



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

Año 2017

XII LEGISLATURA

Núm. 252

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

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

Sesión núm. 26

celebrada el miércoles 7 de junio de 2017

Página

ORDEN DEL DÍA:

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

- Del señor Ureña Villanueva, catedrático de Educación Física, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000640) 2
- De la señora Sanvicén i Torné, profesora asociada de Sociología en la Universidad de Lleida, experta en política lingüística, directora del Centro de Normalización Lingüística, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000641) 16
- De la señora Ladrón de Guevara Pascual, presidenta de la Confederación de padres y madres de alumnos (COFAPA), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000642) 28
- Del señor Piriz Durán, presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000643) 38
- Del señor Castellano Zapatero, presidente de la Asociación de Centros Privados e Independientes (CICAE), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000644) 55
- Del señor Luengo Horcajo, pedagogo, asesor de innovación educativa y coordinador general del proyecto Atlántida y del señor Valle López, doctor en Ciencias de la Educación, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Números de expediente 219/000645 y 219/000646) 70

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 2

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

— **DEL SEÑOR UREÑA VILLANUEVA, CATEDRÁTICO DE EDUCACIÓN FÍSICA, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000640).**

La señora **PRESIDENTA**: Buenos días.

Señoras y señores diputados, vamos a comenzar la tramitación del orden del día de la sesión convocada para hoy, 7 de junio, en la que vamos a tramitar seis comparencias. En este momento ya tenemos con nosotros al primero de los comparecientes, don Fernando Ureña Villanueva, catedrático de Educación Física, al que damos la bienvenida y le agradecemos su disposición a estar con nosotros esta mañana para hablar durante treinta minutos de su visión sobre el deporte en la educación. La primera intervención será de treinta minutos y luego tendrán los portavoces cinco minutos para plantear las cuestiones que crean convenientes. Finalmente, esperemos que tenga más de un cuarto de hora, si todos nos atenemos a los tiempos, para poder contestar a las cuestiones que le planteen.

Una vez que le hemos dado la bienvenida y las gracias, damos la palabra a don Fernando Ureña Villanueva.

El señor **CATEDRÁTICO DE EDUCACIÓN FÍSICA** (Ureña Villanueva): Buenos días. Gracias, señora presidenta. Gracias, señores diputados, por estar en la sesión de hoy.

Como ha dicho la presidenta, mi nombre es Fernando Ureña, he estado ejerciendo de profesor de Educación Física durante treinta y siete años en el Instituto Floridablanca, de Murcia, y también he sido director del centro durante trece años. Por lo tanto, tengo una ligera idea de cómo funciona a nivel del sistema educativo.

Mi intervención va a versar sobre la importancia que debe tener en el sistema educativo no universitario una educación física de calidad. **(Apoya su intervención con un powerpoint)**. Para ello —y siguiendo un poco las indicaciones que dieron cuando se me invitó a la mesa—, he hecho un diagnóstico de la situación actual, a continuación planteo un plan de acción y por último termino con unas conclusiones y unas referencias bibliográficas que me han servido para elaborar el discurso que hoy les voy a presentar. En cuanto al primer punto, haré un breve resumen a nivel diagnóstico de la situación actual. Hasta la publicación de la Lomce, la educación física había sido considerada como materia común y obligatoria en las distintas etapas del sistema educativo no universitario. Y había sido así porque se consideraba que garantizaba una formación básica y común de toda la ciudadanía; es decir, contribuía a la educación integral del alumnado. José María Cagigal, ya en el año 1983 decía lo siguiente: La educación física es ante todo educación —y creo que nos tenemos que quedar con esta cuestión, educación— y no simple adiestramiento corporal. Es acción o quehacer educativo que atañe a toda la persona y no solo al cuerpo. En 2.º de bachillerato la asignatura de Educación Física desaparece del sistema educativo pero en algunas comunidades autónomas se considera que tiene que estar dentro del sistema educativo y aparece como asignatura optativa.

Por otra parte, a raíz de la entrada en vigor de la Lomce y a pesar de los escritos, propuestas y sugerencias presentadas por los distintos colectivos relacionados con la educación física, la educación física pasa de ser una materia común a ser una asignatura específica. Por lo tanto, lo que decía al principio de que garantizaba una formación básica y común y una educación integral se pone en entredicho. El profesorado de Educación Física en ese momento pregunta qué está pasando y desde el Ministerio de Educación, su director de gabinete en ese momento, nos dice lo siguiente al respecto: Las asignaturas troncales o comunes son las que garantizan una formación básica y común en todo el Estado. Por lo tanto, lo que he comentado sobre que deja de ser básica y común está claramente ratificado por la opinión del director de gabinete del Ministerio de Educación. Es decir, desde esta perspectiva, en la Lomce se hace una categorización de las asignaturas y se considera que la educación física no forma parte de esa formación básica y común que tiene que tener toda la ciudadanía. Creo que es preciso recordarles a ustedes que hasta la LOE —2006— la educación física había sido considerada materia común y obligatoria en todo el sistema educativo.

La segunda razón que plantea el director de gabinete es que la educación física no forma parte de las evaluaciones externas, por eso no puede ser una materia común o troncal, como se denomina en la Lomce. Pero esta decisión la toma el ministerio desde una perspectiva unilateral puesto que nosotros, los profesionales de Educación Física, no tenemos ningún problema con que forme parte de las evaluaciones

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 3

externas siempre y cuando en una futura ley se considere que esas evaluaciones externas se tienen que mantener. Consideramos que esta pérdida de estatus ha supuesto un paso atrás, una oportunidad perdida, una falta de consideración al trabajo realizado por los profesionales de este ámbito. El menosprecio por el valor de la educación física ya comenzó con la LOE, que no incluyó como competencia básica la competencia corporal y calidad de vida y que tampoco recoge la Lomce como competencia clave. En resumen, la educación física deja de ser materia común y obligatoria desde que los niños y niñas entran en educación infantil hasta 1.º de bachillerato. Desaparece en la formación profesional básica —hay que recordar que son alumnos de quince años—, sigue sin contemplarse en los ciclos formativos de grado medio al igual que tampoco se contempla en 2.º de bachillerato. La pregunta que nos podríamos hacer es la siguiente: ¿Es que estos alumnos no son merecedores de los beneficios que conlleva la práctica de la educación física en el horario escolar? Respecto a esta cuestión, el director de gabinete nos vuelve a responder y se contradice en su respuesta, puesto que dice: Todos estamos concienciados de la importancia de la educación física en el desarrollo personal, en la prevención de enfermedades y en la mejora de la calidad de vida. Quizá la decisión de eliminarla y no incrementar el número de horas no sea la mejor forma de demostrarlo. ¿No creen ustedes? Justificaré con estudios científicos los beneficios que tiene la educación física y, por tanto, su contribución a la formación integral del alumnado. Pero, antes de acabar este apartado, quisiera dejar planteadas unas propuestas de actuación a tener en cuenta en una futura ley de educación. Primero, considero que se debe incluir el aspecto motriz en los elementos básicos de la cultura que el alumno tiene que adquirir —por tanto, en las finalidades del sistema educativo— y, en consecuencia, dar en el currículo a la asignatura de Educación Física el carácter que debe tener. Por otra parte, hay que formular un objetivo general, claro y manifiesto sobre la educación física en los currículos de las distintas etapas educativas y, por último, en un principio incorporar la competencia corporal y calidad de vida como elemento clave.

Por otro lado, por lo que respecta al número de horas, este ha sido insuficiente en todas las leyes de educación, puesto que ese número de horas no da respuesta, en primer lugar, a las necesidades inmediatas, a las mediatas y a las futuras y, en segundo lugar, no da respuesta a las recomendaciones que hacen los organismos nacionales e internacionales al respecto. No tiene sentido que haya una reducción de horas en primaria y en formación profesional básica y que no se contemple en infantil ni en los ciclos formativos de grado medio. Pero, ¿a qué me refiero cuando hablo de necesidades inmediatas, mediatas y futuras? En cuanto a necesidades inmediatas, los escolares de infantil, primaria, secundaria obligatoria y bachillerato deben realizar al menos tres horas de actividad física vigorosa y deben realizar actividades físicas estimulantes, es decir, tienen que levantarse de las sillas, tienen que moverse, tienen que ejercitarse, etcétera. Si buscamos justificaciones, las podemos ver a nivel biológico, psicológico, mental, emocional y social, y en las siguientes pantallas haré un repaso de estas cuestiones. Por lo que se refiere a las necesidades mediatas, no nos tenemos que quedar solo en esa parte de ejercitación física, de movimiento, sino que tenemos que hablar de promoción, adquisición y consolidación de hábitos de vida saludables. Estamos en un momento muy complejo y tenemos que tener en cuenta esta cuestión, tenemos que intentar formar ciudadanos que sean activos durante su etapa escolar y durante toda su vida, pero también desde la educación física tenemos que dotar a nuestros alumnos de una formación que les permita afrontar como ciudadanos autónomos, críticos y responsables otras realidades deportivas, como son el ciudadano como espectador, como consumidor, etcétera. Para estas facetas necesitamos más horas si queremos trabajar en esta línea. Solo hace falta ver los espectáculos que aparecen en prensa y televisión por las agresiones y situaciones que se están dando ahora mismo en competiciones deportivas. ¿Es que no hay que formar a nuestros alumnos para que cuando ellos sean adultos no ocurra eso? Hasta aquí podríamos hablar del breve resumen al que me refería sobre el diagnóstico de la situación de partida.

El siguiente paso es plantear un plan de acción. Ese plan tiene que centrarse en cinco bloques y todos ellos justifican la necesidad de un incremento del número de horas, la necesidad de que haya una competencia clave y la necesidad de que la asignatura de Educación Física sea común o troncal. Veamos algunos de ellos: educación integral sería uno de los bloques, muy relacionado con el rendimiento académico; también tenemos que hablar de inactividad física y sedentarismo, que es un gran problema de la sociedad actual; de obesidad y sobrepeso, otro gran problema de la sociedad actual y, por otra parte, no tenemos que mirar a otro sitio sino ver lo que dicen los organismos nacionales e internacionales y los informes sobre la educación física y sobre el número de horas que se tendrían que asignar a la misma.

Voy a comenzar por inactividad física-sedentarismo. La inactividad física, según la Organización Mundial de la Salud, está considerada como uno de los factores de riesgo más importante de las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 4

enfermedades no transmisibles, como pueden ser la obesidad, la diabetes y las enfermedades cardiovasculares. Es el cuarto factor de riesgo —aunque los últimos estudios están diciendo ya de que es el tercero— de mortalidad en el mundo y es la causante de entre el 6 y el 10 % de las muertes. La unión de inactividad física y obesidad supone un alto coste económico y conlleva —y esto es muy importante— una reducción de la esperanza de vida de las personas de hasta diez años. En nuestro país se calcula que esto representa, aproximadamente, un 7 % del gasto sanitario total; otros autores hablan del 20 % del gasto sanitario total. En nuestro país se calcula que esto supone un gasto sanitario de unos 2500 millones al año. No practicar actividad física con regularidad es una de las principales causas de las enfermedades crónicas; por lo tanto, uno de los objetivos —y me voy a 2005, a lo que decía la estrategia NAOS— es estimular la práctica regular de actividad física en la población, con especial énfasis en los escolares. Estamos en 2017 y esto es de 2005.

Los insuficientes niveles de actividad física, como ustedes pueden ver en la pantalla, según los trabajos de Telama y colaboradores, preocupan sobre todo en niños y adolescentes, ya que estas edades y etapas educativas son claves para la adquisición y consolidación de hábitos de vida saludables. La educación física con una carga horaria suficiente es el punto de entrada hacia la práctica de la actividad física durante toda la vida. Otras investigaciones, como las que ustedes ven ahí —y yo no les voy a cansar con todas ellas puesto que las tienen—, muestran que hay un alto porcentaje de niños y adolescentes que no practican la suficiente actividad física. Me voy a centrar en dos que creo que son relevantes y muy actuales. Moreno y colaboradores, en un estudio llevado a cabo en España en 2012 con una muestra de 21 811 niños y adolescentes de edades comprendidas entre los once y los dieciocho años, dicen lo siguiente: solo el 45,1 % de los chicos y el 30 % de las chicas cumplen los requisitos mínimos de actividad física moderada o vigorosa que plantea la Organización Mundial de la Salud de sesenta minutos diarios durante cinco días a la semana. Pero hay otra conclusión muy importante, tan importante como la anterior: hay una elevada participación en actividades sedentarias, cuando se supone que no deben ser más de dos horas diarias de actividades sedentarias. Miren ustedes la pantalla: se pasan 2,37 horas viendo la televisión, 1,09 jugando al ordenador o a la consola y 1,1 horas usando el móvil o el ordenador. Por lo tanto, es preciso diseñar un plan de acción para prevenir las actividades sedentarias y promover la práctica de la actividad física y de la educación física durante toda la etapa de educación no universitaria. Por su parte Blanca Román, coordinadora del informe de 2016 de niños y adolescentes —que tienen en la parte de abajo—, dice que el 86 % de las adolescentes españolas no realiza la actividad física recomendada por la Organización Mundial de la Salud. Son datos preocupantes, muy preocupantes. Por tanto, el objetivo es que la promoción de la educación física debe ser prioritaria en nuestra sociedad.

Un breve resumen de todo esto lo podemos ver en esta otra pantalla, donde la Organización Mundial de la Salud dice que la falta de actividad física mata a 3,2 millones de personas al año, pero además eleva el riesgo de enfermedades cardiovasculares, cáncer y diabetes. Habla de que el centro educativo es el lugar más adecuado para instaurar y mejorar esos estilos de vida saludables de que estamos hablando, por lo tanto esa calidad de vida que en la edad adulta se va a mantener. Dice que los escolares de cinco a diecisiete años deben acumular al menos sesenta minutos de actividad física moderada y vigorosa, practicándola todos los días de la semana, y habla de que al menos tres veces a la semana se tienen que hacer actividades vigorosas. Por otra parte, Hillman, doctor en Kinesiología, ya no habla de sesenta minutos ni de cincuenta, sino de setenta, e incorpora el concepto de que el cerebro del niño se enriquece con el ejercicio. Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud alerta de que para el año 2017, en el que estamos, el 81 % de los niños serán sedentarios y recomienda para evitar la obesidad y la diabetes que hagan actividad física al menos cincuenta minutos diarios. Por último, la alerta de la Organización Mundial de la Salud para el año 2030 nos habla de una gran crisis de la obesidad en Europa y el foco está en el sobrepeso de los niños.

Pero nuestra sociedad tiene otro gran problema más allá de la inactividad. Me refiero a la obesidad, aunque en muchos casos ambos problemas se unen. En la pantalla aparecen estudios que se han hecho sobre la obesidad en nuestro país pero yo me voy a centrar en lo que dicen el grupo internacional de trabajo sobre obesidad y la Organización Mundial de la Salud: que la obesidad y el sobrepeso son un problema de la sociedad actual y su tendencia ascendente ya la consideran como la epidemia del siglo XXI, sobre todo si nos referimos a la población infantil y juvenil. Se dice que en la actualidad más de mil millones de personas sufren sobrepeso en todo el mundo, de los que 3 millones pueden ser ya considerados como obesos. En España, cuatro niños de cada diez tienen sobrepeso y uno de ellos ya es obeso. Por lo que se refiere a los adolescentes, uno de cada tres niños padece sobrepeso y uno de cada

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 5

veinte ya es obeso. La Organización Mundial de la Salud en 2010 ya hablaba de que 42 millones de niños están situados en la escala de sobrepeso a nivel mundial, de los cuales 35 millones son de países desarrollados. Por lo tanto, las posibilidades de que cuando sean adultos sean obesos son bastante amplias. En España se ha duplicado la obesidad infantojuvenil en los últimos quince años, lo que supone que estemos a la cabeza de los países de la Unión Europea —junto con Malta, Italia, Reino Unido y Grecia— en cuanto a índice de obesidad.

¿Cuáles son las causas fundamentales de esta obesidad? Todos los estudios que aparecen en la anterior diapositiva hablan de que hay un aumento excesivo de horas delante de la pantalla del televisor, delante del ordenador, con el móvil, etcétera; de la mala alimentación; del aumento del sedentarismo, así como de la disminución de la práctica de la actividad física. La Organización Mundial de la Salud hace un resumen de todo esto en 2016 y se propone acabar con la obesidad infantil. En él dice que el 84 % de las adolescentes y el 74 % de los adolescentes no alcanzan los niveles mínimos de sesenta minutos de actividad física diaria recomendada por la Organización Mundial de la Salud. A nivel global, el 81 % de la población de niños y adolescentes no hace ese ejercicio. En la mayoría de los países realizar poco ejercicio está pasando a ser una norma social y es un factor importante de la epidemia del siglo XXI, que es la obesidad. La actividad física reduce el riesgo de diabetes, de enfermedades cardiovasculares, de cáncer, etcétera. Por tanto, esta organización llama la atención y les dice a los Gobiernos que hay que hacer un plan de actuación urgente que aplique programas integrales que promuevan la actividad física y reduzcan los comportamientos sedentarios en niños y adolescentes. Desde esta perspectiva, hay dos actuaciones urgentes que deben ser puestas en práctica de forma inmediata. Hemos hablado del año 2005 pero podemos ir a años anteriores. Es necesario incrementar el número de horas lectivas de educación física y hay que diseñar y poner en práctica un proyecto de fomento de la actividad física y la calidad de vida en los centros escolares, diseñado, organizado e impartido por el profesional de educación física.

Otro de los bloques en los que, como comentaba, tenemos que trabajar es el referido a la educación integral. Como expresaba al principio de mi intervención, la educación física de calidad contribuye a la formación integral del alumnado, ya que, como indicaba Cagigal —vuelvo a remachar—, es acción o quehacer educativo que atañe a toda la persona y no solo al cuerpo. Por su parte Gutiérrez, en 2004, dice que el ser humano es una entidad global formada por las dimensiones biológica, psicológica y social. Está claro que la educación física contribuye a esas tres dimensiones y no solo se queda en el aspecto físico sino que también contribuye a las funciones psicológicas y sociales. Si seguimos un poquito más adelante, desde el punto de vista de la neurociencia, se ahonda en esta cuestión y se dice que la educación física tiene un potencial que va más allá del bienestar y la belleza corporal; contribuye a la alfabetización física y participación cívica, a la inclusión, a la mejora de la calidad de vida y a la mejora de logros académicos. Pero, además, a lo anterior se debe sumar que representa un factor protector del cerebro y está relacionada con capacidades cognitivas y con el aprendizaje significativo. Desde esta perspectiva, la educación física beneficia el funcionamiento de la actividad cerebral, la atención, la motivación y la percepción, y además favorece el aumento de factores neurotróficos derivados del cerebro. Bilbao, en 2013, nos dice que la educación física estimula la secreción de una proteína llamada BDNF, que estimula el crecimiento neuronal, la plasticidad y la reparación del sistema nervioso central, así como el aumento de otros factores de crecimiento, que son los que retardan el envejecimiento, aumentan la resistencia al daño cerebral, mejoran las capacidades de aprendizaje y potencian el desarrollo mental.

Paso a comentar las distintas dimensiones a las que contribuye la educación física desde la perspectiva de la neurociencia y la neuroeducación física, y ello lo voy a hacer teniendo en cuenta lo que autores de primer nivel de nuestro país, como son Mora y Pellicer, dicen al respecto. Hablan de que hay una dimensión física, una dimensión emocional, una dimensión social y una dimensión interna. Vamos a pasar a ver estas dimensiones. En cuanto a la dimensión física —seré breve—, la educación física se considera como un factor de prevención de primer orden y sirve de gran impacto para el fomento de la actividad física y de la calidad de vida. Dicha asignatura en la educación no universitaria se tiene que centrar en dar respuesta a las necesidades inmediatas y futuras, que ya he comentado con anterioridad; promover hábitos de vida saludable; dotar al alumnado de herramientas que le permitan autogestionar su actividad física cuando esté fuera del ámbito escolar; y dotar al alumnado de estrategias que le permitan ocupar su tiempo libre mejorando su bienestar y su calidad de vida. En definitiva, Pellicer y colaboradores dicen que desde la dimensión física tenemos que procurar cuidar ese bello traje que es nuestro cuerpo o, como dice el Ministerio de Sanidad, un cuerpo para toda la vida; por lo tanto, cuidémoslo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 6

Desde la dimensión mental, la educación física contribuye a un buen rendimiento cognitivo, así como a la salud mental, entendida esta como desarrollo. Durante su práctica se libera una importante cantidad de sustancias, que son los factores neurotróficos, que son los responsables o que contribuyen al aprendizaje y la memoria, y que además son los responsables de adaptaciones importantes como pueden ser el aumento del número de neuronas, de capilares sanguíneos, de conexiones neuronales, etcétera. Pero también aumenta una serie de factores que podemos denominar neurotransmisores, entre los que podemos hablar de la noradrenalina, dopamina y endorfinas, que modulan los procesos cognitivos, como puede ser la consolidación de la memoria, y también predisponen al alumnado al bienestar ante el aprendizaje. Se ha demostrado que la actividad fisiológica que se produce como consecuencia de la realización de educación física conlleva una predisposición positiva para el aprendizaje y predispone a nuestros alumnos para estar alerta, atentos y activos. A nivel mental, los diferentes tipos de actividad física influyen, como he comentado, en todas las funciones cognitivas. En esta transparencia se puede ver cómo contribuye el ejercicio cardiovascular de intensidad moderada, de intensidad vigorosa y de resistencia y fuerza muscular.

