, los alumnos o el personal». A su vez, en dos intervenciones que tuvimos aquí por parte de la Federación de Centros Católicos, FERE-CECA, y de EC, los comparecientes también hablaron claro respecto a que la enseñanza tiene que ser plural y, para que la enseñanza sea plural, es obvio que se necesita financiación pública porque, si no, solo sería plural para quienes pudieran pagarla, lo que sería contrario a la equidad. Aquí es donde consideramos que está el anclaje constitucional del sistema de conciertos y acuerdos de cooperación; por cierto, conciertos que usted ya ha nombrado, como el del 1985, que estaba inmerso en la LODE, firmados por el Gobierno socialista; acuerdos de cooperación entre el Estado y las confesiones religiosas minoritarias —evangélica, israelitas y la Comisión Islámica—, también con Gobierno socialista, de noviembre de 1992, y buscando con ello, con estos acuerdos —y lo recojo textualmente—, la libertad, igualdad, respeto, aceptación y colaboración; en definitiva, la convivencia de todas las confesiones religiosas que conviven en el territorio español. Repito, de una lectura abierta de todos estos tratados internacionales se deduce que todos ellos tienen un marcado afán por el respeto hacia las herencias culturales, religiosas, lingüísticas y humanistas de Europa, cuyos valores han sido fundamentales para arraigar en nuestra sociedad el lugar primordial que tiene la persona y sus derechos inviolables.

Y aquí también quiero hacer hincapié en algo que me ha llamado la atención. Usted habla, en lo relativo al derecho a la libertad de conciencia de los menores, de que los adultos, padres o tutores, deben orientar, pero no representar a sus hijos. Según usted, este hecho choca con la potestad que se confiere en nuestro sistema educativo a los padres o tutores, que son los que eligen la religión o no en nombre del menor y que, en su opinión, contravienen los derechos del menor. Usted afirma que el Estado permite que niños cuya capacidad de razonamiento está en pleno proceso de maduración sean segregados —luego hablaré de este concepto que usted menciona de segregación— en función de las creencias de sus padres. Parece olvidar que los padres son los primeros y principales responsables de la educación de sus hijos. Dejando aparte este concepto que usted tiene de segregación, según el cual también estaríamos segregando a alumnos que optan por una asignatura frente a otra, con la voluntad también de los padres porque seguramente habrán elegido unas optativas u otras en función de lo que los padres les hayan orientado, le puedo decir que los alumnos no ven esa segregación de salir en clase de religión o en clases de optativas, sino como una opción más del resto de asignaturas que tienen. Yo he estado en institutos en los que unos salían a evangélica, otros salían a católica y otros cogían la optativa. Pues bien, mi pregunta es: en estos menores cuya capacidad de razonamiento está en pleno proceso, ¿qué tenemos que hacer los padres o tutores según usted para no vulnerar el principio de libertad de conciencia? ¿Debemos dejar que sea el Estado monolítico quien decida por nosotros?

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 38

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

La señora **GONZÁLEZ GUINDA**: Estoy terminando, señora presidenta.

¿Debemos dejar que ese Estado nos diga a partir de qué edad de madurez pueden o no elegir una determinada opción? Me temo que, según los planteamientos, esa edad no llegaría.

Señor Delgado, aquí estamos en España, en Europa y en el año 2017, y en el PP creemos en el modelo de democracia representativa que nos dimos los españoles en 1978 y que nos ha dado el espectro que tenemos en este Parlamento. Con este espectro cada grupo político aquí representado representa a su vez a millones de personas que les han dado la confianza y en lo que nos compete entendemos, al menos el Partido Popular así lo entiende, que nos han dado la confianza para poner todos los medios y esfuerzos para llegar a un consenso en materia educativa, para buscar puntos de encuentro, para diagnosticar en esta subcomisión lo que funciona y lo que no de nuestro sistema educativo y dudo que posturas tan radicales como la suya contribuya a conseguir ese consenso.

No tengo más preguntas. He preferido, ante una intervención tan radical, exponer los posicionamientos del PP en pro de la defensa de una calidad educativa en la que para el PP la libertad, con mayúsculas, es fundamental y la libertad de elección de los padres también.

Nada más. **(Aplausos)**.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra el señor Delgado. **(El señor Bustamante Martín pide la palabra)**.