Pero pasemos a la dimensión emocional. La educación física contribuye también de forma positiva a que nuestro cuerpo segregue una serie de neurotransmisores que son relevantes para la dimensión emocional y que generan emociones positivas. Estamos hablando de las endorfinas, serotonina, dopamina, oxitocina o de norepinefrina. Hablemos de algunos de ellos. Las endorfinas son analgésicos naturales que, además de inhibir el dolor, actúan a nivel cerebral produciendo disminución de la ansiedad, sensación de bienestar, etcétera; o la oxitocina, por no citarlos todos, está relacionada con todo lo que conocemos como la inteligencia múltiple.

En lo que se refiere a la dimensión social, desde la educación física son muchos los valores que se pueden trabajar y desarrollar, tanto los relacionados con la esfera social como los relacionados con el ámbito personal. Gutiérrez los sintetiza en estos dos grandes apartados, y yo los voy a sintetizar más. Desde la dimensión social vamos a intentar que el alumno tenga una formación que le permita responder ante situaciones de la vida diaria, que sea autónomo, crítico y que tenga un papel relevante de ciudadano como espectador y de ciudadano como competidor.

Finalizo este apartado diciendo que existe una evidente contradicción en nuestra sociedad, porque no se comprende que cada vez sean más los investigadores y los organismos nacionales e internacionales que abogan por la importancia de la educación física y, sin embargo, vamos viendo que cada vez más la educación física se sigue relegando a un segundo plano.

Pasemos al rendimiento académico. En la parte central de debajo de la transparencia que les planteo está la importancia de la educación física para el rendimiento académico y se señalan algunos de los estudios que lo justifican, pero yo me voy a quedar con lo que se dice en la primera parte: los países con cinco horas a la semana de educación física, como Finlandia, obtienen mejores resultados académicos en el informe PISA; o con lo que se dice en Educar con el cerebro: La educación física regular modifica el entorno químico y neuronal del cerebro facilitando el aprendizaje; que es lo que hemos ido viendo en las transparencias anteriores. ¿Pero qué nos dicen los organismos e informes que avalan el incremento del número de horas de educación física en el sistema educativo? Que vamos totalmente a contracorriente. España dedica aproximadamente entre el 3 y el 4 % del horario general del alumnado a la práctica de la educación física; yo lo subiría hasta el 5 %. Francia, el 14 %. Pero si se fijan en el cuadro —lo he puesto a propósito—, se habla de entre 4 o 5 horas de educación física que tienen que tener los escolares para dar respuesta a las necesidades mediatas, inmediatas y futuras que comentaba. Pero si nos vamos a lo que dice el Ministerio de Sanidad de nuestro país, nos encontramos en la misma situación: al menos 180 minutos al día a cualquier intensidad en niños de hasta cinco años o 60 minutos al día de intensidad moderada y vigorosa. En consecuencia, tenemos trabajo, tenemos fundamentación científica que avala lo que les estoy comentando, pero nosotros miramos para otro lado.

A nivel de conclusiones —y para terminar—, considero que se debe contemplar la educación física en el sistema educativo no universitario como materia troncal o común y obligatoria en las distintas etapas y cursos. Segundo, hay que ampliar las competencias clave e incorporar la competencia corporal y calidad de vida. ¿Por qué? Porque, al igual que la competencia lingüística o la competencia en matemáticas, hay determinados aspectos de la competencia corporal y calidad de vida a los que se tiene que contribuir desde todas las materias. Por otra parte, hay que incrementar el número de horas de educación física para dar respuesta a esas necesidades mediatas e inmediatas; hay que incorporar la educación física a la formación profesional básica y a los ciclos formativos de grado medio e infantil, y en 2.º de bachillerato,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 7

que considero también como sistema educativo no universitario, lo mismo. En las finalidades de una futura ley tiene que contemplarse el aspecto motriz y se tiene que plantear un objetivo general relacionado con la educación física. Por otra parte, si se siguen manteniendo las asignaturas de Artes Escénicas y Danza y Anatomía Aplicada, debería habilitarse al profesorado de Educación Física para su impartición por la formación que reciben, pero además —y por la experiencia que tengo como director de centro— en el bachillerato de arte es necesario retomar e incorporar la asignatura de Expresión Corporal y Danza en 1.º y 2.º, puesto que el diseño del bachillerato de arte está muy dirigido a la parte de artes plásticas pero muy poco encaminado a la parte de artes escénicas en música y danza.

Por último, es urgente que se haga un diseño y puesta en práctica de un proyecto de fomento de la actividad física y mejora de la calidad de vida. Si nos fuéramos a la disposición adicional cuarta de la Lomce o al articulado del Real Decreto 1105, veríamos que aparece contemplada la necesidad de hacer un proyecto de diseño de la actividad física en los centros escolares, otra cuestión que está ahí pero que no se lleva a la práctica y que complementaría las 3 o 4 horas de educación física en el sistema educativo no universitario. Por otra parte, quiero decirles que lo que les he comentado no es una cuestión que haya salido en unos días de cara a la comparecencia, sino que llevamos mucho tiempo trabajando en ella, desde el año 2013, momento en el que planteamos un decálogo para la defensa de la educación física en el currículo escolar, decálogo que ha sido avalado por todas las entidades que aparecen en la pantalla. El decálogo se presentó en la Conferencia de decanos de facultades de ciencias de la actividad física y el deporte, y todos los decanos de las distintas facultades consideraron necesario hacer una intervención en este sentido.

Nada más y creo que me he ajustado al tiempo. Muchas gracias por su atención y a partir de este momento estoy a su entera disposición para responder a las preguntas, comentarios y lo que ustedes consideren oportuno.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Ureña, por su intervención.

Comenzamos con el turno de los grupos parlamentarios. Por Esquerra Republicana, tiene la palabra el señor Olòriz.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Muchas gracias, señora presidenta.

Gracias al ponente, Fernando Ureña, por una exposición bien organizada y exhaustiva, que nos permite ahondar en otra intervención que tuvimos ayer también en el mismo sentido sobre la importancia de la educación física.

Diría que entre los presentes hay un consenso en que la educación física es importante en la escuela y fuera de la escuela y que en este sentido forma parte del currículum escolar con una presencia digna. Entiendo que la escuela es imprescindible, pero no es suficiente. Tengo dos conceptos que ayer trabajábamos que me gustaría que me comentase. Uno de ellos es el proyecto de centro. Pienso que si un centro no tiene el proyecto deportivo y de educación física como parte de su proyecto, siempre las acciones son deslavazadas y no llevan a tener un significado importante. El segundo de ellos es el plan de entorno. Es decir, un centro no está aislado, sino que necesita un plan con otros centros y con otros servicios de la zona para educar, porque no solo se educa en la escuela o en el instituto, sino que también se educa fuera de la escuela. Como decía antes, no solo se hace deporte en la escuela, sino fuera de la escuela y uno de los problemas que tenemos es la falta de coordinación. La idea de que el profesor de Educación Física fuese también un tutor de sus alumnos respecto a la acción física y deportiva dentro y fuera de la escuela sería algo a tener presente, porque entre la actividad deportiva que deciden los padres y de la que a veces no se entera el profesor de Educación Física, o que a veces el profesor de Educación Física podría tener una sugerencia, conociendo físicamente al alumno, mejor para complementar este tipo de trabajo, partiendo de la posibilidad de que el profesor tuviese la información suficiente de la actividad físico-deportiva de su alumno, le permitiría una mejor opción. Me parece imposible la idea de cinco horas lectivas, pero la idea de cinco horas de educación física sí, dentro y fuera de la escuela. Sería bueno que todo niño o niña las tuviese.

También ayer comentábamos otra cuestión, y supongo que usted lo da por supuesto porque como profesor conozco muchos profesores de Educación Física que lo tienen presente, que es la adaptación curricular y la atención a la diversidad. Muchas veces hay un problema en la educación física —lo he visto porque también he sido director de centro, etcétera—, que es la enorme exposición delante de los iguales, es decir, entre el alumno que salta con mucha destreza y el otro que no. Ahí se puede dar la vergüenza, sobre todo en la adolescencia, en la infancia es diferente, la infancia es generosa, los niños son generosos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 8

los unos con los otros, pero en la adolescencia no es así. A veces determinados objetivos pedagógicos de que todos han de hacer esto al mismo tiempo y en público, puede generar tensiones psicológicas de rechazo a la asignatura que puede también convertirse en rechazo a la actividad física. Por tanto, esto es muy importante. Un estudiante de INEF no solo se prepara para ser profesor, sino para muchas otras cosas. Me parece muy importante ligar esto a la formación del profesorado de primaria y secundaria, qué tipo de formación ha de tener. Si habláramos aquí de prácticas, unos dirán 'MIR' y otros diremos prácticas pagadas y abiertas no con *numerus clausus*, la especialidad de educación física ha de tener también su práctica, su pedagogía, etcétera. Por tanto, nos gustaría que usted como experto nos explicara un poco esto, qué formación específica tendría que tener un profesor de Educación Física.

Usted lo ha dicho muy claro. El ejercicio físico es una parte, pero otra que me preocupa especialmente es la alimentación, muchas veces como consecuencia de la exposición del niño y del adolescente a determinados tipos de propaganda y anuncios, que hacen fácil caer en ello, aparte de la enorme facilidad que existe para comprar comida de este tipo, que es la que le gusta al niño, en lugar de preparar con tiempo lo que necesita. Es muy importante que juguemos con las dos bazas. Debemos ser muy estrictos con el azúcar y con determinados productos que tienen conservantes y que hacen que sean más atractivos. Siempre se dice: si se consume sin exceso nada hace daño, pero el problema es que muchas veces se abusa y se llega a esto. El profesor de Educación Física, pues, también ha de ser experto en alimentación y debe de trabajar, por ejemplo con el departamento de Ciencias, para la consecución de estas perspectivas.

Otra cuestión importante, como usted ha dicho, es la relativa a las artes escénicas. Es una salida profesional interesante por la cantidad de buenos actores y actrices que tenemos, pero se necesita formarlos. Hay una vocación importante. En mis últimos años de profesor, estuve en un instituto que tenía dos líneas de artístico y como profesor me lo pasé muy bien dando clases de Historia a futuros actores y actrices y a personas que trabajaban en el ámbito de las artes plásticas. Ha dicho algo que es cierto y es que muchas veces es más fácil trabajar en artes plásticas porque el instituto está más preparado para trabajar en ámbitos sedentarios que en otras cuestiones. Uno de los aspectos de la Lomce es que no se pueden abandonar determinados tipos de estudios que tienen salidas profesionales interesantes y forman parte de toda la gama que ha de tener una persona para su formación. Es cierto que determinados tipos de estudios son un poco más caros, sobre todo se necesitan instalaciones.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Olòriz, termine.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: En cualquier caso, lo que ha dicho ha sido muy interesante y nos hacemos eco de esta complicidad para que, si hay pacto, la educación física no quede excluida.

Muchas gracias.

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

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

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

Muchas gracias, profesor Ureña, por su exposición. Ha planteado una cuestión que a Ciudadanos le importa mucho; de hecho, hemos presentado dos proposiciones no de ley en este sentido, que no sé si conoce. Ahora voy a hacerle algunas preguntas concretas porque, como procede del mundo académico y ha trabajado con artículos que se basan en evidencias, me gustaría que, si los tiene, nos hiciese llegar algunos datos.

La lucha contra la obesidad infantil es una prioridad que debemos tener todos los grupos políticos. Como se ha mencionado anteriormente, no solo se debe hacer hincapié en el fomento de la actividad física, sino también en el cuidado de la alimentación. Estamos trabajando en el ámbito sanitario para incorporar códigos de autorregulación, no solo el código PAOS, sino también el Bleach, que no se aplica en España, y para aumentar la actividad física. Como sabe, hemos pedido la posibilidad de que se aumenten las horas de deporte, aunque no exactamente como usted lo ha planteado, no sabemos si en el currículum escolar con la fórmula de una materia troncal o común —existen otras alternativas—, pero está claro que los niños tienen que hacer más ejercicio. En este sentido, en línea con lo que le ha planteado mi compañero de Esquerra Republicana, hay una cuestión que me preocupa y es que estemos haciendo la torta un pan incluyendo la asignatura de Educación Física con algunas constricciones o fórmulas que hacen que algunos alumnos y alumnas, en vez de acabar acercándose a la práctica del

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 9

deporte, acaben alejándose de por vida porque no se sienten reconocidos, integrados o no son capaces de abordar esta materia. Usted es catedrático de esta materia y me gustaría que valorara si tienen estudios que den pautas y que nos permitan tener evidencias de si la manera en la que se imparte la Educación Física en el currículum escolar genera *engagement* hacia el deporte a lo largo de la vida. Creo que esto es esencial y de ahí que incluso nos planteemos la posibilidad de que sea una materia no evaluable, porque podría generar estrés a algunos alumnos y alumnas. Me gustaría tener estos datos para ver si aumentando las horas de deporte conseguimos que el hábito perdure de por vida y no perdamos a nadie por el camino porque no se siente capaz de superar esta materia.

Usted no ha mencionado otra cuestión que también nos preocupa —tenemos una PNL que le haré llegar—, que es la seguridad escolar. Nosotros hemos presentado una proposición no de ley instando al Gobierno a que elabore cuanto antes una ley de prevención de riesgos escolares, entre las cuales una parte importante sería el contexto físico en el que se desarrollan actividades lectivas relacionadas con la educación física. Es verdad que puede haber accidentes que forman parte de la serendipia, pero también hay estudios realizados por universidades —en concreto, por la Universidad de Barcelona— que dicen que no se han hecho valoraciones de riesgo en los contextos físicos en los que se desarrollan algunos deportes, por ejemplo, algunos deportes con implementos que tienen que tener unas garantías de seguridad. Me gustaría que usted como experto en estos temas me diera su opinión sobre si cree necesario que en esta modificación de la Ley de Educación que estamos tratando de hacer incorporáramos paralelamente este tipo de cuestiones. Me gustaría también saber si ustedes tienen algunos trabajos comparativos de otros países sobre el marco regulatorio que permite desarrollar la práctica del deporte con garantías de máxima seguridad. No quiero decir que aquí no existan, pero lo cierto es que no hay normas específicas de riesgos escolares.

Muchísimas gracias. Esperaremos con mucha atención su respuesta sobre si tienen esos estudios a los que me he referido y, fundamentalmente, sobre qué debemos hacer para que nos enganchemos al deporte de por vida a partir de lo que aprendamos en el colegio.

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

Por el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, la señora Arévalo Caraballo tiene la palabra.

La señora **ARÉVALO CARABALLO**: Gracias, presidenta. Buenos días, señorías.

En primer lugar, quiero agradecer al profesor Fernando Ureña que haya aceptado venir a comparecer en esta subcomisión representando además al colectivo en defensa de una Educación Física de Calidad. Ayer por la tarde ya tuvimos oportunidad de conocer cuáles son las principales demandas de este colectivo: en primer lugar, que se contemple la educación física como materia troncal; en segundo lugar, que la competencia motriz forme parte de las competencias clave; en tercer lugar, que se incremente el número de horas lectivas al menos a tres horas en primaria, secundaria y bachillerato; y, por último, que se contemple en la formación profesional básica y en los ciclos de grado medio. Señor Ureña, yo que conozco su trayectoria y el esfuerzo que ha realizado estos años para mostrar el malestar que existe en el colectivo que usted representa aquí tanto por la falta de consideración como de reconocimiento que se le está dando a la Educación Física, además del retroceso que ha sufrido con la Lomce esta asignatura, hoy por fin, después de muchas cartas al ministro y de diversas iniciativas, ha tenido la oportunidad de comparecer en esta subcomisión, donde debatimos en relación con un futuro pacto por la educación. Espero que esta vez su esfuerzo merezca la pena y que sus reivindicaciones sean escuchadas y tenidas en cuenta por los grupos que aquí estamos representados. Mi grupo parlamentario no entiende muy bien por qué el legislador de la Lomce pensó que en las edades infantiles y juveniles no era importante considerar la competencia para moverse, la actividad física, como una competencia a promover, a desarrollar y a consolidar. No lo entendemos, porque al mismo tiempo —se ha estado comentando aquí— se está animando a la población adulta a elegir estilos de vida saludables. O sea, por un lado, no se promueve en las edades infantiles pero sí que a través de otros ministerios estamos animando a realizar actividad física en edad adulta. Le pregunto, profesor, tal y como está concebido nuestro sistema educativo, ¿a qué consecuencias a largo plazo estamos condenando a los niños y a nuestros adolescentes? Como ya se ha dicho, además, las horas de educación física se han visto afectadas con la implantación de la Lomce; en primaria se ha perdido una hora y en bachillerato, que tenía una carga horaria de cuatro horas, directamente ha desaparecido. Tanto el representante de Esquerra Republicana como la representante de Ciudadanos comentaban que en la adolescencia existen problemas, que los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 10

niños se estresan y que se ven en distintas situaciones. Seguro que el profesor nos podrá responder mejor, pero yo creo que es al contrario. De hecho, existen encuestas, existen estudios que muestran que la asignatura que más están echando de menos y que más están demandando los adolescentes, los chavales de bachillerato, es precisamente la Educación Física. Una vez más, yo creo que esto es porque la Educación Física ha sido considerada siempre una maría o algo con menos reconocimiento que otras asignaturas, porque nadie se podría plantear que si las Matemáticas no le gustaran a un niño habría que recortarlas en el currículum escolar, nadie se plantearía recortar las horas de Matemáticas ni de Lengua, pero sí nos lo planteamos con la Educación Física, que le puede causar estrés a los chavales. **(El señor Olóriz Serra: No, no, yo no he dicho eso.— La señora Martín Llaguno: No hemos dicho eso).** No estoy diciendo que ustedes hayan afirmado eso, sino que muchas veces se ha considerado que la asignatura de Educación Física tenía menos importancia.

La señora **PRESIDENTA**: Por favor, señores diputados, no debatan entre ustedes.

La señora **ARÉVALO CARABALLO**: Por otro lado, como ha dicho el profesor, la Educación Física pasó de ser una asignatura troncal a ser una asignatura específica. Señor Ureña, ¿entienden desde el colectivo que usted representa que esto no es solo una falta de consideración sino que además es una negación para que la educación física sea indispensable en la formación básica y común de la ciudadanía? ¿Considera usted que la modificación curricular puede representar a largo plazo un problema de salud pública? También nos ha mostrado, citando estudios e informes, que mantenerse en forma y tener éxito académico van de la mano. Si en España se impartieran cinco horas semanales de Educación Física, ¿conoce estudios o informes que avalen que nuestro país podría mejorar en los resultados del informe PISA?

Por mi parte nada más. Vuelvo a mostrar mi agradecimiento al profesor. Quiero pedir perdón a mis compañeros porque no quería confrontar sino mostrar eso, que muchas veces sin querer ponemos a la Educación Física en una posición secundaria respecto a otras asignaturas **(La señora Martín Llaguno: Pero no era nuestro caso)**, pero no he dicho que ustedes hayan dicho eso.

Muchas gracias, señora presidenta.

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

Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el señor Jiménez Tortosa.

El señor **JIMÉNEZ TORTOSA**: Gracias, señora presidenta. Buenos días, señorías.

Gracias, señor Ureña, por su detallada, amplia, completa y, sobre todo, apasionada exposición de lo que es la educación física. Me ha gustado y le doy mucho valor al hecho de que parta del concepto de educación más que del concepto de física, educación como concepto en el que nosotros queremos transmitir a las nuevas generaciones nuestros hábitos, nuestros conocimientos, nuestras habilidades y todo ese proceso que conlleva la educación para transmitirlo de unas generaciones a otras. Luego lo ha completado con la educación integral de la persona, lo cual comparto perfectamente, y ahora veremos en el desarrollo de algunas reflexiones que quiero hacer por qué digo esto. Si partimos de ese término de educación como transferencia de hábitos a otras generaciones, posiblemente el currículum de Educación Física es de los que más ha variado en estos años de la democracia; de una educación física de tablas hemos pasado a lo que hoy tenemos en los colegios e institutos. Coincido con usted en que la Lomce ha supuesto un recorte y un retraso en la materia de Educación Física y en que es insuficiente el tratamiento que se le da. También tengo experiencia docente y conozco qué se hace en la Educación Física, tanto en primaria como en secundaria, y la verdad es que esta materia siempre se ha considerado, y sigue teniendo ese estigma, como una maría; arrastra tópicos a la hora de ponerla en práctica. Podemos encontrar centros, tanto en primaria como en secundaria, que pueden tener cierto prestigio y que son elegidos por padres o madres para la educación de sus hijos, pero nunca por la educación física. Hay algún centro, pero muy poquitos lo eligen por ser bueno en educación física. Esto puede ser porque en muchas ocasiones el desarrollo de esta materia depende mucho del profesor o profesora que la imparta, de si tiene la especialidad o no la tiene o de si tiene esa asignatura para completar horario, que suele ocurrir. Asimismo, se pone una hora de Educación Física, pero mientras llegan los niños y las niñas a la clase, se cambian o hacen el descanso el tiempo se queda muy corto. También tienen que ver mucho las infraestructuras existentes en los centros. Además, hay una gran variabilidad, como ayer se puso de relieve: no es lo mismo dar la asignatura de Educación Física en un instituto o en un centro de una ciudad que darla en un colegio público rural o en una unitaria. La diversidad aquí afecta mucho a la hora de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 11

aplicar o de poner en práctica el currículum de Educación Física. Por otra parte, hay un aspecto importante, y es que, si queremos una educación inclusiva, la atención a la diversidad en educación física es fundamental. Hace poco, vi en la televisión unas imágenes que me impactaron. Eran de un chico con una espina bífida que estaba en el suelo bocarriba haciendo unos movimientos similares a los que hacían sus compañeros de pie. Me llamó la atención esa integración. Pero donde se rompe todo este proceso de la educación física, o llegamos a datos verdaderamente preocupantes, es al final de la educación secundaria y, sobre todo, de la educación secundaria posobligatoria. Ahí sí que se pierde el lazo del deporte con la vida. Si conseguimos que la educación física llegue a dar esa sensación de educación integral, a la que usted hacía referencia al principio, podríamos mantener ese hábito de ejercicio físico saludable, que es el que creo que le falta a la educación física en el proyecto educativo.

Ha hablado también de la obesidad, del sobrepeso, que son temas muy preocupantes que afectan a nuestros niños, a nuestras niñas y a nuestros adolescentes. El centro escolar no es el único campo de actuación. Debe ser un proyecto más amplio, como decía el señor Olòriz, fuera de la escuela, aunque tendremos algo que hacer dentro del centro escolar. Es fundamental, para que haya una educación física de calidad, que exista un proyecto curricular desde el inicio hasta el final, perfectamente detallado y dosificado por las distintas etapas, que forme parte del proyecto educativo del centro, pero de una forma clara y evidente, no como algo complementario, para que pierda el estigma de maría y sea una asignatura de las más importantes. Será necesario recuperar nuevas herramientas metodológicas para que la educación física sea de calidad y que este deporte que intentamos inculcar con la educación física en el ámbito escolar forme parte del desarrollo vital, como algo que hace sentir mejor y tener un desarrollo completo. En este sentido, solo quisiera hacerle un par de preguntas. ¿Qué podemos hacer para mejorar esa aplicación de la educación física? Aunque usted ha hecho una exposición muy clara y detallada, está un poco lejana de la realidad de lo que ocurre en los centros. ¿Qué se ha hecho mal para que se le haya dado tan poca importancia a la educación física, siendo tan fundamental? No se tiene en cuenta la educación física, por ejemplo, para acceder a la universidad.

Para terminar diré que yo no veo muy clara la foto; pero la foto creo que debería enriquecerse con más presencia de mujer porque también es importante tenerla en cuenta a la hora de enriquecer el conocimiento. —Es que soy de la Comisión de Igualdad—.

Muchas gracias por su exposición y comparto plenamente lo que ha dicho.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Jiménez Tortosa.

Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra el señor Herrero Bono.

El señor **HERRERO BONO**: Muchas gracias, presidenta. Buenos días a todos.

Señor Ureña, muchas gracias por las explicaciones importantes que ha realizado acerca de la necesidad y de la importancia de la práctica de la actividad física o deportiva en la educación no universitaria. Estoy de acuerdo con usted sobre las afirmaciones que ha realizado acerca de la importancia de esa práctica deportiva. Ha hablado usted de la creación de hábitos y actitudes entre los más jóvenes. Sinceramente, yo creo que esa es la clave: el hábito. El hábito con la creación de la práctica deportiva, y ese hábito solo es adquirido en personas en edad escolar. También se ha recordado aquí que ese hábito perdura solo si es a través de experiencias positivas dentro de ese alumnado y para eso, qué duda cabe que tiene que llevarse a cabo con profesorado especializado, por lo tanto, comparto plenamente con usted la necesidad de aumentar el número de horas de actividad física en la educación.

Ha hablado usted de todos los beneficios que la práctica de la actividad deportiva genera: el desarrollo del cuerpo humano, la motricidad, la consecución de conocimientos, procedimientos, habilidades más allá de otros beneficios saludables como la mejora del sistema cardiovascular, la disminución de los accidentes cerebrovasculares. Pero eso no lo dicen ni usted ni yo, hay informes de PISA en los que se corrobora que los países que tienen mayor número de horas de práctica de actividad deportiva en su escuela tienen mejor índice académico. Y lo contrario, la no práctica deportiva de nuestros jóvenes llega a generar importantes problemas sociales: el sedentarismo, la obesidad, el sobrepeso. Un sobrepeso y sedentarismo que, como usted ha dicho, es el cuarto factor de riesgo. Aquí yo quiero poner en valor la labor del Consejo Superior de Deportes, que ya anunció en la Confederación Interterritorial de Tarragona en pasadas fechas la Estrategia del fomento de la actividad física y del sedentarismo, y que tendrá especial protagonismo de la mano de la secretaria de Estado de Educación. Una estrategia en la que se llegó a un acuerdo con las comunidades autónomas para ponerla en marcha de forma conjunta.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 12

Somos conscientes de la dificultad de la implantación en cada territorio. Yo provengo de la provincia de Teruel y sé que la capacidad y la dimensión de los centros educativos es un factor determinante para llevarlo a cabo. Pero entiendo que todos nosotros estamos aquí para reunir los condicionantes, dialogar, consensuar y disponer de las herramientas necesarias para llevar eso a cabo. Hay aquí grupos políticos que prefieren perder el tiempo buscando culpables. Nosotros, el Grupo Parlamentario Popular y yo, preferimos invertir el tiempo en encontrar soluciones. Todos estamos aquí reunidos para llegar a ese gran pacto social por la educación, un gran pacto para poner en marcha todo tipo de herramientas y los recursos necesarios para dotar a esos centros educativos que lleven a cabo esa implantación de esa actividad física. Quiero apuntar que existe gran disposición de este Gobierno, tal y como vienen comprobando los portavoces en el área deportiva, en este caso del Consejo Superior de Deportes, en la implantación de esa carga de actividad física en las escuelas. Igualmente, quiero poner en valor la cooperación y el trabajo interdepartamental de las distintas partes del ministerio (Sanidad, Educación y Deporte) y que deberíamos buscar eso también en las comunidades autónomas para llevarlo a cabo.

Por lo tanto, como objetivo en el ámbito escolar nos marcamos conseguir la actividad físico-deportiva que la Organización Mundial de la Salud recomienda en 2015, proponer la práctica de una hora diaria de actividad física deportiva para el cien por cien del mundo escolar, pero no creemos que solamente sea esa tercera hora de Educación Física como un fin, sino que tiene que ser un medio, una herramienta para llevar a cabo esa carga que, como ustedes dicen, es de una hora diaria como recomienda la Organización Mundial de la Salud. La realidad es que este Gobierno en los lugares en los que tiene plena competencia el MEC, como también Ceuta y Melilla, ya ha puesto en marcha esa tercera hora en la que se va a desarrollar de forma progresiva a partir del próximo curso escolar 2017-2018. Me gustaría que nos explicara si existe o conoce algún modelo que consigue llegar a una hora diaria, siendo el centro educativo el centro de referencia para llevarlo a cabo. Creo que a partir de aquí es cuando necesitamos que no solo se sumen los grupos de esta Cámara, sino también que lo hagan los Gobiernos de las distintas comunidades autónomas para llevar a cabo el programa iniciado por este Gobierno.

No sé si usted conocía el programa de Castilla-La Mancha +Activa, un programa que puso en marcha el Gobierno del Partido Popular que era un programa de centro dirigido por profesores de Educación Física, que incluso tenían algún incentivo económico y que lamentablemente fue abolido con los gobiernos del Partido Socialista y de Unidos Podemos allí.

En definitiva, tenemos que dialogar, seguir dialogando para alcanzar el consenso. Creo que estamos en buena disposición todos los grupos políticos y, sin más, quiero agradecerle su intervención y su exposición.

Muchísimas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señor Herrero Bono.

Ahora de nuevo tiene la palabra el señor Urueña por un cuarto de hora, aproximadamente, para contestar a las cuestiones planteadas.

El señor **CATEDRÁTICO DE EDUCACIÓN FÍSICA** (Urueña Villanueva): Tengo para hacer otra, ¿eh? (**Risas**).

La señora **PRESIDENTA**: Se han pasado todos un poquito.

El señor **CATEDRÁTICO DE EDUCACIÓN FÍSICA** (Urueña Villanueva): Voy a ir viendo cuestiones comunes y luego pasaré a las cuestiones específicas. Efectivamente, señor Olóriz de Esquerro, creo que además de la educación física es fundamental la parte de la alimentación, está claro. De hecho, en los informes se dice, y si nosotros revisamos los currículos escolares no tendría que ser un problema porque es un apartado que está contemplado, pero parece ser que se le da menos importancia de la que tiene. En Ciencias Naturales está contemplada la parte de alimentación, en Educación Física también está. En el decreto del currículo de Educación Física está todo, es imposible. Es una barbaridad. Voy a hacer una reflexión como director de centro. Con la publicación de la Lomce y su entrada en vigor, en una asignatura concreta, como es Ciencias Naturales, en la etapa de ESO y bachillerato el profesor tenía que dar respuesta por cada alumno a 1700 ítems por los estándares que se plantearon. No es posible, por eso he hablando de una futura ley de educación física. Hilando con eso, no habría tantos problemas con las comunidades autónomas, porque con la estructura curricular —como se llama en la Lomce al plan de estudios— cuando en la LOE había otra estructura diferente las comunidades autónomas no tenían que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 13

poner tantos impedimentos. Por qué no puede ir desde el Gobierno central marcado el número de horas de Educación Física. Es incomprensible que Educación Física tenga dos horas y una asignatura de libre configuración —que cada uno hace lo que se le ocurre— tenga tres horas. ¿Estamos en la realidad o estamos fuera de la realidad? Estamos totalmente fuera de la realidad. Considero que es muy importante la alimentación, desde Educación Física se hace lo que se puede, pero tenemos que tener en cuenta que si nos vamos a las necesidades inmediatas que tiene el alumno vemos que el alumno tiene la necesidad de moverse. Nosotros mismos al nacer somos movimiento. Los neurocientíficos lo están diciendo: no es posible mantener a los alumnos tanto tiempo sentados en la silla. Hay que sacar a los alumnos y hay que plantearles propuestas —que respondería a otras cuestiones que hay— que les motiven, que experimenten, que prueben, etcétera. Pero no es suficiente con dos horas de clase de Educación Física a la semana, que son dieciocho minutos de actividad moderada y tres o cuatro minutos de vigorosa, como mucho, entre el tiempo de desplazamiento al vestuario y cambiarse. Queremos fomentar hábitos, tendremos que fomentar hábitos de ducha o por lo menos de aseo, porque si no estamos diciendo una cosa y haciendo otra. Entonces, es totalmente imposible con dos horas; con tres, sigo diciendo que es muy difícil, pero con cuatro a lo mejor sí.

La sociedad lo que nos pide es que seamos capaces de generar una práctica de actividad física que perdure a lo largo de toda su vida, pero así no la podemos generar, aunque demos *flashes* de todas estas cuestiones. En su momento, el Ministerio de Educación hizo oídos sordos a todo esto. Me he traído todos los informes que mandamos y las propuestas que hicimos y no cambiaron ni una coma. Efectivamente, tenemos que ser conscientes de los problemas que hay y también, enlazando con varias preguntas, tenemos que ser conscientes de que no solo se quede ahí, sino que hay que llevar la educación física a ese proyecto de barrio, claro que sí, pero lo que tendremos que hacer en los proyectos educativos de centro —en el de mi centro, que ya no lo es, estaba la parte de fomento de la actividad física— es ponernos de acuerdo y, en ese contexto que es un barrio, articular un proyecto que sea realista y que podamos completar lo que hemos hecho ahí. Pero lo que hagamos en el ámbito educativo pasa por tres o cuatro horas, porque tenemos que hablar también de educación integral y tenemos que tener claro el concepto, no podemos perdernos por ahí. ¿Es posible? Claro que sí. ¿Dónde hay experiencias? Fuera de nuestro país hay experiencias. El profesor Domingo Blázquez, de Barcelona, plantea otras experiencias que hay en otros países donde han estado, en Latinoamérica por ejemplo, donde sí se está haciendo ese proyecto que engloba distintos centros de barrio y donde los profesores de esos centros de barrio son los que articulan el proyecto y los que supervisan, los que tutorizan, como usted comentaba, esa cuestión para que no haya un enfrentamiento entre lo que se hace en la educación formal y en la no formal. Creo que por ahí tendríamos que ir y estoy de acuerdo con que los profesores de Educación Física tenemos que salir de nuestro centro e involucrarnos en el entorno. Habrá que ver cómo se articula eso a nivel legal, porque hacer solo un proyecto deportivo o un proyecto de actividad física y salud hace que se pierda. Yo prefiero siempre hablar de calidad de vida porque cuando se habla de salud empieza el concepto de enfermedad o no enfermedad. Es calidad de vida, es generar esos estilos de vida saludables donde se haga referencia a todas las dimensiones.

Sé que en principio cinco horas a lo mejor es imposible, pero es un objetivo a muy largo plazo; posiblemente no lleguemos, pero si llegamos a tres o cuatro horas y después hacemos un proyecto que no se quede en papel mojado, como la disposición adicional cuarta o como lo que dice el Real Decreto 1105, a lo mejor avanzamos en este sentido, y estoy seguro de que vamos a conseguir lo que se nos pide. Igual que los investigadores están seguros de que lo que se invierte en ellos lo tienen que devolver a la sociedad, nosotros, los profesores de Educación Física, con una carga horaria suficiente y con una implicación en ese proyecto, vamos a devolverle a la sociedad el compromiso.

En cuanto a la formación en los centros, en la Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte diría que reconduzcan esa formación y que le den más valor a la formación en educación, porque a lo mejor se han ido más a la formación técnica. Yo soy profesor de Educación Física, experto en baloncesto o en rendimiento académico, pero soy profesor de rendimiento y la figura de profesor, como decía José María Cagigal en su momento y como decimos muchos, es fundamental. Yo soy profesor ante todo y creo que por ahí se debe reconducir lo que había en su momento —había muchas asignaturas de didáctica, metodología y otras cuestiones—, y volver a eso. En primaria hay que darle un vuelco porque en la modificación que se hizo desapareció la especialidad de educación física y puede haber una mención. Creo que el profesorado de primaria y de infantil tiene una labor fundamental, y a nivel de aprendizaje todo un bagaje motriz bien concebido va a darle el éxito que necesita sin problema.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 14

Por lo que se refiere a las Artes Escénicas, ha sido el bachillerato pobre. Salió con la LOE, y salió como salió, con muy pocas asignaturas y muchas del bachillerato de Artes Plásticas, pero la especificidad de Artes Escénicas era: Artes Escénicas, Historia de la Música y la Danza y Anatomía Aplicada. ¿La Anatomía Aplicada quién la daba? Biología. Si vemos el currículum de Anatomía Aplicada es Anatomía del Movimiento. ¿Qué formación tiene el profesorado de Biología en Anatomía del Movimiento? Entonces, cuando se les pone Anatomía Aplicada con Cultura Audiovisual para que elijan entre una y otra, ¿dónde se van los alumnos? A Cultura Audiovisual, es la experiencia de los cinco años en el Instituto Floridablanca. Se genera una asignatura optativa que es Expresión Corporal y Danza, en primero y en segundo, que le da un poco de aire al bachillerato, pero con la Lomce desaparece. Entonces como ahora hay arte... Sepamos cuál es la realidad y en función de eso apliquemos las normas que tenemos que aplicar.

En cuanto a la seguridad escolar, en la Región de Murcia hay un *planning* de seguridad en general, pero en Educación Física dentro del currículo también está la parte de seguridad. En Educación Física desde hace muchos años, yo terminé mi carrera en el año 1980, y desde el año 1980 siempre he contemplado el apartado de seguridad en la práctica de la actividad física. En mi centro de aproximadamente 1300 alumnos sería mucho decir que hay un 5% de alumnos que tienen algún problema en la clase de Educación física, ¿por qué? Porque a nosotros nos han enseñado en lo que podemos controlar cómo tenemos que intervenir para evitar que haya situaciones de riesgo, el tema de ayudas, etcétera. Hay cuestiones en las que por supuesto no podemos intervenir —al campo no se le pueden poner puertas—, pero que exista solo un porcentaje del 5% significa que algo estaremos haciendo para que exista esa seguridad, teniendo en cuenta que hay entornos donde es muy difícil. Por ejemplo, en el entorno natural, cuando nosotros salimos con los chavales a hacer actividad física fuera, tenemos que esforzarnos por poner de nuestra parte todo lo que podemos para evitar que haya problemas. Me estoy refiriendo cuando salimos al medio natural a hacer orientación en la montaña, nos desplazamos seis o siete profesores para ponernos en los sitios donde puede haber más riesgo para los chavales, para que no haya problemas. Creo que se tiene que seguir ahondando a nivel de seguridad pero a nivel de centro, porque, ¿qué seguridad se tiene en los laboratorios, en los talleres, etcétera? Hay que hacer un plan de seguridad, porque posiblemente en la formación recibida por el profesorado en otras materias no han recibido esa formación en seguridad, pero en nuestro caso, como tenemos el hándicap de este tipo de actividades, la hemos tenido que recibir.

Creo que nuestros alumnos se incorporarán al deporte o a la actividad física, a la educación física, después de terminar su formación académica si nosotros somos capaces de motivarlos, de generarles buenas expectativas y de animarlos para que lo sigan haciendo, pero eso que estamos haciendo en muchos momentos con dos horas de Educación Física en el instituto o en el colegio es muy complicado. Yo tengo la experiencia de tener cuatro horas de Educación Física en Ciencias para la Actividad Física, en segundo de bachillerato como optativa, y esos alumnos mayoritariamente practican deporte, entre el 80 o el 85%; los estoy viendo porque estoy haciendo un seguimiento para ver qué actividad hacen cuando salen del instituto, y además ellos son los que se plantean la actividad que tienen que hacer. Nosotros tenemos que intentar formar al ciudadano para que no dependa de otras personas para hacer esa actividad física, para que sea capaz de realizar su propio plan de trabajo. Nosotros hacemos planes de trabajo y ellos los llevan a la práctica, por ejemplo en las clases de segundo de bachillerato y en cuarto de la ESO también. Ellos no tienen que ir al gimnasio, porque en el gimnasio les pueden montar cualquier película; pueden ir si quieren, pero cuando les planteen: si te tomas esto te puede venir bien para esto otro, el chaval debe ser crítico y pensar que por ahí no va la cuestión.