Señor Bustamante, realmente no me parece de respeto a los miembros de esta Comisión no avisar si ha tenido que salir. Podía haber dicho que tardaría en venir y que, por favor, le dejáramos intervenir en cuanto llegase, aunque otros grupos hubiesen intervenido ya. Se lo digo para otra ocasión, porque no me parece lógico que los grupos se ausenten mientras hablan los demás comparecientes y luego, al final, haya que darles la palabra.

Tiene usted la palabra, pero no es lo más correcto.

El señor **BUSTAMANTE MARTÍN**: Se lo agradezco, señora presidenta, y mis disculpas al ponente, señor Delgado. Lo cierto es que esta tarde presentamos una proposición de ley para la derogación del artículo...

La señora **PRESIDENTA**: Señor Bustamante, al señor Delgado, porque ustedes le han pedido que viniera, pero también al resto de los diputados y diputadas que estamos aquí, que también nos merecemos una consideración. Una parte de este Parlamento y de esta Comisión se ausenta y luego pretende que los demás no nos merezcamos el respeto, pero realmente usted no estaba cuando le tocaba hablar. Así que yo le ruego que se atenga al punto, a la comparecencia, y tiene usted cinco minutos para intervenir.

El señor **BUSTAMANTE MARTÍN**: Muchas gracias.

Permítame que me excuse. He salido porque esta tarde presentamos una proposición de ley para la derogación del artículo del Código Penal que criminaliza el derecho a la huelga y por el cual hay más de trescientos sindicalistas procesados, y estaba con los secretarios generales de Comisiones Obreras y UGT. Evidentemente, siento mucho haber salido, pero no podemos estar en dos sitios a la vez. Pido disculpas a Francisco Delgado y al resto de los grupos si se sienten agraviados por la salida.

Nosotros compartimos las posiciones de Europa Laica con relación a que la religión debe quedar fuera del ámbito educativo. Pensamos que el derecho a la libertad religiosa se debe ejercer, pero debe estar fuera del ámbito de la educación.

El señor Delgado planteaba que hace cuarenta años participó en las primeras elecciones constituyentes y cuarenta años después seguimos dándole vueltas a nuestro modelo educativo, a la influencia de la religión, a la división de nuestra red en centros públicos, centros concertados y centros privados, a denunciar el acuerdo con la Santa Sede, que, por cierto, se hace posteriormente a la aprobación de la Constitución. Viene un poco a desmitificar esa versión de nuestra transición modélica de hace cuarenta años, que se produce en un contexto en el que el poder del régimen franquista era muy fuerte, donde no se produce un cambio profundo, una ruptura con el régimen anterior, como se produjo en países como Portugal, Italia, Alemania o Francia, donde se produce la victoria de los movimientos antifascistas y se produce una ruptura con el régimen anterior y, sin embargo, en nuestro país esa transición se hace bajo la presión y bajo la influencia de los poderes que durante cuarenta años habían gobernado en este país y habían tenido el poder político, económico y social. Nosotros planteamos la

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 39

integración de la red de concertos en la red pública y pedimos también la subrogación de los profesionales para que no se produzca el trauma. Le queríamos preguntar también al señor Delgado cuáles serían los pasos, cómo plantearía desde Europa Laica la salida de la religión del currículum de la escuela pública y de la escuela concertada y qué salida le daríamos a los 11 000 profesores o profesoras de religión que existen en nuestro Estado.

También, en relación con el pacto educativo, ¿cree que hay posibilidades de llegar a un acuerdo en el marco de la institución con un Gobierno que sigue aplicando recortes sobre la educación y que tiene además comprometido seguir aplicando recortes o si, por el contrario, piensa que habría que abrir el pacto aún más a la sociedad y contar con amplios sectores de la educación? Hay un documento de base, *Por otra política educativa*, donde han participado muchas asociaciones y sectores de la comunidad educativa y nos gustaría saber si puede servir este documento de referencia a esta Comisión para la elaboración del pacto educativo. También, la posición de Europa Laica frente a la Lomce, que pensamos que es una ley profundamente ideológica y elitista y planteamos su inmediata derogación. Creo que se puede derogar la Lomce antes de la elaboración de una nueva ley educativa porque cuando se derogue la Lomce prevalecerá la legislación anterior y además había un acuerdo de la mayoría de los partidos de que cuando el Gobierno del Partido Popular no tuviera la mayoría absoluta se derogaría la Lomce y, sin embargo, no lo hemos cumplido, por desgracia.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra el señor Delgado Ruiz.