Hay estudios que hablan sobre la incidencia que tiene la práctica de la materia Educación Física, por ejemplo el informe PISA, en el rendimiento académico. Había una pantalla destinada totalmente a ese apartado y en ella se dice que países como Finlandia, que tienen cinco horas de educación física a la semana, tienen mejores resultados en el informe PISA. Copiémoslo. Si hay un sitio que está funcionando, lo tendremos que adaptar a nuestro contexto y ver qué es lo que podemos utilizar. Suecia, cuando hizo su Ley de Educación copió de Finlandia. Desde 1990 —si no recuerdo mal— está en vigor la Ley de Educación de Suecia, que es una copia de la de Finlandia adaptada a su contexto. En Granada hay un estudio de Ardoy —que salía en la parte de arriba de la transparencia— que dice que aquellos alumnos que han hecho una actividad física y sobre todo una actividad vigorosa tienen mejores resultados académicos que los alumnos que no la hacen. Es de nuestro país hace muy poco tiempo. Las reseñas de Ardoy las van a tener ustedes porque terminé anoche de redactar toda la exposición y se la voy a hacer llegar a la Comisión para que tengan ustedes todas las referencias bibliográficas que he empleado.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 15

Se me ha olvidado al principio darles a ustedes las gracias por su agradecimiento, porque haberme invitado a venir aquí y compartir esto con todos ustedes es un placer. A pesar de que ya me encuentro en situación de jubilado, sigo muy implicado —y creo que no hace falta que lo diga— en la educación física y pienso dar mucha guerra.

No sé por qué el legislador no contempló la competencia corporal y calidad de vida. En algunos casos se habla de competencia motriz. Quizás cuando se hizo la traducción de DeSeCo al español se puso competencia motriz y entonces el legislador entendió que la competencia motriz solo era competencia de educación física. Grave error, porque el cuerpo es competencia de todas las materias que hay en el currículo, como antes les comentaba. El hecho de que el alumnado tenga la postura adecuada durante la clase, que transporte el material en condiciones, que tenga la habilidad o la destreza —ahí podemos encontrarnos con que unos manejan un término y otros el otro— manipulativas en la utilización de herramientas, de material de laboratorio, que el alumno sea capaz de expresarse corporalmente, que tenga un ritmo, que tenga hábitos de práctica de actividad física y de calidad de vida, eso es competencia de todas las asignaturas. Igual que en lengua es competencia de todas las asignaturas que el alumno lea, que comprenda lo que lee, etcétera, y hay una competencia lingüística. ¿Por qué no puede haber una competencia corporal y calidad de vida? ¿A lo mejor es que los profesionales no hemos sido capaces de generar esa necesidad? Pues ya la estamos generando, y si nos hemos equivocado, estamos a tiempo de arreglarlo. En una futura ley puede aparecer.

¿A qué estamos condenando a los niños? Está claro, a la obesidad. La Organización Mundial de la Salud alerta de que en 2030 entre la población infantil y juvenil habrá un 70% aproximadamente de obesidad; entre un 70 y un 80% de niños inactivos. El informe de la Organización Mundial de la Salud de 2016 manifiesta que la falta de movimiento casi se ha convertido en algo reconocido a nivel social. Ahí estamos. Efectivamente se mejora en el informe PISA y cito el caso de Finlandia por citar alguno e ir un poco más rápido.

Quizá soy muy pesado en esta cuestión pero es que para mí es fundamental que sea una materia troncal, para otros colectivos a lo mejor no lo es, pero yo creo que es fundamental. Nosotros —quieran o no quieran— contribuimos a esa formación integral que se consigue con una asignatura en la parte común. Si fuera de plástica, posiblemente diría que la plástica también, pero yo estoy aquí ahora por la educación física. En muchos casos lo que hay que hacer es un cambio metodológico a nivel de todas las materias. Quizás menos en educación física porque, cuando nosotros hablamos de metodología en educación física, estamos hablando de enseñanza recíproca, de microenseñanza, de *gamificación*, de un montón de cuestiones. Cuando yo leo documentación de otras materias, estoy viendo exposiciones orales, clases magistrales. Bueno, pues lo tendremos que ver.

Me quedaba contestar al Grupo Socialista sobre la diversidad, que yo creo que es fundamental. Yo hablaba de la alfabetización física e integración en el contexto, inclusión. En el informe de Naciones Unidas que mostré anteriormente, educación física de calidad para los dirigentes políticos, lo primero que aparece es la alfabetización física, y a partir de ahí la inclusión. Claro que sí, nosotros tenemos que incorporar a ese alumnado y que no sea rechazado. Cuando uno trabaja con el grupo y con los alumnos que tienen dificultades, somos capaces de integrarlos. El problema es dejarlo como un problema aparte. No, el alumno con silla de ruedas puede hacer lo que puede, y lo que tenemos que hacer es una progresión. Sería difícil que superara la asignatura con los estándares que hay, porque ese alumno posiblemente no cumpla los estándares que se han establecido por ley.

La señora **PRESIDENTA**: Tenemos que terminar, porque está el siguiente compareciente esperando.

El señor **CATEDRÁTICO DE EDUCACIÓN FÍSICA** (Ureña Villanueva): Bueno, me falta contestar al portavoz del Grupo Popular pero luego se lo comentaré. Ya he dicho antes que tenía para otra comparecencia. Lo siento. **(Risas)**.

La señora **PRESIDENTA**: Nada. Muchas gracias, señor Ureña.

Dadas las preguntas que le han hecho, le ofrecemos, como a otros comparecientes, la posibilidad de añadir a través de un informe escrito las cuestiones que crea que han faltado, y nosotros se lo hacemos llegar a los portavoces por escrito. **(Pausa)**.

El señor **CATEDRÁTICO DE EDUCACIÓN FÍSICA** (Ureña Villanueva): Entonces, cuando mande esto, lo incorporaré. Perfecto.

Muchas gracias.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 16

- **DE LA SEÑORA SANVICÉN I TORNÉ, PROFESORA ASOCIADA DE SOCIOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE LLEIDA, EXPERTA EN POLÍTICA LINGÜÍSTICA, DIRECTORA DEL CENTRO DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000641).**

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, vamos a continuar con la tramitación del orden del día. Nos acompaña doña Francisca Sanvicén i Torné, profesora asociada de Sociología de la Universidad de Lleida, experta en política lingüística y directora del Centro de Normalización Lingüística, a quien damos la bienvenida y agradecemos que se haya tomado la molestia de acercarse hasta aquí para comparecer ante esta subcomisión, que está trabajando por la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. Como ya le hemos anunciado, tiene treinta minutos para la primera intervención; posteriormente, cada grupo parlamentario tendrá cinco minutos para plantearle las cuestiones que crean necesarias, y después, dependiendo del tiempo que hayamos utilizado entre todos, creo que como mínimo tendremos quince minutos para contestar a las distintas cuestiones.

Tiene la palabra doña Francisca Sanvicén.

La señora **PROFESORA ASOCIADA DE SOCIOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE LLEIDA, EXPERTA EN POLÍTICA LINGÜÍSTICA, DIRECTORA DEL CENTRO DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA** (Sanvicén i Torné): Muchas gracias.

La verdad es que es un placer estar aquí. Empezaré por agradecerles la oportunidad de estar con ustedes. Debo decir, de entrada, que aunque trabaje y colabore con diferentes instituciones, en ningún caso hablo en su nombre y mi intervención solo refleja estrictamente mis opiniones. Quiero decirles que esta es sin duda una Comisión trascendental, y utilizo a propósito el adjetivo trascendental tal como es tratado por el Diccionario de la Real Academia. Recordemos. Primera acepción: «Que se comunica o extiende a otras cosas». Segunda acepción: «Que es de mucha importancia o gravedad, por sus probables consecuencias». De ello se trata, sin duda.

La educación del siglo XXI trasciende el mero ámbito de los centros de enseñanza. En estos momentos, la educación ya no puede dirigirse de manera vertical, sino que es horizontal, multilateral, y fluye socialmente, tecnológicamente, a lo largo y a lo ancho de la vida, desde el nacimiento y hasta el último suspiro. Todos somos agentes educadores, autores y receptores; ustedes también operarán como modelo educativo en un sentido o en otro al resolver el cometido de esta Comisión. Lo que decidan aquí y cómo —que acabará configurando la ley, decretos, etcétera— trasciende el marco estricto del sistema educativo al ser este uno de los pilares de la estructura social, y afectará a las familias, a la comunidad educativa, a las actitudes, a las personas en toda su dimensión y a la sociedad entera, no solo desde la perspectiva nacional, sino desde el punto de vista global y local. Tienen una gran responsabilidad y también una gran oportunidad de Estado de enmendar vacíos en el enfoque educativo y poner anclajes y puentes para salvar brechas sociales producidas, desde mi punto de vista, por miradas que históricamente se han mantenido restrictivas y unidireccionales. En este sentido, les estoy muy agradecida de poder compartir con ustedes pensamientos, reflexiones y convicciones.

En el documento, que espero les hayan entregado, les sintetizo lo que voy a decir. En ese documento desarrollo un tema global sobre lenguas e idiomas; por una parte, la necesaria ampliación del enfoque que desde mi punto de vista en la educación se da en estos momentos a la formación en competencias lingüísticas referido a los idiomas que no son españoles y, por otra parte, al adecuado enfoque y tratamiento que debe tener el inmenso y rico capital lingüístico de España en la educación y en una ley como la que se pretende elaborar. ¿De qué hablo? Hablo de valoración, de conocimiento y de reconocimiento. ¿Desde qué ópticas les hablo? Desde mi trinchera, la trinchera reflexiva, teórica y, sobre todo, desde la pasión —y lo subrayo— por la educación en sentido amplísimo, la educación formal, informal, virtual, etcétera, de jóvenes y adultos y por el objetivo para mí básico, que la educación es la formación de ciudadanos para convivir, personas, con mayúscula, preparadas para pensar, reflexionar, actuar, etcétera, todo lo que ya ustedes saben, para participar —y también subrayo esto— en la construcción de las sociedades a nivel local y sobre todo también a nivel nacional y global y crecer juntos con los demás, con todo lo que ello significa. Les hablo desde Lleida, una ciudad y referente de un vasto territorio, un observatorio privilegiado desde el punto de vista del tema del que estamos hablando sobre el cual no me extiendo y, si quieren, después les explico por qué digo esto.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 17

Debo empezar por decir que el nombre que ustedes han puesto al trabajo que están desarrollando me encanta. Es un momento histórico, una suma magnífica de potentes conceptos clave. Fíjense, lo saben evidentemente y están trabajando en ello, pacto de Estado social y político por la educación. Según el contenido, de la interpretación que den a estos conceptos que manejan, el resultado va a ser uno u otro. La primera evidencia de ello lo encuentro en el propio enunciado. El pacto lo visibilizan como de Estado social y político. ¡Fantástico! Permítanme decirles, desde el respeto y desde la humildad, que me falta un concepto básico, el interterritorial en su sentido horizontal, transversal, de unidad, que es la suma de muchos, muchos territorios. Pacto significa diálogo sin coacciones, entendimiento, etcétera. La propia Ley Wert afirma que la escuela está al servicio de la sociedad. La pregunta obligada en estos momentos es: ¿De qué sociedad? ¿Para qué sociedad estamos preparando la escuela y se está trazando una ley educativa? ¿Hemos analizado esta sociedad? ¿La hemos entendido? ¿Qué tipo de sociedad queremos? ¿Una en la que quepamos todos, por ejemplo? Seguro que es esto. Estoy convencida de que sí. Creo que si este aspecto estructural no está claro, todo lo demás puede hacer aguas y de ello depende, desde mi punto de vista, que pueda llegarse a un pacto en educación que evite de una vez por todas el poco educativo y edificante espectáculo que esté en debate continuo, siendo un arma arrojada continuada entre unos y otros.

Demasiado a menudo leyendo legislación una tiene la sensación de que se está preparando a la gente para el mercado, para el mercado de trabajo, para el mercado de consumo y no para la ciudadanía. Una magnífica política social y un derecho constitucional es tener trabajo, pero la educación debe formar personas útiles para las necesidades de esa misma sociedad y, sobre todo —yo lo creo firmemente—, la educación debe formar personas, ciudadanos y ciudadanas, pensamiento crítico reflexivo, que se sepan manejar en sociedades cambiantes y también las locales.

Hay un texto que a mí me gusta muchísimo, que es *La educación encierra un tesoro*, el informe de la Unesco para la educación en el siglo XXI. Seguro que recuerdan los cuatro pilares de la educación: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, que significa aprender a crecer juntos, y aprender a ser. En especial a mí me gusta —y me parece muy estimulante también— la lectura de uno de los últimos informes de la Unesco, *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* Para eso en esta Comisión este pacto debe desarrollarse, para este bien común.

Voy avanzando. Mi imagen de la educación es una educación como bien colectivo y por eso les hablo de las lenguas, comunicación en sentido amplio, y en este preciso momento tiene más sentido que nunca hacerlo de esta construcción de este pacto de Estado social, político y educativo. Ciertamente estamos en un mundo global y a nadie se le escapa la necesidad de los llamados idiomas de uso global. Me voy a referir un momento a estos idiomas de lenguas extranjeras. Es una evidencia, aunque quiero plantear si no debiéramos reflexionar sobre algo de lo que ya algunos autores están hablando en estos momentos: la dictadura del inglés. ¿Por qué no nos planteamos el francés u otros, siendo como es este —el francés— un idioma vecino, de larga tradición y presente en nuestros pueblos y ciudades a través de la población, por ejemplo, del norte de África? Yo me pregunto muchas veces cuántas lenguas están en contacto en un aula de P3, cuántas lenguas, idiomas, están en contacto en los diferentes ámbitos laborales, cuántas entre los adultos a la salida y entrada de las escuelas, cuántas conviven en el patio o cuántas servirían a los profesores y a los padres para crecer juntos y a los chicos y a las chicas. ¿Qué pasa cuando no nos entendemos? ¿Qué ocurre cuando no puedo leer un texto en el idioma original en el que se ha escrito? ¿El inglés nos sirve para ello? ¿Solo el inglés, aquí y ahora? Son preguntas que me hago cada día y que dejo aquí.

Enlazo —quiero entrar rápidamente en el meollo de mi intervención— con las lenguas de España. Nuestra sociedad es heterogénea y quiero hablar de nuestra competencia plurilingüe, de momento inexistente, como objetivo educativo de Estado. Ante lo enunciado, es posible que algunos piensen que eso ya lo tenemos en cuenta y que lo hacemos bien: castellano para todos y cada cual la suya en su comunidad, como debe ser. Para mí —se lo digo de corazón—, no. No es solo eso lo que debe hacerse si el enfoque que queremos dar a la educación de las personas es una educación para la sociedad real y no para la artificial, la que existe de verdad, la compleja, la heterogénea, una educación para convivir y desarrollar una sociedad educada en los valores democráticos, con la ciudadanía implicada, etcétera. Lo que vengo a plantearles es innovador, como mínimo diferente de lo que se ha hecho hasta ahora, posible, necesario, apremiante; diría más, sería injustificable que tampoco ahora se adoptase este pacto político interterritorial si el mismo quiere ser un pacto educativo y social en el sentido más profundo de los conceptos.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 18

Desde hace muchos años vengo observando una situación que no deja de asombrarme. En general, en España se conocen más los idiomas extranjeros, sobre todo el inglés; somos más capaces de entenderlos, hablarlos o situarlos en el mapa que los idiomas de nuestro país. ¿Cuál es la causa? Para mí, es fruto de la educación formal en las escuelas, pero también de la informal, que es mucho más potente. O sea, la influencia del valor y el reconocimiento social y político que se hace de los idiomas y de las lenguas. El Estado elogia la pluralidad lingüística y la necesidad del conocimiento de idiomas como elemento innovador de excelencia para trabajar, conocer culturas, etcétera, pero siempre que se trate de los idiomas de los demás países. Conocer idiomas —se dice— nos hace más capaces y competitivos y estar más preparados. Es un valor potenciado, cierto, seguro; sin embargo, dicho valor parece que solo se promulga con los idiomas de los demás. Los idiomas que hablamos los españoles representan igualmente mundos complejos. Las lenguas lo son, los idiomas lo son. Paradójicamente, el fenómeno del plurilingüismo es visto como no deseado cuando se trata de nuestro plurilingüismo, o sea, del conocimiento en toda España de nuestras lenguas, las de España como conjunto que construyen España. Pensemos un segundo. Sin ellas España no sería lo que es. Son unos cuantos idiomas y muchas las lenguas y modalidades que conforman nuestro capital cultural y social, hasta ahora como conjunto, inexplicablemente desde mi punto de vista, desaprovechado y demasiado a menudo —eso me duele más— origen de batallas que desde luego no son educativas. Esas batallas no educan porque no configuran cosmovisiones en positivo, como deberían, sino en negativo. No tengo estudios empíricos sobre este tema, pero seguro que en el fondo tenemos a nivel de calle, de ciudadanos de a pie, un profundo desconocimiento de nuestra sociedad como conjunto global, de lo que somos en realidad, de cómo hablamos, de por qué hablamos como lo hacemos y de los mundos significativos que esos campos semánticos contienen.

La realidad lingüística de España no es solo que se habla castellano, catalán, vasco o gallego. Es aragonés, asturiano-leonés, pallarés, ribagorzano, castúo, árabe, tamazight, portugués, la lengua de signos. Somos un país en el que prácticamente el 50% vivimos en comunidades donde hay más de una lengua oficial además del castellano; un territorio amplio y complejo que ha desarrollado legislación a favor de las lenguas propias de las comunidades autónomas y otras más que tiene reconocidas en diferentes ámbitos legislativos. Es cierto que ese amparo y reconocimiento ha sido desarrollado sobre todo por las propias comunidades, pero para mi gusto mucho más interesante aún es ver que la realidad lingüística es que en Extremadura hay personas que hablan, leen, comercian y aman en castellano, castúo o portugués; que en el Valle de Arán se hace lo mismo en aranés, catalán, castellano o francés; que también lo hacen en gallego en Castilla y León, en El Bierzo; y que en cualquier zona del país seguro que podemos encontrar catalanes, aragoneses, navarros, vascos... Podría continuar. Vamos a dar una vuelta por el país, si les apetece. Ahora, además, tenemos la suerte de tener un capital lingüístico añadido con los idiomas y las lenguas de los llegados en esta década y media. Cientos de lenguas conviven en estos momentos en nuestro país. Es un capital enorme si lo sabemos utilizar.

No es nada nuevo. Les recuerdo rápidamente que en 1985 un prestigioso catedrático de Lingüística General de Valencia, Ángel López, ganó el Premio Anagrama de Ensayo con el estudio *El rumor de los desarraigados (Conflicto de lenguas en la península ibérica)*. En la hemeroteca virtual de *El País* se puede leer la entrevista con el autor que apuntaba: En el caso de Madrid, por ejemplo, además del llamado castellano, se debería estudiar el vasco, ya que esta es su lengua histórica, el origen de la koiné peninsular. ¡Esto es tan interesante! Una gran cantidad de autores como Moreno Cabrera o Fernando Ramallo, entre otros, han hecho estudios importantes que ponen de relieve este vasto patrimonio que tenemos y que insisto en que es prácticamente desconocido por el conjunto de los españoles.

En este sentido, seguro que conocen los trabajos del Seminario Multidisciplinar sobre el Plurilingüismo en España, un grupo del que formo parte. Más de 300 personas relevantes de todas las comunidades firmaron en febrero de 2016 el Manifiesto para el reconocimiento y el desarrollo de la pluralidad lingüística de España. Para mí es una necesidad apremiante mirar de una vez por todas cara a cara nuestra realidad histórica y social, nuestro ADN —si me permiten decirlo así—, no solo para normalizarla, sino especialmente para estar orgullosos de ella y convertirla en oportunidades de ciudadanía, sociales, económicas, convivenciales y cohesionadoras. En todas las universidades hay investigadores y hay entidades que velan por mantener capitales lingüísticos propios para que no desaparezcan del mundo. Ciertamente la investigación rompe tabúes y creencias. No pasa nada —y lo digo con cariño— por descubrir que, de hecho, los territorios de España que se creen monolingües no lo son tanto en el fondo, gracias a Dios. Eso nos da riqueza seguro. Cuantas más lenguas tengamos, mejor, pero las nuestras también. Por lo tanto, el papel del Estado es absolutamente imprescindible para poner en valor lo que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 19

somos —diversos— y lo que tenemos: unas cuantas lenguas e idiomas —más de las que pensamos— con larga trayectoria histórica, con literatura, con tradiciones, con canciones y con mundos de sentido inmensos que deberíamos conocer, aprender e incorporar desde la educación primaria para entender estos textos en la lengua original.

A mi entender, toda esa realidad debe estudiarse, conocerse, identificarse y ponerse en valor como comunidad desde la primera etapa educativa en toda España. La educación obligatoria a nivel del Estado estoy convencida y defiendo que debe reservar un espacio relevante a conocerla. Debería enseñar a verla como algo que es de todos y no solo de partes. Seguro que nos sentiríamos mejor si supiéramos qué tenemos en común los habitantes de los diferentes territorios de España, qué compartimos y qué tenemos de diferente bajo una mirada positiva. Si somos sinceros, la educación, especialmente la no formal, en estos momentos favorece lo contrario. Estoy convencida de que, si se hubiera hecho años atrás con esa mirada de conjunto, nos habríamos evitado muchas batallas e incomprensiones territoriales. Estoy convencida por mi experiencia personal y profesional de trinchera ahora mismo de que, con una educación de proximidad en pro de la diversidad y la diferencia —también lingüística—, entenderíamos mejor las diferencias y conviviríamos mejor unos con otros.

Esta que vengo a hacerles es una propuesta pragmática pensando en el bienestar y el desarrollo social y profesional de las personas, de todos los que vivimos aquí. No solo hay desplazamientos poblacionales por estudios, trabajo, familia, ocio, etcétera, de España hacia fuera, sino también entre territorios. Se dice: invertir en educación es invertir en sociedad. Fantástico, es cierto, invertir en el plurilingüismo interno es invertir en conocimiento, diálogo y cohesión. Por tanto, igual que es necesario, conveniente, cómodo y produce bienestar conocer el idioma de un país extranjero cuando se va hacia él, lo es también cuando uno se desplaza hacia Galicia, hacia Ceuta, hacia el País Vasco, hacia El Bierzo, hacia Asturias, hacia Navarra, etcétera, o cuando se ve un blog, cuando se ve una película en cualquiera de nuestros idiomas. Pueden decirme que no hace falta porque ya sabemos castellano, pero les diré, con todo mi cariño y respeto, que no, que no es suficiente, que no es lo mismo, sobre todo no es lo mismo. Aunque el mercado nos está homogeneizando pueblos y ciudades, las lenguas hablan de maneras de ser, de explicar, de entender, no pueden traducirse, si se quiere entender cómo es un territorio, debo leer, debo escuchar en su lengua original, y eso es educación. En la ley actual se habla de materias troncales, específicas y de especialización. Para mí no deja de ser una situación compleja y difícil de entender que la Lengua Castellana y la extranjera —el inglés mayoritariamente— sean troncales, o sean obligatorias, y las de cada comunidad estén en el apartado de la especialidad, es difícil de entender. No hay ninguna disposición que plantee que más allá de sus respectivos territorios los idiomas o lenguas que se hablan en el territorio español deban ser conocidos como patrimonio común por el resto, igual que el castellano se tiene en todo el resto como patrimonio común. Ahí, en ese punto —y me permitirán que parafrasee a Amin Maalouf en un conocido documento de la Unión Europea titulado *Un reto provechoso*—, en ese patrimonio común, en ese reto, es donde yo creo que se debe incorporar ese cambio necesario en esa mirada que les vengo a plantear en el pacto educativo. No he encontrado en todo el texto ningún apartado que promulgue el necesario conocimiento de España como un conjunto de realidades de lenguas diversas que enriquecen; al contrario, lo que se observa es que la realidad se trocea y parece que evita la mirada —imprescindible para mí— de conjunto de ese patrimonio lingüístico y material que, siendo de todos, continúa siendo invisibilizado por quien legisla en educación a nivel de Estado y visto en compartimentos estancos. Esta manera de enfocar la realidad produce malestar, desinformación, conflicto, justo lo que debe resolver la educación.

Fíjense, en una de las disposiciones de la ley que ahora está en vigor se lee: en el currículum de las diferentes etapas de la educación se debe tener en consideración el aprendizaje de la prevención y de la resolución pacífica de conflictos en todos los ámbitos de la vida familiar, personal y social. Parece paradójico —debería ser obligatorio— que una ley que plantea que desde la escuela se debe enseñar a prevenir conflictos y a resolverlos en el diálogo no hayamos podido aún resolver desde la educación una de las cuestiones históricas que permanecen aún sin resolver, conocer, amar, querer nuestra diversidad interterritorial, nuestra diversidad lingüística. Es una asignatura pendiente para mí, para todos. Me he entretenido un poco en buscar en los medios de comunicación de tirada territorial noticias sobre lenguas y educación. Abundan los conflictos y abunda el malestar por el tratamiento que se hace de ellas en los planes educativos; abunda también la reivindicación más allá de la comunidad catalana, que no es la única que vive el tema lingüístico como un patrimonio irrenunciable de conformación de la sociedad. Se puede leer, por ejemplo: «La lengua gallega también es del Bierzo», que es una noticia de hace unos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 20

años, o «El portugués será el segundo idioma extranjero en los colegios extremeños», etcétera. Les pido que ahora que pueden en este momento histórico que enmienden esta situación. La educación en España desde el minuto cero de su proceso educativo debe contener el valor del conocimiento y el reconocimiento de los idiomas y las lenguas que se hablan en toda España, debe educar en el valor al plurilingüismo que afortunadamente tenemos. Un territorio no puede concebirse sin su diversidad cultural y lingüística de ninguna de las maneras.

Les hablaba antes del imaginario homogéneo construido. También hemos creado un imaginario lingüístico, que es irreal. Las personas que vienen de fuera a vivir, a estudiar o a trabajar a España —este es un ejemplo que me he encontrado muchas veces— se llevan una sorpresa mayúscula al ver que no se habla solo castellano, sino que se hablan diferentes idiomas. Las personas que vienen a Cataluña de cualquier otro lugar de España se sorprenden del clima relacional que realmente tenemos nosotros, no el que se construye en el ámbito mediático, y descubren con sorpresa que hablamos con tranquilidad y naturalidad castellano, catalán y los demás idiomas. Unas y otras sorpresas desaparecerían con un correcto tratamiento de la realidad lingüística de España desde el Estado, y en eso la educación, los contenidos, los intercambios interescolares, las colaboraciones interterritoriales, etcétera, tienen mucho que ver.

En definitiva, mi propuesta es que, si entendemos la educación como bien común, se deberían incorporar, en el marco de sus competencias y en la prescripción de contenidos en los planes de estudio, de acuerdo con las comunidades autónomas y los investigadores, profesores y académicos expertos en la materia, los temas y aspectos necesarios para que los alumnos de toda la enseñanza obligatoria en España conozcan la realidad plurilingüe del conjunto. Que se desarrollen, además, contenidos y materiales curriculares sobre el carácter plurilingüe de España que favorezcan el conocimiento de los diferentes idiomas más allá de la comunidad autónoma que la tenga como oficial. Que se favorezca el estudio de los idiomas de España en todas las enseñanzas del sistema educativo español, en todas las etapas ordinarias del sistema educativo y en la enseñanza que se da también en las escuelas oficiales de idiomas en todo el territorio. Que se favorezca el intercambio de alumnos y personal docente entre los diversos territorios con realidades culturales y lingüísticas diferentes, para su conocimiento, para el estudio, para el entendimiento, etcétera. Diría más aún, aunque no es motivo de esta Comisión, y es que esa base de conocimientos, reconocimientos y valoración, también de su utilidad, de la diversidad interna debería trazarse asimismo hacia la educación universitaria, para favorecer que las universidades españolas ofrezcan titulaciones universitarias para la formación de investigadores y profesionales de todas las lenguas oficiales y para promover la edición de obras científicas y técnicas en las diversas lenguas oficiales.

En síntesis —y voy acabando—, este pacto de Estado, esta oportunidad que ustedes tienen debería incluir una óptica interterritorial de suma de diversidades en positivo. El tratamiento de los idiomas debe adecuarse a la realidad de España y superar desde el Estado esa mirada de barrera de la compartición, educar en el plurilingüismo como bien común y como oportunidad común. Estoy pidiéndoles que no pierdan una vez más la oportunidad de implementar las bases para que la ciudadanía del siglo XXI de España tenga competencia plurilingüística y pluricultural, y que se sepa, se conozca y se ame a ella misma como conjunto.

En ese sentido —y si me lo permiten para terminar—, acabaré leyéndoles unos fragmentos de un documento del Consejo de Europa, que seguro que conocen. Son unas reflexiones de Jean Claude Beacco, consejero especial de la División de Políticas Lingüísticas del Consejo de Europa y profesor de la Universidad de la Sorbona. Es un documento precioso que se titula *De la diversidad lingüística a la educación plurilingüe: la Guía para la elaboración de las políticas lingüísticas educativas*. Yo lo he leído al revés, porque igual en su contenido se puede leer: *Guía para la elaboración de las políticas educativas lingüísticas*. Me gustaría que hiciéramos todos el ejercicio de que, cuando se dice Europa, poner España, y verán el sentido fantástico que tiene este texto. Empieza diciendo: «El desarrollo de la competencia plurilingüe es una parte integrante de las perspectivas europeas, ya que tiene como finalidad...». España es Europa, y, por tanto, esa reflexión también nos compete. ¿Qué finalidad tiene?: «Evitar las grandes pérdidas económicas y el desastre cultural representadas por la desaparición de aquellos que hablan una lengua, cuando la colectividad no supo acompañar la transmisión de la lengua en forma eficaz. [...] Hacer que Europa —España— esté más presente en todos, ya que no es solo una entidad económica y administrativa [...] es un espacio multicultural y multilingüe, no importando dónde uno se encuentre; el sentimiento de pertenecer a este mismo espacio depende, entre otras cosas, de la capacidad de reconocer

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 21

la riqueza de los registros lingüísticos y a reconocerse colectiva o afectivamente —afectivamente, con a de afecto, eso es importante— en esa pluralidad. La civilidad y la benevolencia lingüística hacia el Otro pueden ser el fundamento de una pertenencia a [España], basado no tanto en la valoración de tal o cual lengua específica, sino fundado en el respeto de la diversidad de los registros plurilingües de los ciudadanos, en cuanto expresión plural de sus pensamientos y realidades.

Constituir uno de los fundamentos del ‘vivir juntos’ democrático, desde crecer juntos. Si se reconoce la diversidad de lenguas en su propio registro, la de sus funciones, la de su valor, esta conciencia de la diversidad en uno mismo puede favorecer una percepción positiva de las lenguas del otro. La valoración del plurilingüismo constituye de este modo el fundamento de una educación imprescindible, la educación intercultural.”

Somos europeos —y eso ya lo digo yo, no lo dice el texto— con una profunda convicción europeísta. La educación en el siglo XXI debe promover especialmente la educación, la convivencia y la cohesión intercultural también en los espacios locales, y desde los espacios locales hacia los globales. El otro, lo sabemos, es una construcción social y lingüística: yo soy yo desde mi mirada, pero soy el otro para los demás. Otro: extraño, extranjero, desconfianza, incompreensión. Otro: conocido, similar, diverso, interesante, complementario. La relación surge de una manera u otra según el planteamiento y el relato lingüístico que se haga de él. Las lenguas son los configuradores sociales de la construcción de la realidad. Estaremos de acuerdo en que si todo este planteamiento que estamos tratando, que es un valor para Europa, surge desde el Consejo de Europa y por lo tanto es bueno para ella, debe serlo también, de hecho lo es para España. Yo estoy convencida de que es así y puedo afirmar con conocimiento de causa que en este convencimiento están alineados muchísimos sectores a lo largo y ancho de las estructuras educativas en su sentido más amplio.

Lo dejo aquí. Muchas gracias por invitarme, sobre todo por escucharme, y estoy a su disposición.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señora Sanvicén i Torné, por su intervención.

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

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

Me siento un poco extraña porque normalmente interviene antes mi compañero Olòriz.

Doy las gracias a doña Francisca Sanvicén i Torné por la exposición que nos ha hecho, y quiero comenzar dándole la enhorabuena porque se nota que es usted una persona apasionada de lo que hace; muy apasionada. Yo creo que eso siempre es muy positivo. Las personas que viven con pasión su trabajo siempre transmiten emociones positivas. Creo que también es justo decir que yo, que también soy apasionada por el mío, a veces tengo una voluntad de que todo el mundo sienta como nosotros el objeto de nuestro interés, y quizá nos hace perder la perspectiva en algún punto; en cualquier caso creo que siempre es positivo hablar. Y hacerlo sobre todo de temas lingüísticos de una manera tan positiva y tan constructiva creo que es para darle la enhorabuena.

Yo coincido con usted en que efectivamente la pluralidad cultural y lingüística de nuestro país es un gran valor que tenemos, que hay que potenciar y hay que transmitir a las generaciones futuras; siempre con un marco que para mí es muy importante: respetando la igualdad de oportunidades, que para mí es esencial, y entiendo que la lengua está para comunicarse, no para generar diferencias ni distinciones, ni para generar *gaps* —en inglés— entre unos y otros. Hacía usted una pregunta —no sé si retórica o real y yo se la contesto de manera muy concreta—: que por qué teníamos que estudiar inglés. Porque yo creo en la igualdad de oportunidades. En el último informe de Adecco dice que aquí en España el 33% de ofertas de trabajo exigen requisitos lingüísticos, y de ese 33% el 90% son requisitos lingüísticos del inglés, el 7,2 del francés y apenas un 1% de lenguas diferentes. Partiendo del mismo supuesto que usted de que creo que la riqueza lingüística es un valor, creo también que no podemos olvidar otra parte fundamental de la educación que tiene que ser capacitar a nuestros jóvenes y niños no solo para ser ciudadanos —que también—, sino también a ser autónomos y a ser capaces de ganarse la vida, y creo que no impartir inglés supone excluir o eliminar del mercado de trabajo al 90% de los niños. Esto me preocupa como política —ya no como profesora— porque supone generar desigualdades. Me preocupa mucho la igualdad de oportunidades y creo que precisamente la gente con menos recursos económicos tiene que tener más oportunidades en la educación pública de calidad que la gente que tiene más recursos económicos, y precisamente la docencia del inglés es un instrumento para generar igualdad de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 22

oportunidades. Son dos niveles distintos, los dos respetables y ninguno de los dos debe ser olvidado, pero creo que no podemos olvidar tampoco la realidad, que es la que es.

Usted ha hecho algunas aportaciones que me parecen muy interesantes, como la oportunidad de que se estudien los distintos idiomas del territorio nacional en todo el territorio nacional. Creo que hay alguna política del PP que había hecho un planteamiento semejante y fue muy criticada en los medios. Creo que es bueno que cualquier persona en cualquier punto del territorio nacional que quiera estudiar valenciano, que es la lengua que se habla en mi territorio, o catalán o euskera pueda hacerlo. Pero eso también depende de la demanda; si no hay demanda no sé hasta qué punto debemos incluirlo. Me parece bien condicionado a que haya una demanda. En este sentido hablaba usted también de la sorpresa que tienen los extranjeros cuando llegan a España y descubren que no solamente se habla castellano. Igual que la sorpresa que han tenido en la Comunidad Valenciana las colonias de noruegos y británicos que han salido a la calle a manifestarse en contra del decreto de plurilingüismo de Marzà —que ahora mismo está suspendido—, porque consideran que supone una barrera para las oportunidades.

En definitiva y para concluir diré que coincido con usted en que la riqueza lingüística de España es una maravilla, y que tenemos que potenciarla, pero los idiomas tienen que estar para comunicarse. La seducción tiene que vencer a la imposición, y que en la medida en que no generemos desigualdades seremos capaces de transmitir con mucha más eficiencia el entusiasmo que usted tiene por el plurilingüismo en España.

Muchas gracias.

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

Por el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, tiene la palabra la señora Farré Fidalgo.

La señora **FARRÉ FIDALGO**: Gracias, presidenta.

Gracias a la señora Sanvicén i Torné. Creo que has dado una visión basada en el ámbito profesional y no en el conflicto, que es lo que muchas veces aquí se vive, y es de agradecer. Quiero insistir en varias de las cosas que has comentado y que ya salieron el otro día cuando hablamos de las lenguas clásicas, y es que las lenguas son herramientas de comunicación, son herramientas que hay que valorar y cuidar. Cuando perdemos lenguas perdemos diversidad, perdemos intercambio de ideas, perdemos maneras alternativas de ver y de entender las cosas, y como decías en el Estado español tenemos una gran riqueza lingüística, sin contar la que nos ha llegado en los últimos años. Tenemos una serie de lenguas hermanas que tienen bastante intercomprensión entre ellas, no suficientemente amplia como para decir que son dialectos, son lenguas diferentes, pero es cierto que si sabes catalán y castellano entender el gallego no es complicado. Esto es una riqueza a valorar.

El otro día también insistí —y lo quiero volver a hacer— en el hecho de que tenemos el euskera en la península, es una de las tres lenguas que no son asociables a ninguna de las familias lingüísticas existentes, y esto debería ser algo que como Estado valoráramos y quisiéramos visibilizar y nos enorgulleciera, aunque no se habla en todo el Estado y se hable básicamente en una parte, pero sí se puede aprender. Como filóloga me parecen apasionantes el euskera y otras lenguas que hay, que son sistemas totalmente diferentes de entender el mundo. Es una pena que con la riqueza que tenemos no se promueva esta visibilización más allá de las zonas donde ya son propias estas lenguas. Si miramos a nivel global se calcula que, de las 6500 lenguas que hay, el 50 % —esta es la opinión mayoritaria entre los lingüistas— habrán desaparecido a lo largo de las próximas décadas. De hecho si miramos cómo están distribuidas las lenguas en el mundo, el 20 % las habla el 80 % de la población, con menos de 100 000 hablantes, y a la inversa, el 80 % de la población habla el 20 % de las lenguas. Solo diez lenguas son las que habla el 50 % de la población. Aquí tenemos el castellano y no tenemos problemas con la situación del castellano en el mundo ni en España, evidentemente, pero si nos centramos en las lenguas que tenemos en la península, y concretamente en el catalán, que es la que me *pertoca*, veremos que tiene una mala salud de hierro. No es una lengua minoritaria porque la hablan hasta 10 millones de personas y es la catorceava de las lenguas europeas, pero sí es una lengua minorizada: tiene síntomas de sustitución, aunque ahora mismo no está en una fase irreversible. Toda mi vida he vivido en Cataluña y no he conocido aún a nadie que no sepa castellano, pero sí viví un caso curioso de una estudiante de intercambio; venía de Estados Unidos y solo había aprendido catalán pensando que en Cataluña podía vivir plenamente en catalán, y no se puede, porque no es posible ni comprar en el supermercado, hasta que llegó Eroski; no es tan fácil. Teniendo en cuenta esto y que el hecho de aprender varias lenguas a una edad temprana

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 23

hace que te sea mucho más fácil después aprender lenguas nuevas, creo que es triste que tengamos a veces este doble discurso, como el que he leído hace dos días de una entrevista de un diputado de esta Cámara, que decía que es un problema para los niños valencianos que les enseñen en valenciano, porque les quitará el trabajo el día de mañana a los niños de Madrid, pero en cambio está bien que los niños sean bilingües en inglés y en castellano. Está muy bien el bilingüismo y el plurilingüismo desde pequeño, porque te da un bagaje y una capacidad de aprender lenguas que luego no te lo quita nadie.

Para acabar quería destacar el hecho de que la inmersión lingüística que se lleva a cabo en Cataluña en el ámbito de la educación está enfocada a evitar la desaparición del catalán, tanto de hablantes como de usos, y fomentar el uso. Como profe, una cosa que vives siempre es que en el patio, por mucho que sean catalanohablantes, la lengua es el castellano; da igual lo peques que sean, ellos hablan en castellano entre sí; o sea que hay que compensar por otro lado. Muchas de las cosas de la vida no las puedes hacer en catalán, y por tanto es más fácil que el castellano gane terreno y lo que queremos es un equilibrio, pero o lo compensas o lo perdemos. Quiero decir que tendríamos que enfocarnos a una promoción interna y externa de las lenguas del Estado, en vez de intentar mantener un legado de política lingüística que parece que venga del franquismo, pero que en realidad viene del siglo XIX; ya quedamos en el Pleno pasado que las ideas del siglo XIX no sirven para el XXI, por tanto modernicémonos.