El señor **PRESIDENTE DE EUROPA LAICA** (Delgado Ruiz): Quisiera contestar, por este orden, a la amiga compañera del Grupo Popular, Grupo Socialista y compañero de Unidos Podemos.

Siento que haya parecido mi intervención radical, lo siento muchísimo y realmente no ha pretendido ser una intervención radical. Por las religiones y los sistemas educativos en todo el mundo surgen problemas y enfrentamientos. Hay que tener en cuenta que en España durante siglos la religión católica fue la del Estado y estaba impuesta al conjunto de la ciudadanía. Hablan de herencias culturales, pero más que herencias culturales son herencias de unas imposiciones permanentes desde los Reyes Católicos para acá e incluso de antes, desde el año 589 con el Concilio de Toledo y la unidad espiritual de España. Siento haber sido radical en ese sentido.

¿En tela de juicio la Constitución? En absoluto. En tela de juicio el desarrollo y aplicación de una parte importante de la Constitución. Hay cosas de la Constitución que no nos gustan; ahí están los debates que se produjeron y lo que votó cada uno de los grupos que entonces estaban en el Parlamento, pero el desarrollo y posterior aplicación de algunos apartados de la Constitución han cedido a ciertas presiones de diversas índole, sobre todo de tipo ideológico.

¿Principios republicanos? Sí, principios republicanos de convivencia. Hablo de Platón, de los principios republicanos de la convivencia, de la democracia, de la *res publica*. No hablamos de monarquía o república, eso es otra cosa, sino de principios republicanos de convivencia, que se pueden dar perfectamente en Suecia con una monarquía. No hablamos ni de monarquía ni de república, independientemente de mis planteamientos personales.

Respecto a lo que ha visto en nuestra página web, allí hay información muy diversa no solo de Europa Laica. Lo de la declaración de la renta sí es cierto. Nuestra campaña va en contra de que las religiones sean financiadas por el Estado. Creemos que las religiones deben autofinanciarse, como en su día se constató en los acuerdos por parte de la Santa Sede y el Gobierno español, pero han pasado los años y la religión católica sigue sin autofinanciarse en la parte interna de salarios, etcétera. Creemos que es una anomalía sacarlo del impuesto sobre la renta, pero eso no tiene que ver con esta Comisión. Es una campaña que llevamos desde hace años y seguimos en ello. No llamamos tonto a nadie; no es una cuestión nuestra, sino de otra entidad. No es de Europa Laica lo de «tantos tontos». La que sacó lo de «tantos» fue la Iglesia católica precisamente, y si hay alguien que ha hecho un juego con ello, no ha sido Europa Laica. Si lo mira bien, verá que es otra entidad, no Europa Laica.

Evidentemente, no todos los problemas de la educación en España están relacionados con el tema de la laicidad, por supuesto que no. Si me pongo el mono de expresidente de la Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos y del Consejo Europeo de Padres y Madres sé los problemas de la educación en España, pero yo he venido hoy aquí a hablar de laicidad, no de los otros muchos problemas. Podría describir los que conozco después de cuarenta años —más de quince en el Consejo Escolar del Estado y dentro de una asociación europea de padres y madres durante muchísimo

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 40

tiempo— desde la perspectiva de padre y madre más que desde la perspectiva de profesional. Conozco cuáles son los problemas, muchos de ellos endémicos. El de la laicidad es uno más que afecta a este país y a otros muchos, pero sobre todo a este país. Concretamente, países de América Latina en cuyas constituciones hasta ahora dejaban claro que no podían entrar las religiones en la escuela, las están abriendo para que las religiones vuelvan a entrar en la escuela en México, Uruguay, Argentina, etcétera. Pensamos que es un paso atrás.