Me gustaría realizarle también algunas preguntas: ¿qué opinión tiene sobre si la inmersión lingüística es útil como herramienta de integración, teniendo en cuenta que hay dos años de exención de examinarse en catalán para los que llegan del resto del Estado o del resto del planeta? También me gustaría saber qué valoración haría del hecho de que desde la parte de filología hispánica cuando se habla de dialectos básicamente se habla de la lengua hispana en Sudamérica o en el resto del mundo, pero se trabaja poco en los dialectos a nivel de Estado, y a veces se acaba generando una visión de que los dialectos son negativos; en cambio esto en catalán no pasa, porque como se trabaja en los dialectos y se valoran creo que hay mayor respeto hacia los modos de hablar de los demás. También está el tema de la poca visibilidad que tienen las lenguas en los medios, en las administraciones públicas o en el cine y las series; no tenemos una cultura de ver series en versión original, aunque ahora, por suerte, la generación más joven sí la tiene.

Perdón, me he pasado en el tiempo. Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señora Farré Fidalgo.

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

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

Cuando escuchaba su intervención yo recordaba un texto magnífico, a mi juicio, de los más importantes de Ortega y Gasset, que se titula *Ideas y creencias*, y él en ese texto hace una distinción —seguro que conocida por todo el mundo— entre ambas categorías y dice aquella frase tan repetida: «Las ideas se tienen, en las creencias se está». Las creencias son aquellas ideas que hemos incorporado tanto que ni siquiera nos damos cuenta que tenemos, y funcionamos con ellas como si fueran obviedades. Creo que alrededor de la cuestión de la lengua hay muchas creencias que no terminan de ser visibles. De hecho es muy curioso que en esta Comisión, como en muchos lugares, hacemos afirmaciones muy explícitas y muy enfáticas a propósito de la educación y de la función de la educación, etcétera, y subrayamos aspectos como usted también ha señalado: que la educación no puede ser simplemente preparación para el mercado, etcétera; pero luego, cuando se tratan según qué temas, como por ejemplo las lenguas, reaparece otra vez.

Cuando se habla de plurilingüismo es obvio que de salida hay que hacer una distinción: si hablamos del plurilingüismo hablando de lenguas extranjeras o del plurilingüismo hablando de las lenguas que se hablan en España. Cuando hablamos del plurilingüismo en cuanto a lenguas extranjeras por supuesto damos por descontado su dimensión, su importancia técnica o, si quiere decirlo así, para el mercado de trabajo. Quiero decir que hoy mucha gente entiende que ya no se estudie francés como se estudiaba hasta hace una serie de años. Hace no mucho tiempo viajó a Barcelona Stéphane Dion, que es un quebequés perfecto que habla inglés y francés a la perfección, y empezó a hablar en francés y la gente empezó a protestar para que se pasara al inglés, y cuando se pasó al inglés hubo un sector que empezó a protestar; la franja era claramente generacional: de cincuenta para arriba la gente reclamaba el francés y de cincuenta para abajo reclamaba el inglés claramente. Entonces se ha pasado del francés al inglés en la enseñanza y no se protesta. Si alguien hoy dijera: deberíamos añadir al inglés el chino probablemente mucha gente diría que sí, incorporaremos el chino, pero no porque el chino sea una cultura milenaria, no,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 24

no, sino porque el chino hoy es la locomotora económica del mundo. Entonces que quede claro en nombre de qué lo hacemos.

Cuando hablamos de las lenguas de España, de las lenguas propias el argumento que utilizamos en horas de visita —digamos—, que es la riqueza y tal, ese argumento parece decaer o parece tener poca importancia. No lo expresamos, pero nos funciona; funciona, por así decirlo, subterráneamente, en el terreno de las creencias, y eso hace que cada vez que se plantea la cuestión de la lengua nos encontramos con que la lengua es material sensible, y no cabe ocultarlo, es material sensible. Emilio Lledó ha hablado mucho de estas cosas y ha escrito mucho sobre estas cosas, y ha insistido en que estamos hechos de lenguaje, estamos hechos de palabras, estamos amasados de palabras, y a esas palabras las amamos, porque es así, las amamos. No es solamente que dominemos un idioma, es que amamos ese idioma, y utilizamos expresiones cargadas de afecto como, por ejemplo, lengua materna y similares. A veces pienso, aunque probablemente sea una tontería, que algo que irrita a todo el mundo en cualquier parte, sea cual sea su lengua, es que le hagan burlas de su lengua, es algo que a todo el mundo le irrita, por eso, porque estamos hechos de lenguaje, hechos de palabras. Pero esto hay que administrarlo con cuidado, porque no estamos hablando solo del uso privado o particular, sino del uso colectivo. Ayer Fernando Savater nos hablaba de esto, nos decía que la educación es siempre por definición pública, luego se llevará a cabo en un centro privado, concertado o medio pensionista, da igual, pero la educación es una cosa pública. Por eso en tantos países no se acepta o está prohibido que la familia diga: yo ya educaré a mi hijo, yo ya me encargaré de pagar a personas especializadas que le den la mejor formación. No, eso no está permitido. Y si un asistente social se entera de que una familia no lleva a su hijo al colegio, aunque tenga los mejores tutores de Harvard, evidentemente le obligarían a llevarlo. Es en este plano en el que se ha de plantear qué hacemos con las lenguas en el espacio público, sabiendo que las llevamos con una carga muy fuerte. Pero la lengua —aparte de que sea materna— es por definición lengua de la tribu; como diría Wittgenstein, no existe el lenguaje privado, es una contradicción. La expresión lenguaje privado no tiene ningún sentido, el lenguaje es siempre público. Y ahí vamos a algo muy importante de lo que usted ha planteado, es público en el sentido más amplio de la palabra, es decir, a través del lenguaje transmitimos todo un mundo, toda una riqueza, y la voluntad es que el lenguaje transmita esa riqueza. Y eso es la cultura, o sea, la riqueza heredada en palabras, en imágenes, etcétera. Si no hacemos eso, si no abrimos el lenguaje para que quepa todo el mundo sino que lo cerramos, tenemos la jerga. Los delincuentes utilizan sus propias palabras para entenderse solo entre ellos. Ese es un lenguaje pobre, en el que no puede haber nada más, en el que no entra nada más.

Me ha parecido brillante la expresión que aparece en el informe de la Unesco: Conocer un lenguaje es adentrarse en un mundo. Yo había anotado —y me ha hecho gracia; dudaba en decirlo para que no pareciera una expresión cursi, pero luego resulta que en el informe de la Unesco aparece— la expresión «el tesoro». Adentrarse en un lenguaje es adentrarse en la cueva del tesoro, y por tanto no conocer un lenguaje —y ya no digamos no conocer un lenguaje que está en nuestro entorno— es un empobrecimiento brutal del mundo. Creo que era el otro día en algún foro educativo en el que alguien hacía referencia a un libro de un escritor mejicano —desgraciadamente fallecido—, Carlos Monsiváis, que se titulaba *Las alusiones perdidas*, que trata sobre el juego entre ilusiones y alusiones. Es decir, renunciar al lenguaje, desconocerlo, no entender su riqueza, perderse las alusiones, conocer solo técnicamente una lengua y poco, es perderse todo el mundo de la evocación, es empobrecer radicalmente el mundo. Ahora, también quiero decir otra cosa. Probablemente el problema no sea solo el de la pobreza —algo que aparece en su texto—, sino que las lenguas, cuando no son mimadas, tuteladas, cuidadas como ocasión de un regalo mutuo, se convierten en el espacio privilegiado para un conflicto, para uno de los peores conflictos. Alguna vez me permití utilizar una imagen que a mí me funcionaba...

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

El señor **CRUZ RODRÍGUEZ**: Voy terminando.

Utilizar el conflicto lingüístico es lo más parecido a envenenar las aguas, porque es lo que todos estamos utilizando. Y si tanto hablamos de que la enseñanza tiene que ser una enseñanza del entorno, del mundo, etcétera, no podemos sin contradicción decir que las lenguas de nuestro entorno son menos relevantes, pero que el chino sí que tiene futuro. Eso no lo podemos decir coherentemente.

Gracias.

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

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

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 25

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

En nombre del Grupo Popular quiero dar la bienvenida a la señora Sanvicén i Torné, y agradecerle no solo su presencia, sino también sus reflexiones, comentarios y propuestas.

Es cierto que la pluralidad enriquece en todos los aspectos de la vida. La pluralidad lingüística española es una realidad y debemos conservarla, valorarla y acercarnos a ella sin prejuicios. También somos conscientes de que la lengua nunca debe ser una barrera, sino todo lo contrario, y tampoco puede ser una trinchera. Creo que en ese aspecto coincidimos. Pero nosotros estamos aquí para tratar de ahormar un pacto social y político por la educación con el que debemos garantizar aspectos básicos, con el currículum y con la enseñanza de la lengua en la escuela. Eso es fundamental porque filosofar es fácil, irse por las ramas también, pero al final el ciudadano de a pie demanda un texto articulado y un texto en el que sepa qué es lo que hacer, los ciudadanos deben saber cómo escolarizar a sus hijos, qué competencias son básicas, cuál es el currículum, etcétera. Nosotros entendemos que la enseñanza básica debe garantizar una educación común para todos los alumnos, vivan donde vivan, y ese currículum básico debe asegurar esa formación común de carácter oficial y válida para todo el territorio nacional. Por eso conocer y utilizar de manera apropiada la lengua castellana y la lengua cooficial en cada comunidad autónoma es algo necesario y algo que debemos garantizar. Garantizar y ampliar la libertad educativa consagrada en la Constitución, mediante un desarrollo armónico del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, es algo que todos queremos y que todos deseamos. Además esto tenemos que relacionarlo con algo que también es fundamental, y es el derecho de la familia a elegir el tipo de educación y el centro donde quiere escolarizar a su hijo. Es decir, el Estado debe garantizar la enseñanza del castellano en toda España, y la libertad de los padres para elegir la lengua vehicular en la que educar a su hijo en cualquier punto del territorio nacional, al margen de dónde vivan y piensen lo que piensen.

Nosotros entendemos que el derecho a estudiar en castellano, que es la lengua común de los españoles y oficial del Estado, debe ser algo natural y normal en todo el territorio nacional y en toda la etapa del sistema educativo, y es un derecho básico e imprescindible. El Estado debe garantizar que todos los alumnos, con independencia de dónde vivan, de dónde residan, aprendan castellano, así como que se respete el derecho de todos los alumnos y sus familias a ser escolarizados en una lengua oficial, e igualmente conocer la lengua cooficial de esa comunidad autónoma. Eso creo que tiene que ser básico y debe plasmarse en cualquier texto. Desde ese punto de vista, como grupo político, nosotros vamos a trabajar efectivamente por asegurar una formación común a todos los escolares españoles en esa formación básica, un currículum común que permita que, tanto la lengua vehicular como la lengua oficial, estén a disposición de cualquier familia que así lo demande. En definitiva creo que ese debe ser nuestro proyecto y nuestra aspiración para plasmarla en ese pacto social y político por la educación, desde el respeto a la diversidad y desde el respeto a conocer cualquier lengua que se hable en el territorio nacional. Esa es nuestra postura y para eso vamos a trabajar.

Nada más y muchas gracias. **(Aplausos)**.

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

Una vez concluidas las intervenciones de los distintos grupos, la señora Sanvicén i Torné tiene como mínimo un cuarto de hora para contestar a las cuestiones planteadas.

La señora **PROFESORA ASOCIADA DE SOCIOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD DE LLEIDA, EXPERTA EN POLÍTICA LINGÜÍSTICA, DIRECTORA DEL CENTRO DE NORMALIZACIÓN LINGÜÍSTICA** (Sanvicén i Torné): Muchísimas gracias.

No creo que estemos tan lejanos los unos de los otros; es también una cuestión de miradas. Si les parece empiezo por la primera portavoz. Gracias por la pasión; la verdad es que yo trabajo en la enseñanza de las lenguas con estudiantes jóvenes de primer año en la universidad y estos debates los hemos tenido muchas veces, también con nuestros adultos. Estoy de acuerdo con algunas cosas que usted ha dicho, pero seguro que si se ha entendido así es que yo me he explicado fatal. Yo no he dicho que por qué tenemos que estudiar inglés, negando que se estudie inglés como lenguas trajera. La reflexión que yo he hecho —y me he permitido hacerla en voz alta, porque es algo que me hago yo muchas veces y lo comentamos con otros compañeros— es por qué solo el inglés. Esa era mi pregunta. Efectivamente ahí hay un mercado de trabajo, sí, pero también hay otras lenguas que también son importantes, y el hecho de que se aprenda una no significa que en todas partes deba aprenderse la misma dentro del sistema educativo; es decir, estamos marcando jerarquías de lenguas. Podríamos entrar también en otro elemento, que no he tocado porque sería largo de comentar, que es cómo enseñamos las metodologías

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 26

de las lenguas y para qué las enseñamos. Por lo tanto yo no he cuestionado que se estudie inglés evidentemente, pero sí que he hecho una pregunta y la vuelvo a hacer, porque es una cuestión que yo me planteo continuamente: por qué solo el inglés y por qué marcadamente en todos los sitios el inglés, porque hay otras lenguas y a veces es mucho más interesante. Si estamos hablando de mundos y estamos hablando de competencias lingüísticas todos sabemos que cuando sabes dos o tres, las otras te llegan por diversos canales educativos; no necesariamente tiene que ser una en concreto. Por tanto, valorar lenguas cercanas que permitan el paso hacia otras lenguas, entender esos mundos, entender textos originales, etcétera, es una cuestión que me planteo; y también me planteo cómo aprendemos inglés y para qué lo aprendemos. Estamos incorporando en la educación el inglés como idioma extranjero desde pequeñitos, pero, ¿cómo lo estamos enseñando? ¿Lo estamos enseñando desde un punto de vista significativo o lo estamos enseñando como una asignatura? En esta cuestión podríamos ir hacia el infinito, pero insisto en que me la he planteado como algo que creo que no es baladí: por qué solo, exclusivamente, etiquetamos como importante de manera global el inglés, cuando en los espacios más locales —también nacionales— hay otros países y otros idiomas que asimismo son importantes. Lo dejaré en un interrogante.

Otra cuestión que también podríamos comentar hasta el infinito y que sin duda es muy apasionante es el tema de la comunicación y de la igualdad de oportunidades. Efectivamente, una lengua sirve para comunicarse, pero, ¿qué entendemos por comunicación? Es decir, que el euskera, el gallego o el castúo no me sirvan para comunicarme depende de los espacios donde nos movamos; no sé si me estoy explicando. Por lo pronto, aquí hay un debate amplio sobre qué queremos decir cuando hablamos de comunicación, cuestión que también nos llevaría por derroteros interesantes, como también sería interesante pensar cómo definimos comunicación.

Evidentemente, todos tenemos una lengua propia con la que nos comunicamos, pero perdemos espacios que probablemente si yo supiera, conociera y valorara que hay otra lengua, entendería mejor y me comunicaría mejor. Es cierto que yo puedo ir, por ejemplo, al valle de Arán —mi tierra— y hablar en castellano, pero para comunicarme desde la mirada con la que yo entiendo la comunicación, que es entender, no solo codificar, necesito primero entender que hay un paisaje lingüístico muy interesante que te dice y te explica esta comunidad. La ventaja de los espacios de nuestras comunidades lingüísticas es que se parecen. Comentaba antes que el euskera es el más diferente, pero, al final, como todas las lenguas, también podemos entenderla.

Por tanto, ¿de qué hablamos cuando hablamos de comunicación? Es cierto que yo necesito una lengua para ir no sé dónde, pero cuando yo me desplazo interiormente si quiero realmente comunicarme con espacios, grupos, etcétera, tengo necesariamente que entender. Primero, tengo que saber que existe; segundo, tengo que valorarlo y *després* seguro que voy a entrar a conocer aquellas palabras, aquellas ideas, etcétera. Esto es algo que entiendes muy bien cuando das vueltas por el territorio; es muy interesante. Cómo puedo entender, por ejemplo, la nieve; cómo me comunico yo con determinadas personas que me explican que está *borrufando*, que no tiene nada que ver con los *barrufets*. ¿Cómo lo explico yo? Yo no puedo explicarlo en castellano. Cuando una persona me está explicando cómo trabaja, cómo se hace un espacio, cómo funciona la economía de su territorio, seguro que me lo traduce y me lo explica en castellano, o me lo explica en catalán, pero hay unas palabras, hay unas maneras, hay unas expresiones que solo puedo comunicar —en el sentido de entender— si soy capaz de adentrarme en ese mundo. Eso para mí es comunicar: ir más allá de saber que *yes* significa sí. Esa es para mí la comunicación; eso es lo que creo que necesitamos incorporar al sistema educativo desde pequeños.

Hay una educación lingüística diferente que se vive en casa. Cuántas veces hemos oído decir que esto no sirve porque me enseñan otra cosa. Ahí estamos perdiendo cosas. Lo estoy aprendiendo ahora con los chicos y con los jóvenes que vienen de lugares con lenguas diferentes y aportan unas miradas que yo creo que si hubiésemos tenido conocimiento de ellas desde la educación, ahora nos irían las cosas de otra manera. Porque, señores —alguien lo comentaba, me parece que Manolo Cruz—, ¿por qué siempre tiene que haber conflicto cuando hablamos de lenguas? Necesitamos la lengua para comunicarnos y eso es que no hay comunicación entre nosotros. Cuando tenemos un problema para explicarnos es que no lo hemos hecho bien educativamente, no lo hemos enseñando bien y esa es la cuestión que yo planteo. No se trata de que todo el mundo ahora hablemos todo, sino de que lo reconozcamos y que lo valoremos. ¡España es plurilingüe! ¡Fantástico! Evidentemente, en la ley tiene que haber un texto articulado. ¿Pero qué problema hay —me lo pregunto en voz alta— en que haya un apartado o en que se explique desde el fundamento realmente cómo es este país? ¿Por qué se habla? ¿Por qué en las zonas donde hay nieve hay no sé cuántísimas palabras que reflejan esos espacios? Podríamos hacer un día el ejercicio

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 27

interesante de mirar en los currículos educativos cómo se explica la realidad lingüística de España. Es una simplificación, con todo mi cariño, en el sentido de que evidentemente están —es así, naturalmente— las grandes lenguas, las lenguas oficiales, pero es que hay mucho más; hay mucho más que se debe poner en valor porque, como se ha dicho aquí, todo lo que perdemos es irrecuperable.

Le pongo otro ejemplo. Si en todas las calles de todos los países del mundo y de España hay las mismas tiendas, los mismos escaparates y la misma ropa, ¡qué aburrido! La homogeneidad no resuelve conflictos y eso está absolutamente demostrado. Intentemos desde la educación dar esa mirada amable de la complejidad porque realmente es un tesoro, como decíamos antes, y es una garantía. Por tanto, me muevo en ese concepto de comunicación importante y creo que deberíamos revisar ese concepto de que hay algunas lenguas que sirven para comunicarse y otras no, porque yo creo que todas sirven para comunicarse y más las nuestras, sobre todo para que no haya esas sorpresas cuando vamos de un lado a otro porque realmente vamos perdiendo sábanas por el camino.

En cuanto a la igualdad de oportunidades, la reivindicó. Todo mi discurso se basa justamente en eso, en la igualdad de oportunidades. Necesito conocer las lenguas del territorio si me desplazo en él para trabajar, para comunicarme y para establecer puentes. La igualdad de oportunidades también se construye con las lenguas de los diferentes territorios. Por tanto, aquí hay un elemento a revisar, que es de qué hablamos cuando nos referimos a la igualdad de oportunidades. Si me desplazo a otra zona de otro país y no conozco la lengua, no estoy en igualdad de oportunidad respecto a una persona que sí que la entiende. Por tanto, depende de lo que estemos analizando. Todas las lenguas generan oportunidades, todas, en el ámbito económico, social, etcétera. Debemos construir esos conceptos como comunicación, igualdad de oportunidades, etcétera, desde una mirada mucho más amplia de la que hemos tenido hasta ahora.

Voy contestando de manera desordenada al hilo de lo que me sugieren. La diputada de Podemos me hacía algunas preguntas. ¿Qué pienso de la inmersión lingüística? Creo que es un magnífico modelo educativo que sirve para la integración. Ha conseguido una cosa muy interesante y es que solo haya un modelo de sociedad que vive en dos lenguas. Por tanto, sirve para la integración, para la cohesión, para el conocimiento mutuo, para que las personas que terminan el periodo relativo a la educación conozcan y utilicen las lenguas del país, de Cataluña en este caso. Es un modelo educativo muy interesante. Ha dado buenísimos resultados hasta ahora, por lo que para mí es un modelo importante.

En cuanto a la cuestión de la filología hispánica y los dialectos, es un tema que no conozco como usted, pero lo que me ha explicado va al hilo de lo comentado. Es una paradoja. Yo puedo construir un relato de lo fantástico que es el estudio de las lenguas de fuera, hablar de su utilidad, etcétera, pero hay un gran olvido de las lenguas internas. De alguna manera, estamos descubriendo dialectos del castellano con ejemplos de fuera cuando desconocemos —lo comentaba antes y estoy convencida de ello— qué pasa con las variedades lingüísticas del mismo castellano en nuestro país. Yo creo en un tipo de educación muy inclusiva en este sentido. Me va a ser mucho más fácil entender si conozco y valoro lo que tengo a mi alrededor. Por tanto, la filología hispánica también tiene que propiciar ese conocimiento y la valoración del conocimiento de las lenguas derivadas del castellano. Usted decía que se construye la idea de que los dialectos son espacios de negatividad. Claro, porque si no valoramos lo que tenemos hay un doble rasero, unas lenguas que son útiles y otras que no lo son. Eso es un error, un error —insisto— educativo de base, de jerarquizar las lenguas y decir que unas son mejores que otras, que unas son de primera división y otras no, etcétera. Esto se resolvería con una mirada diferente del material lingüístico que hemos incorporado a nuestro sistema educativo.

Me ha preguntado por la versión original y por los medios de comunicación. Los medios de comunicación, tal como yo interpreto la educación —ya he comentado que no es solo el aula educativa, el sistema formal, sino que cada vez más la educación corre por todos los espacios globales—, sin duda son amplios espacios educativos. Nos educan muchísimo más de lo que pensamos, por lo que el hecho de que no estén representadas, de que no sean públicas —quiero decir que no se vean— las lenguas diferentes del castellano en los medios de comunicación construye ese imaginario que comentaba de que no son necesarias ni útiles. Desde mi punto de vista, esa situación derivada de todo lo demás que comentaba antes empobrece el conjunto. Y en cuanto a la versión original, en este país históricamente ha sido una apuesta —no sé desde cuándo— que todas las películas, en los medios de comunicación, entrevistas, etcétera, se doblen. Ayer mismo en no sé qué programa de noticias era tan alto el volumen del doblaje al castellano por parte de la periodista que estaba doblando que no se sabía qué idioma era el original.

Por tanto, ese es un problema que tenemos con los idiomas. Antes hablaba del tema de la comunicación. Estamos enseñando todos los idiomas, en general, como asignaturas. Aquí hay otro debate

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 28

que me parece apasionante. Probablemente, deberíamos bajar el nivel de los doblajes para que pudiéramos escuchar el acento, el relato, la tonalidad. ¿Se han fijado que todas las lenguas tienen su tonalidad? Eso quiere decir que también se valora y aprende a través de reconocer los idiomas. Por tanto, que en las noticias o en un programa de máxima audiencia no estén las diferentes lenguas de España las invisibiliza y, además, nos resta un elemento muy importante desde el punto de vista del aprendizaje de las lenguas. Algunos de ustedes que son profesores supongo que estarán de acuerdo conmigo; al menos es un elemento que yo incorporo a mis clases. Debemos aprender a escuchar; escuchar el tono, la fonética y el relato es muy importante. Cuántas veces hemos dicho: Espera, déjame que oiga el tono, eso debe ser... Por tanto, la invisibilización y el doblaje continuo nos impiden entrar en el mundo de las lenguas de una manera natural. Creo que en estos momentos deberíamos apostar, por un lado, por la presencia de las diferentes lenguas, idiomas y variedades lingüísticas de nuestro país y, por otro lado, deberíamos pasar a las versiones originales que nos enseñarían no solo el significado de las palabras, sino el contexto, cómo se dicen, cómo se hablan, qué palabras se incorporan, cuáles sirven y cuáles no. Ese también es el mundo educativo y esos también son mundos lingüísticos importantes.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señora Sanvicén i Torné, por su intervención y por la contestación a las cuestiones planteadas. Si hay alguna cuestión que cree que debe ampliar, estaríamos encantados de que nos la enviara por escrito y desde la Presidencia la haríamos llegar a los distintos portavoces.

Muchas gracias. **(Pausa)**.

— **DE LA SEÑORA LADRÓN DE GUEVARA PASCUAL, PRESIDENTA DE LA CONFEDERACIÓN DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS (COFAPA), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000642).**

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, vamos a comenzar la tramitación de la tercera comparencia prevista para la mañana de hoy. Nos acompaña ya doña Begoña Ladrón de Guevara Pascual, presidenta de la Confederación de Padres y Madres de Alumnos, Cofapa, que ha aceptado estar aquí con nosotros en esta comparencia, por lo que le damos las gracias y la bienvenida, como no podría ser de otra manera, a esta subcomisión que se va a encargar de elaborar un gran pacto de Estado social y político por la educación. Como ya de antemano han puesto en su conocimiento, la primera intervención será, como máximo, de treinta minutos. Luego, los portavoces de los distintos grupos parlamentarios tendrán cinco minutos para plantearle aquellas cuestiones que crean necesarias. Dependiendo del tiempo que consumamos entre estas dos partes de la tramitación, tendremos como mínimo un cuarto de hora para que la señora Ladrón de Guevara pueda contestar a las cuestiones planteadas.

Sin más, damos la palabra a doña Begoña Ladrón de Guevara.

La señora **PRESIDENTA DE LA CONFEDERACIÓN DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS, COFAPA** (Ladrón de Guevara Pascual): Muchas gracias.

Presidenta de la Mesa, señorías, en nombre de la Confederación de Padres y Madres de Alumnos (Cofapa) y en el mío propio quiero agradecerles que nos hayan invitado a comparecer ante esta Comisión de Educación, que tiene como objetivo la consecución de un pacto de Estado por la educación. Para los padres y las madres a quienes representamos es importante tener la oportunidad de reflexionar sobre nuestro sistema educativo y poder contribuir a su mejora. Gracias, una vez más, por la invitación. Nuestro ánimo es siempre el de colaborar para conseguir este progreso. Que los distintos agentes sociales podamos debatir como lo estamos haciendo es muy valioso, porque la educación es de todos y merece la pena que todos compartamos el esfuerzo de mejorarla. Los padres, que somos conscientes de nuestra insustituible tarea en la educación de nuestros hijos, como sus primeros educadores, agradecemos especialmente esta iniciativa, la posibilidad de poder hablar hoy aquí. Gracias.

Cofapa, que promueve e impulsa los derechos de los padres en lo referente a la educación de sus hijos y que trabaja por una educación de calidad, agrupa a trece federaciones autonómicas y a más de 950 colegios y APA. En estos centros de iniciativa social están escolarizados cerca de 900.000 alumnos, por lo que Cofapa representa en definitiva a más de un millón de padres y madres. Desde Cofapa trabajamos por una educación de calidad que, como señala el artículo 27.2 de la Constitución, tenga como objetivo el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto de los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales. Deseamos una educación coherente que ayude a los alumnos a

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 29

desarrollar su libertad y responsabilidad, el respeto a los demás y la solidaridad, el trabajo en equipo y la puesta en práctica de los valores sociales y cívicos. Los padres y las madres nunca perdemos de vista lo realmente importante, nuestros hijos, los alumnos, y la sociedad que compartirán con otras personas. Por eso, más allá de datos y estadísticas las familias sabemos que necesitamos políticas que contribuyan a la mejora del sistema educativo, pero también a la mejora de cada uno de los alumnos, de cada uno de nuestros hijos. Lograr su éxito es nuestro reto más importante como padres pero también como la sociedad y como el país a los que pertenecemos y con los que nos sentimos comprometidos. Tenemos ante nosotros una gran oportunidad, la mejora del sistema educativo, queremos que mejore la enseñanza, tanto la pública como la concertada como toda la educación sin ninguna distinción, porque deseamos una escuela excelente y plural. Estamos convencidos de que desde el respeto y el diálogo es posible abordar temas de tanta relevancia para los padres como los que se están planteando en esta Comisión.

Los acuerdos que se han conseguido en materia educativa a lo largo de nuestra experiencia democrática han sido fruto del sentido común y la generosidad, pero sobre todo de un compromiso compartido que posibilitó el adecuado funcionamiento de una actividad tan relevante para nuestro futuro como es la educación. Con esta ilusión confiamos en llegar a un consenso que nos beneficiará a todos. Para Cofapa alcanzar acuerdos en materia de educación entre todos los agentes sociales facilita conceptos tan importantes para la educación como la armonía, el equilibrio, la estabilidad, la igualdad de oportunidades y la cohesión social. Sin duda, el pacto educativo es un instrumento muy útil para afrontar y actuar ante temas tan preocupantes como el fracaso escolar, el abandono temprano o la convivencia, que tanto nos preocupa a los padres y a la sociedad. Apostar por una educación de calidad supone situar entre las principales líneas de actuación objetivos como la igualdad de oportunidades, la equidad, la autonomía de los centros, la participación de los padres en lo referente a la educación de sus hijos, la implicación de las familias, la oferta plural de centros que responda a la realidad social y el reconocimiento y revalorización de la profesión docente. Estos son algunos de los aspectos que desarrollaré más adelante.

Para avanzar hay que mirar al futuro y para progresar hay que aprovechar el impulso del consenso. Desde Cofapa destacamos lo que es fundamental para los padres. Primero, el reconocimiento del papel desempeñado por los padres y madres como principales responsables de la educación de sus hijos y del derecho que nos asiste a escoger para ellos el proyecto educativo que nos parezca más adecuado y con el que podamos sentirnos más identificados. Proponemos la mejora de la relación familia-escuela junto con la formación de padres y la atención especial a aquellas familias en situación desfavorecida. Sigue siendo necesario arbitrar fórmulas para que las familias y los centros escolares desarrollen proyectos educativos comunes. Consideramos muy útiles y prácticos los cursos de formación de padres organizados por las APA y las federaciones a las que pertenecen. Debemos potenciar la tutoría como elemento esencial de la mejora educativa. El desarrollo de esta herramienta nos parece fundamental para impulsar un cambio cualitativo en los profesores, en los alumnos, en los colegios y sobre todo en la participación e implicación de las familias. En este ámbito, quisiera destacar la necesidad de que el profesorado disponga de tiempo para hacer las tutorías, tanto con los alumnos, como con las familias y con el grupo de clase. Además, uno de los objetivos que deberían tener en cuenta todas las administraciones y que no queremos perder la oportunidad de subrayar, sería establecer permisos laborales reglados que permitan a los padres reunirse con el tutor de sus hijos.

Creemos necesaria la ampliación de la presencia de los padres en los órganos consultivos y de representación. Las familias somos los miembros menos representados en la comunidad educativa y, por eso, proponemos la adaptación de las normativas para incrementar la imprescindible presencia de las familias en los órganos consultivos y de representación como el Consejo Escolar del Estado, los consejos escolares autonómicos y en los restantes organismos oficiales. Atender a la demanda que hacen los padres y las madres es una manera de garantizar el derecho de todos a la educación; tener en cuenta a los padres y su compromiso con el centro escolar favorece a su vez una buena comunicación y un clima de confianza. Tal y como recoge el Consejo Escolar del Estado en su estudio La participación de las familias en la educación escolar, en el que analiza entre otros aspectos la relación entre el grado de participación de los padres en la educación escolar y los resultados académicos de sus hijos, el sentimiento de pertenencia al centro, la accesibilidad del profesorado y la participación de los padres en las actividades que lleva a cabo la escuela, son variables que se asocian de forma positiva con los resultados académicos. Destacamos también las medidas que atienden las necesidades de las familias, especialmente las que cuentan con menos recursos, como las ayudas para libros de texto, transporte escolar, comedor, para la escolarización 0-3 o la ampliación del horario de apertura de centro.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 30

En los últimos años, estudios internacionales tanto en Europa como en el conjunto de los países de la OCDE señalan una correspondencia entre la autonomía de centro y el mejor rendimiento de los estudiantes. Además, otros expertos señalan que esta autonomía adecuadamente gestionada produce un mayor nivel de implicación y de responsabilidad de las familias que integran la comunidad educativa en la toma de decisiones. Es más, la autonomía garantiza una adecuada atención a los alumnos y sus necesidades y ayuda a conseguir una pluralidad de modelos pedagógicos. Esta variedad enriquece el sistema y es la que permite a los padres elegir la opción que consideren más adecuada. Por otra parte, la transparencia es fundamental, así que el proyecto educativo de los centros pueda ser conocido por los padres les ayuda a elegir con la información suficiente. También somos favorables a aquellas evaluaciones que permiten detectar dificultades y, lo que es más importante aún, proponen medidas para la mejora, eliminando las clasificaciones que se reducen a señalar y a discriminar y aquellas que confunden la calidad con resultados. Estos mecanismos deben tener como principal objetivo el progreso de la escuela, los profesores y los alumnos. Gracias a estas evaluaciones —bien hechas— es posible poner en práctica los apoyos necesarios a los problemas que surjan. Planteamos medidas que promuevan el desarrollo de nuevas metodologías pedagógicas, la actualización de los currículos y la ampliación de titulaciones, el aprovechamiento de las TIC o el impulso de la enseñanza plurilingüe con especial atención a la enseñanza del inglés. Proponemos la gratuidad del primer ciclo de educación infantil y del bachillerato para hacer accesibles estas etapas a todos, con independencia de la situación socioeconómica de las familias. Garantizar el acceso a estos niveles educativos promueve la igualdad de oportunidades entre todos los padres. Me gustaría insistir en esta igualdad de oportunidades que acabo de mencionar y señalar que la verdadera equidad no es uniformidad, sino que consiste en atender a la diversidad, de modo que se pueda ayudar a cada alumno a desarrollar sus propias cualidades y a vivir en sociedad. También cabe destacar el desarrollo de instrumentos que faciliten la detección precoz de problemas de aprendizaje en los alumnos ya desde las etapas infantil y primaria; programas específicos de apoyo, tanto para el alumnado con necesidades educativas especiales como para aquellos con altas capacidades. Como medidas importantes destacaría: acciones de compensación educativa y también programas de enriquecimiento curricular, que ofrecen actividades complementarias a la educación reglada; los refuerzos en lengua y en matemáticas para alumnos de primaria o las agrupaciones flexibles en la ESO, que permiten desdobles y distintos grupos por asignaturas. Quiero destacar que para nosotros el profesor es el eje del sistema educativo y, por ello, es esencial seguir trabajando en la línea del reconocimiento y dignificación de su figura. Proponemos que, como en otros países, se consensúen medidas que faciliten el acceso de los mejores a la docencia y un proyecto que desarrolle una formación que consolide un modelo atractivo de carrera profesional. Proponemos que se mejore la formación inicial y permanente del profesorado, sobre todo y de forma muy especial, como ya he destacado en el punto anterior, en lo relativo a la atención a la diversidad y necesidades educativas especiales de los alumnos.

Estas cuestiones que he expuesto de forma resumida responden a nuestras inquietudes y las compartimos para poner nuestro granito de arena en este espíritu de acuerdo que buscamos todos y que es necesario no solo entre políticos, que es básico, sino entre familias y escuela, que puedan mejorar aún más entre profesores para formar un gran equipo educador, e incluso entre centros para compartir experiencias. Desde Cofapa queremos felicitar a todos los que están participando en esta Comisión, porque entre todos estamos construyendo un espacio de libertad, pluralidad y entendimiento. Nuestra confederación mantiene las puertas abiertas al diálogo y desea alejar el debate educativo de cualquier tipo de confrontación. Necesitamos un clima de acuerdo y de consenso para poder centrarnos en lo más importante: los alumnos, nuestros hijos, y su participación en la sociedad en la que, por lógica, están llamados a colaborar entre todos. De su educación y capacidad para trabajar con otros dependerá también el futuro del país. Estamos convencidos de que, por difícil que parezca, se puede llegar a acuerdos, se pueden aunar esfuerzos para impulsar este necesario pacto por la educación. Cofapa considera que los padres tenemos el compromiso de transmitir a nuestros hijos, espectadores cualificados de nuestras actitudes, que la educación es tarea de todos y que se logran más cosas y se llega más lejos trabajando con otros y no contra otros. La implicación de la que he hablado en distintos momentos de mi intervención en relación con los padres, alumnos, profesores y responsables políticos, tiene mucho que ver con nuestro deseo de consenso. Participar en este foro y enriquecer el debate requiere compromiso y este exige voluntad y dedicación. Es mucho lo que podemos ganar si colaboramos y vamos todos a una.

Muchas gracias y quedo a su disposición.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 31

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Ladrón de Guevara.

Vamos a empezar con la participación de los distintos grupos a través de sus portavoces. Tiene la palabra, por parte de Grupo Parlamentario Ciudadanos, la señora Martín Llaguno.

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

Muchas gracias, señora Ladrón de Guevara, por su exposición. Creo que los deseos que nos transmite son bien recibidos por todos y estamos en ello. Voy a hacerle algunas preguntas concretas respecto a alguna de las cuestiones que ha planteado. Ha hablado de la necesidad de que los padres estén más presentes y sean más partícipes en la educación de sus hijos y ha hablado de la participación de los consejos escolares, tanto del Estado como autonómicos, y en los consejos escolares de cada centro. Es encomiable su voluntad, pero también es cierto que en algunas ocasiones necesitamos instrumentos para motivar e involucrar a todos los padres de todos los centros públicos y concertados en la educación de sus hijos. Ha hablado usted de algunas medidas concretas como la cuestión de la reforma laboral para dar permisos concretos en el tema de tutorías. ¿Tiene usted alguna otra idea de cómo podemos conseguir que los centros escolares formen una parte mucho más integrada en las comunidades y que los padres entiendan que son parte de ellos también? Todas las ideas que nos pueda hacer llegar en este sentido nos parecerán muy útiles.

Otra de las cuestiones que le preocupa mucho a mi grupo parlamentario es el tema de la convivencia escolar, y aquí no sé si ustedes como confederación de padres han trabajado en algún documento o podrían hacernos llegar alguna aportación no sobre cómo abordar en negativo, es decir, contra el acoso, sino como abordar en positivo la convivencia en los centros escolares para poder empoderar más a los niños y a las niñas. También ha hablado usted de la necesidad de abordar evaluaciones a los niños con dificultades especiales o específicas. Le pregunto: ¿cree usted que también se deberían hacer evaluaciones a las familias? ¿Que deberíamos tener datos de cuáles son los entornos familiares de los niños para poder abordar algunas cuestiones, por ejemplo, de convivencia escolar o de adaptaciones curriculares? Y aprovecho para enlazar con otra pregunta: qué opinión le merece el sistema de adaptaciones curriculares que tenemos en estos momentos, cómo cree que se podría mejorar. ¿Cree usted que es eficaz? Usted, que además trabaja en la universidad, ¿cómo cree que podríamos avanzar en este sentido?

Quería preguntarle también por las tutorías, les ha dado mucha importancia y me gustaría saber cuál es su planteamiento con relación a las mismas, si cree que deberían ser transversales a lo largo del tiempo o verticales, es decir, tener un tutor a lo largo de todos los cursos o que los niños deben trabajar con un tutor por curso, ¿cómo plantea la mejora de esta herramienta? Quería preguntarle también, con relación al tema de la formación del profesorado, qué opinión le merece la propuesta del 'MIR' educativo. Usted no solo ha hablado de cambiar el acceso al grado de Magisterio o el acceso a la profesión docente, y me gustaría saber si una vez que se ha terminado esa formación teórica, cree usted que sería positivo o no el planteamiento de una formación de acompañamiento práctico y de inserción de los profesores y los maestros en los colegios.

Le doy las gracias y la animo a que nos haga llegar toda la información que tenga de evidencias empíricas para poder mejorar la educación.

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

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

La señora **FARRÉ FIDALGO**: Gracias, presidenta.

Gracias por asistir. Yo le haré algunas consideraciones en base a lo que he escuchado y le lanzaré algunas preguntas.