No parece razonable que desde la bancada del Grupo Parlamentario Popular se hable del Estado como perverso y que vamos a dejar al Estado que sea el que inculque ideología a los alumnos y no a las religiones. El Estado tiene que defender los derechos y libertades de toda la ciudadanía y tiene que ser neutral ante cualquier convicción, no solamente religiosa, sino de otras muchas naturalezas. Nosotros no queremos que el Estado financie centros católicos, pero tampoco estaríamos dispuestos a que se financiaran centros de la masonería o para ateos exclusivamente. El Estado tiene que velar por el conjunto de la ciudadanía. Es evidente que en este tema no estamos de acuerdo. Hace dos o tres años tuvimos reuniones con su partido a un nivel bastante alto y había cuestiones en las que posiblemente nos podíamos haber puesto de acuerdo. Han pasado muchas cosas en este tiempo, pero es cierto que en el futuro hay algunas cuestiones que resolver en cuanto a la financiación, las religiones, el tema tributario, la educación o los acuerdos con la Santa Sede de 1979. Hay cosas que resolver y espero que sus señorías se pongan de acuerdo en cuestiones que son fundamentales en el siglo XXI.

El compañero del Grupo Parlamentario Socialista ha planteado cosas bastante profundas que requerirían muchos minutos para resolverlas. En la escuela no solo existe el hecho religioso, sino una multitud de cosmovisiones. En el ámbito de los 47 millones de personas que convivimos en este país no solamente hay personas religiosas. Según la encuesta del CIS de hace un mes, hay muchísimas personas que no tienen religión o que tienen unas convicciones totalmente diferentes. Tampoco los 3 millones de árabes que hay en España son musulmanes; hay 700 000, por mucho que se empeñe la conferencia en decir que en España son 3 millones. No, no. No todas las personas que vienen del mundo árabe son musulmanas. Entre los 47 millones de españoles hay muchas personas ateas, agnósticas, indiferentes o deistas. Los alumnos en los centros deberían conocer toda esta multitud de cosmovisiones que existen en la sociedad, pero no tienen que ser precisamente de carácter religioso o pertenecer a una religión. Me ha preguntado qué se puede hacer para introducir en la enseñanza este tipo de cuestiones. Primero, hay que llegar a un acuerdo sobre qué es lo que debe incluir la enseñanza para que los alumnos conozcan el conjunto de cosmovisiones que existen en la humanidad a nivel histórico y en la actualidad. Yo creo que ha focalizado demasiado en que la Lomce es el mal de todo. Empezamos ya con la Logse, la LODE, la Lopeg o la LOE. En la LOE, por vez primera, se consideran servicio público de enseñanza a los colegios privados concertados. Entre todas la mataron y ella sola se murió. Como ustedes saben, vinimos aquí a decir que había cosas de la LOE con las que no estábamos de acuerdo y seguimos sin estarlo. Por ejemplo, las disposiciones que atañen a las personas que imparten religión nombradas por los obispos, tema que nos preocupa muchísimo. No solamente es la Lomce o la modificación parcial de la LOE que hace la Lomce; hay otras muchas cuestiones anteriores.

Elementos religiosos personales en los centros. Es un tema complicado. La Comisión Stasi, en su día, en Francia llegó a una especie de acuerdo sobre lo que son signos ostentosos religiosos en los centros escolares; religiosos y no religiosos, porque hay otras muchas ideologías no precisamente religiosas. Es un tema complejo. En España se debería abordar una ley de libertad de conciencia para tratar ese tipo de cosas —seguimos con la Ley de Libertad Religiosa de 1980, que está obsoleta porque ha pasado mucho tiempo— y en el apartado de educación dejar muy claro a las instituciones públicas —entre ellas, a los centros escolares— qué deben hacer con las cuestiones que se van presentando. No puede ser que un director de un centro de Cataluña en un momento determinado expulse a una niña por llevar velo y, a continuación, la consejera o el consejero diga que puede ir con él. Esa situación se puede dar, porque no hay una reglamentación clara en ese terreno. Para nosotros, como Europa Laica, la libertad de conciencia de las personas está por encima de todo eso y a lo mejor no nos importa que una chica vaya con velo a la escuela o que un chico vaya con dos cruces en la oreja. No nos importa, pero lo ostentoso es lo ostentoso. La Comisión Stasi en Francia dio claves sobre qué es ostentoso y qué no es ostentoso y creo que ese tema hay que normalizarlo y regularlo. No puede ser que cada director o directora hagan lo que buenamente puedan porque no se ha regulado. Creemos que hay que regular los elementos religiosos personales en el ámbito de las escuelas.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 228

16 de mayo de 2017

Pág. 41

Al compañero del Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea le quiero decir que sí es posible. Cuando era ministro Gabilondo, desde la campaña «Por una escuela pública y laica: Religión fuera de la escuela» las más de cincuenta organizaciones que estamos en esa campaña desde hace más de veinte años le llevamos una idea para que los centros de titularidad privada concertada pudieran pasar a la red pública en un tiempo prudencial. Le dimos las claves. Es posible, es fácil. No voy a mencionar a las *ikastolas* porque es un tema muy pequeño y se reduce al País Vasco, pero es posible que en un momento determinado el Estado se plantease la posibilidad de que en cinco, diez o quince años ciertos centros de carácter privado que están concertados pudieran pasar a la red pública sin que ningún trabajador se quedara en la calle, por supuesto. El Estado tiene sistemas para hacerlo. El ministro Gabilondo, hoy portavoz en la Asamblea de Madrid, lo tenía encima de la mesa, lo que pasa es que es un tema diferente.

¿Qué hacer con los casi veinte mil profesores y profesoras nombrados por los obispados que están dando clase de religión? Ahí viene nuestro problema con la LOE. Son personal laboral al servicio del Estado, sin mérito y capacidad como se exige a cualquier funcionario y tienen más garantías laborales que los interinos, que han aprobado oposición pero sin plaza. Ese tema lo tendrá que resolver el Parlamento y las diecisiete comunidades autónomas de este país que tienen competencias plenas en educación. Además, puede ser un problema a la hora de aplicar ciertas cuestiones económicas. Un niño del País Vasco tiene tres veces más de inversión en educación que un niño canario. Eso es una barbaridad, con la Constitución en la mano. Es un tema que habrá que resolver aquí y habrá que dar una solución a estas personas, aunque no sé cuál. Desde luego, no la solución que se quiere dar en el ámbito cristiano de base o de no base, que es que se queden fijos ya en plantilla. El tema es complicado, porque el acceso a la función docente tiene unas características concretas; el Parlamento sabrá. Yo no tengo la solución. Hay muchos de estos profesores que están dando otras asignaturas y desde algunos ámbitos se dice que se queden ahí para dar filosofía, si es que tienen la capacidad adecuada para hacerlo. Pero es que han entrado por otra puerta, la de los obispados, y son veinte mil. Ese es el problema. Yo tengo una opinión personal, que posiblemente no sea la de toda Europa laica, la de la junta directiva o la de las cincuenta organizaciones que conformamos la campaña por una escuela pública y laica, por lo que no quiero dar aquí una opinión distinta. Evidentemente, la puerta de entrada de esas personas al sistema educativo ha sido totalmente distinta a la de cualquier otra que entra por mérito y capacidad y a través de unas oposiciones. Si abrimos eso, lo abrimos para todo. En Bélgica lo han abierto para los ateos, para los masones... A mí no me gusta ese sistema, pero en Bélgica está abierto para todos. ¿Por qué un obispo puede nombrar a una persona y no lo puede hacer otro de cualquier convicción? ¿Por qué los judíos pueden nombrar a una persona o los musulmanes pueden nombrar a un imán? No tiene sentido. No tiene sentido que esas personas estén en los centros escolares porque pasado mañana, en un centro rural de doscientos alumnos, puede haber más personas representantes de religiones que maestros. En algún caso se da, como en Almería, Murcia y en Girona, donde hay centros rurales con hasta tres personas de otras religiones y otras tres personas que son maestros, más el director. No tiene sentido. Por eso, las religiones confesionales tienen que salir de la escuela, independientemente de que luego, dentro del currículo, se establezca un sistema para que los chavales conozcan distintas cosmovisiones, el hecho religioso y todo esto, que creo que es bueno que lo conozcan en la escuela. Por tanto, tenemos un problema serio con estas personas nombradas por los obispados, que tendrán que resolver ustedes.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Delgado Ruiz, por su intervención primera y por las contestaciones que ha dado a las preguntas planteadas por los distintos portavoces de los grupos parlamentarios. Quedamos a su disposición, al igual que con el resto de comparecientes, por si hay alguna cuestión que quiere ampliar y enviarla por escrito, que sería remitida por la Presidencia de la Comisión a los distintos grupos parlamentarios.

Se levanta la sesión.

**Era la una y cuarenta y cinco minutos de la tarde.**