Antes de nada me gustaría destacar que el abandono escolar ha ido disminuyendo a lo largo de los años y que con Lomce o sin Lomce ya se preveía que llegaríamos a los objetivos europeos. Entonces, yo me centraría más en lo que comentabas de una educación de calidad. Al hablar de educación podemos considerar si entendemos solo la etapa escolar, incluyendo infantil y bachillerato, o vamos más allá, pero sobre todo cuando hablamos de calidad debemos saber de qué valores hablamos. Has apuntado algunos pero te planteo tres disyuntivas a ver cómo lo ves. Una sería inclusión o exclusión; evidentemente siempre nos saldrá inclusión, pero la inclusión debería ir más allá de darle plaza a todos los alumnos; o sea, la inclusión es mucho más que esto. Después hay dos esquemas entre los que tenemos que ir eligiendo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 32

para no ir cambiando siempre de modelo educativo en función de qué partido está en el Gobierno, dependiendo de qué queramos fomentar: la cooperación, la convivencia o la competitividad, lo individual. Creo que esto es muy importante ligándolo con el tema laboral. Y después tenemos que ver si queremos formar personas que sean autónomas e implicadas o bien que sean obedientes y que acaten las normas. En este sentido, muchas veces, sobre todo desde el profesorado y desde las familias, preferimos que nos hagan caso en lugar de que se desarrollen y que sean autónomos.

Ligado con esto, me gustaría destacar algo que has destacado. Has dicho que los principales responsables de la educación de los niños son los padres, pero yo aquí discrepo. Depende de la edad, porque los alumnos en sí son muy importantes pero el docente también, creo que es algo mucho más colectivo. Entiendo que vengáis y pongáis encima de la mesa el tema de las familias, lo comprendo, pero me gustaría insistir en que los alumnos deben ser sujetos reales de derecho en la educación y que deben estar en el centro de la actividad educativa como personas activas en su educación. ¿Necesitamos centros más democráticos donde los alumnos tengan un papel relevante y tomen decisiones? Planteo esta cuestión en relación con la cultura del consenso a la que hacías referencia. Tuvimos una comparecencia sobre la conflictividad en las aulas y se destacó mucho el papel de la mediación y de los alumnos ayudantes. Aquí es el alumno el que toma las riendas, el que soluciona los problemas y el que se implica en la comunidad. Por tanto, creo que es muy importante darle el papel que tiene al alumnado, porque no son figuritas que moldeamos entre familias y profesorado, son personas independientes. Estoy totalmente de acuerdo en que es importante que el personal docente esté formado e implicado y se comunique con las familias, pero insistiría en que también debe comunicarse con el alumnado, y, cuanto mayores son los alumnos, creo que es más importante, porque cuando tienes un alumnos de bachillerato puedes hacer reuniones con la familia, pero el que tiene que implicarse es el estudiante o la estudiante. Más allá de las tutorías que comentabas con las familias, me gustaría saber si tenéis alguna opinión sobre las tutorías individualizadas con los alumnos a partir de ciertas etapas o en todas ellas. También creo que es muy importante que para que el personal esté implicado, se siga formando y haga su trabajo con ilusión, tiene que tener unas condiciones laborales dignas.

Finalmente, me gustaría saber qué opináis sobre los itinerarios que se eligen, tal vez a edades un poco tempranas, en que ellos aún no han podido decidir si les gustan las ciencias o las letras y les hacemos escoger. Al final parece que los preparamos para un mundo laboral como el que teníamos antes y el mundo laboral actualmente no es estable, es cambiante. Ya no te preparas para un ámbito concreto y te quedas en él o en la misma empresa toda la vida. Además, vamos a un mundo laboral mucho más automatizado. Así que no sé hasta qué punto es tan importante —a ver si tenéis alguna opinión al respecto consensuada— prepararlos en itinerarios y en temas concretos o en desarrollar las competencias y en la atención más personalizada que comentabas antes.

Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Farré Fidalgo.
Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el señor Meijón.

El señor **MEIJÓN COUSELO**: *Moitas grazas, presidenta.*

En primer lugar, como no puede ser de otra manera, quiero agradecerle su presencia en esta subcomisión a la señora Ladrón de Guevara como representante de la Confederación de Padres de Alumnos. Tenemos muchos puntos de encuentro con lo que usted acaba de señalar en su intervención y voy a permitirme señalar algunos de ellos.

En primer lugar, en lo que respecta a la autonomía de los centros, creo que usted acierta al decir que eso permite una mayor adaptación al entorno y, por lo tanto, poder aquilatar mucho más los proyectos de centro a esa realidad educativa con la que tienen que trabajar. Y lo voy a ligar a la otra cuestión que usted mencionaba, a las evaluaciones. Estamos de acuerdo con usted en que las evaluaciones no pueden ser para hacer *ranking* ni para quitar títulos, pero sí para medir la calidad del sistema educativo, ver las mejoras precisas y aportar los recursos necesarios. Por lo tanto, entiendo que también tenemos un alto punto de acuerdo cuando decimos que precisamente a aquellos centros donde se pueda destacar que existen elementos de mejora y necesidades de apoyo hay que dárselos. Por ello le pregunto si cree que esto casa bien con el compromiso del actual Gobierno con la Unión Europea de seguir rebajando las cantidades que se van a invertir en educación y si no cree que sería necesario incrementar ese proceso. Es cierto que se puede hacer más con menos, pero la realidad educativa de este país entendemos que todavía necesita una mayor inversión.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 33

Hablaba usted de la escuela de excelencia, pero es verdad que enseguida habló usted también de la equidad, entendiéndolo que es algo más que la igualdad de oportunidades, es mucho más; precisamente es atender de forma distinta a aquella persona que es distinta y aportar todo aquello que pueda necesitar. Por supuesto, usted no mencionó la palabra inclusión, y sí me gustaría pedirle que opinara sobre ella, en cuanto a modelo inclusivo, es decir, aquel tipo de enseñanza en que todos y todas se educan con todos y con todas y donde, además, existe una enseñanza básica y uniforme para todos retrasando, en la medida de lo posible, los itinerarios que en edades tempranas entendemos que no debería procederse a ello.

También coincidimos con usted en la importancia de la formación del profesorado. Efectivamente, el modelo MIR está ahí, en cuanto a la importancia de las prácticas; no voy a extenderme porque todavía está muy en la nube, ya que las características concretas todavía están por ver, pero sí que es necesaria una formación del profesorado. Entiendo que usted también la ve —por lo que dijo— no solamente de los que van a venir, sino de los que están o estamos —lo digo como maestro— actualmente en educación. Por supuesto que coincidimos con la necesidad de programas específicos de apoyo, y entendemos que ha sido una lástima que el Gobierno eliminara esos programas de cooperación territorial, por ejemplo, el PROA, Programa de Refuerzo, Orientación y Apoyo al alumnado que así lo necesite; debieran extenderse estas líneas de apoyo a las escuelas y esos programas específicos de cooperación territorial entre el Gobierno y las comunidades autónomas a la escuela, obviamente.

Me parece muy aquilatada también su referencia a la importancia de la tutorización, de las tutorías, tiempo para tutorías. Pero eso me lleva a hacerle otra pregunta, que es: ¿cómo ven ustedes actualmente el diseño curricular que existe en las escuelas? ¿Sería preciso replantearnos el diseño curricular? Nosotros creemos que está excesivamente sobrecargado en muchos casos, y voy a repetir una frase que ya he dicho aquí más de una vez: quizá los maestros necesitamos enseñar menos para que los niños puedan aprender más. Me interesaría su opinión sobre este tema y si cree usted que sería necesario revisar el diseño curricular y, por supuesto, esta horrorosa clasificación que se ha hecho entre troncales, específicas u optativas, que ha generado un sinfín de sistemas distintos en cada uno de los centros. También nos congratula la importancia que ustedes le dan a la participación de los padres. Me imagino que fue un lapsus, porque usted hablaba del Consejo Escolar del Estado y demás instituciones y organismos oficiales, me parece que dijo. Me imagino que también se refiere a los consejos escolares de cada uno de los centros, que también sería importante.

En cuanto a la escolarización 0-3, por supuesto, estamos de acuerdo en la importancia que tiene el acceso a 0-3, especialmente para aquellos niños de entornos socioeconómicamente desfavorecidos, ya que influye muchísimo, es uno de los factores que más influye en la equidad. Se refirió, eso sí, a la gratuidad además también en el bachillerato. Es verdad que aquí mantenemos una diferencia, porque entendemos que el bachillerato en este país es gratuito en cuanto que todo alumno que así lo quiere, tiene una plaza en las escuelas públicas, en los centros de bachillerato públicos y, por lo tanto, está garantizado. Pero, bueno, tampoco íbamos a estar conforme con todos en esta cuestión.

Me imagino que ha habido cosas que usted no ha dicho y que a lo mejor pretendía decir, y me imagino que lo habrá hecho también en aras de provocar este consenso que todos entendemos que es necesario. Por lo tanto, le agradecemos este esfuerzo, más que nada porque va a tener poco tiempo para contestarnos. Le repetimos el agradecimiento por su presencia en esta subcomisión.

La señora **PRESIDENTA**: 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, quiero agradecer la presencia de doña Begoña Ladrón de Guevara, como presidenta de la Confederación de Padres y Madres de Alumnos, una confederación muy comprometida con la educación. Sin ir más lejos, el pasado día 29 celebraron el 28.º Diálogo por la educación, un congreso que ya lleva 28 ediciones, lo que indica un gran compromiso durante todo el tiempo que lleva la confederación, con un lema que espero transcribir y si no, me corrige: trabajar para que los padres puedan ejercer el derecho a una educación de calidad, gratuita, en igualdad de oportunidades y a elegir el centro que deseen para sus hijos, todo ello con una colaboración activa familia-escuela. Lo primero que quiero decirle es que en esta subcomisión hemos tenido un montón de intervenciones, y el Partido Popular —y ya lo hemos dejado muy claro— comparte muchos de los principios básicos que usted ha expuesto en esta comparecencia. Para el Partido Popular los padres son los primeros responsables en la educación de sus hijos —creo que para todos los que estamos aquí queda clara la postura del Partido Popular—, y así lo hemos expresado en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 34

múltiples ocasiones. Defendemos el derecho de los padres a la elección de centro, derecho constitucional irrenunciable, sin que con ello se entienda una falta de apoyo a la enseñanza pública, como algunos quieren hacer ver y que usted también ha mencionado en su intervención.

Queremos una educación de calidad en equidad, pública y concertada, y esto es algo que quiero dejar muy claro porque son muchas las ocasiones en que se plantea el binomio privada-concertada como equivalente a elitismo, elitista, excelencia, y escuela pública como escuela inclusiva. Se están contraponiendo estos dos conceptos, algo que para nosotros es muy grave. En este sentido, quiero leerles un texto que extraigo de una de las intervenciones que hemos tenido en esta subcomisión y en el que uno de los comparecientes nos decía: Después de mi intervención, que al menos logre que abran un poco más su mirada al mundo de la educación inclusiva, al mundo de la educación en igualdad de oportunidades, y que vean que otra educación, que otra escuela y, por tanto, que otra sociedad y otro mundo son posibles. Esto lo dijo el compareciente que representaba al Centro de Formación Padre Piquer hace unas semanas, un centro concertado con un amplio espectro de chavales de distintas etnias y de distinto ámbito social que está haciendo una gran labor en el tema de la inclusividad. Les voy a leer otro texto, este cogido de *La Voz de Galicia*, en honor a mi compañero (**Dirigiéndose al señor Meijón Couselo**), con fecha 5 de junio (**El señor Meijón Couselo: No estoy de acuerdo seguramente.—Risas**). Simplemente hace alusión al colegio con más alumnado extranjero de Galicia, 127 estudiantes de 27 nacionalidades, con necesidades educativas especiales, 150, de los que 9 son de educación combinada, y que tiene un gran plan de innovación con un aprendizaje cooperativo, con trabajo en grupo, con implantación de programas de destrezas en pensamiento, una didáctica de inteligencias múltiples, unos programas de estimulación precoz, y podría seguir. (**El señor vicepresidente, Lorenzo Torres, ocupa su sitio en la Mesa**). Ahora que se incorpora a la Mesa otro gallego, quiero decir que este colegio de La Coruña, se llama Grande Obra de Atocha y es un colegio concertado. Por tanto, vamos a ver si nos vamos quitando ya estos complejos y el mantenimiento de este binomio, porque, como usted muy bien planteaba, se trata de trabajar todos por la mejora de la educación, y por que nuestros hijos puedan optar por una opción u otra en función de aquellos programas que se adecuen más a los intereses de los padres, y en esto coincidimos plenamente con su exposición.

Por otro lado —es lo que tiene ser la última, que los temas ya se han tratado—, usted ha comentado el tema de la autonomía de centros, que nos parece muy importante. En este punto discrepo enormemente con lo que ha planteado la portavoz de Podemos, en el sentido de que el abandono ha disminuido porque supuestamente funciona la ley de inercia. Hemos tenido muchas participaciones de filósofos, pero yo soy de ciencias y puedo decir que la ley de inercia dice claramente que todo cuerpo permanece en estado de reposo o en movimiento uniforme si sobre él no actúa ninguna fuerza. Es decir, si nosotros lo dejamos tranquilamente, va a seguir en la línea en la que está. Yo no estoy de acuerdo con que el abandono escolar haya disminuido por haber dejado las cosas como están; creo que es muy importante la autonomía de los centros, los programas, los proyectos que se implanten para conseguir estimular que nuestros alumnos se queden en el sistema educativo.

En este sentido, y respecto a esta autonomía necesaria para apostar por estos proyectos educativos con ambiciosos modelos pedagógicos que están dando tan buenos resultados, donde la dirección es fundamental en su papel de liderazgo, le quería preguntar qué piensa acerca del modelo —se ha hablado mucho en esta subcomisión— de dar más competencias al equipo directivo, en perjuicio del resto de la comunidad educativa, según entienden algunos. Esta mayor competencia del equipo directivo puede redundar en un mayor liderazgo en el sentido de *auctoritas* frente a *potestas*, que representa la compartición de valores por un proyecto y su capacidad de motivar a los miembros de una comunidad, en este caso la educativa, para que tanto profesores como padres estén dispuestos a dar el máximo de cooperación y participación. Querría que me diera su opinión sobre este dilema.

Nosotros además creemos que debe haber una verdadera simbiosis entre padres y profesores, padres satisfechos con la metodología de los profesores en el centro educativo que ellos han elegido y profesores satisfechos con la colaboración de los padres, que ojalá cada vez sea mayor, y precisamente de ahí ese entusiasmo de la dirección del centro para atraer a los padres, que todos sabemos que a veces sí que les cuesta un poco involucrarse.

Respecto a las evaluaciones, también estamos de acuerdo en que cualquier tipo de evaluación es positiva en su sentido, en su fin diagnóstico de mejora, de evaluar aquello en lo que estamos fallando y transparencia de los centros para la facilitación de la elección. ¿Qué opina en cuanto a las evaluaciones de los propios alumnos en la prueba de bachiller? ¿Ustedes la entienden como una barrera para los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 35

alumnos o como un estímulo para no abandonar determinadas asignaturas? Porque incluso en cuarto el abandono de dos posibles asignaturas está ahí. Algunos padres comentan: ahora mi hijo me ha dicho que va a dejar dos asignaturas. La diferencia entre barrera o estímulo por parte de las propias evaluaciones.

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

La señora **GONZÁLEZ GUINDA**: Termino.

¿Cómo enfocan los itinerarios tempranos? ¿Son partidarios de que puedan favorecer el no abandono porque se les dan los apoyos antes o cercenar las futuras elecciones de los propios alumnos?

Del profesorado hemos hablado mucho en esta subcomisión. Compartimos el tema de las tutorías tan importante. ¿Cómo se puede potenciar a los profesores esas horas de tutorías? ¿Dándoles menor trabajo lectivo o potenciándoles en puntuaciones para otras cosas? Porque aquí los profesores siempre han sido partidarios de más tutorías, pero reconocidas obviamente, porque tienen tanta importancia como las horas docentes.

No tengo más tiempo, aunque me hubiera gustado debatir otros temas con usted.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Ocho minutos. Por lo de los tiempos.

La señora **GONZÁLEZ GUINDA**: Si ya dije que no iba a intervenir en cuatro semanas y es donde me tenéis que dejar. Disculpas, señora presidenta.

La señora **PRESIDENTA**: Una vez terminadas las intervenciones de los distintos grupos parlamentarios, tiene la palabra la señora Ladrón de Guevara para contestar a las cuestiones planteadas por quince minutos.

La señora **PRESIDENTA DE LA CONFEDERACIÓN DE PADRES Y MADRES DE ALUMNOS, COMAPA** (Ladrón de Guevara): Muchas gracias.

Primero quiero dar las gracias por todas las aportaciones y por todas las preguntas. Espero contestar a todo el mundo o, si no, iré tomando notas. Voy a empezar por orden, para no perderme, por cada uno de los diputados. Primero empezaré por Marta. Por supuesto creo que parte de antemano del deseo de ir todos a una lógicamente y me parece que es fundamental. La participación de los padres tiene que estar unida a la confianza. Si queremos que los padres participen más y conseguir que haya una mayor implicación —ha salido en otras preguntas que ustedes me han hecho—, la base fundamental tiene que ser la confianza y que el padre al elegir el centro educativo que quiere para su hijo se sienta a gusto y cómodo dentro y sienta que puede aportar algo. Tenemos que fomentar todos esos organismos de representación, por supuesto las APA, que antes han quedado en el tintero en mi intervención y que son la principal fuente, pero, sobre todo, que se preocupen —lo decía de una manera muy coloquial— de la educación de sus hijos concretos. Por ejemplo, yo de mis hijos Juan, Carmen y Almudena. Esa es la principal participación y de donde partimos todos, para luego ir construyendo una participación en comunidad y para que todos juntos podamos ya participar en el sistema educativo. Nunca podemos perder de vista la base de la participación que me parece que tiene que ser que los padres se impliquen en la educación de sus hijos para ayudarles o para ir con ellos, junto con los profesores, en su labor educativa. Sobre esto volveré otra vez después cuando conteste a la diputada de Unidos Podemos.

Respecto al acoso y la convivencia escolar, es un asunto que nos preocupa muchísimo y que hay que abordar desde el inicio. Hacer protocolos de actuación es fundamental, pero tenemos que pensar en el origen, dónde está el problema o cómo llegamos al mismo para ser preventivos. Me voy a repetir un montón, pero lo más importante es que la familia y la escuela vayan unidas desde el principio. Lo remarco también con el tema de las tutorías. Debe crearse la dinámica de que los padres vayan al centro educativo desde que el niño está en infantil, donde *a priori* no hay temas concretos que tratar, que se pueda pensar que son problemas, porque a veces tenemos en la cabeza que a los padres se les llama para que acudan al colegio cuando hay un problema. Hay que crear cultura de que los padres participen en la vida escolar de sus hijos no porque haya un problema, sino para ayudarles a mejorar, para puntualizar temas académicos, personales o de crecimiento. La figura del profesor es fundamental y tiene que ir unida a la de los padres, para que los dos vayan a una y formen equipo. Esto es lo que solemos decir. Si prevemos, desde el principio la familia se siente atendida por el centro, existe esa colaboración y esa relación de confianza a la hora de atender un problema de un posible acoso. Tampoco me gusta hablar de acosador

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 36

y víctima, porque no debemos etiquetar demasiado a los alumnos. Si trabajamos juntos ante el más mínimo indicio, la más mínima cosa que notemos en casa, en el colegio o que se perciba en el ambiente que ha ocurrido, si hablamos entre los profesores y los padres y existe vinculación y relación, conseguiremos atajar el problema del acoso. Luego llegaremos a los protocolos de actuación, donde es fundamental que exista la relación familia-escuela, pues muchas de las actuaciones tienen que realizarse con consenso.

Si las familias nunca han ido al colegio o no existe esa cultura de ir al colegio, plantear en su momento al padre o a la madre la existencia de un problema de acoso, hace que lo que se pueda conseguir con el niño sea mucho menos. Desgraciadamente, habremos llegado un poco tarde. Todo lo que sea adelantar es bueno. Creo que voy a contestar a todos a la vez, pero, en lo referente a la tutoría, que se establezcan esos momentos de encuentro, de diálogo, para hablar de lo académico, de lo personal, de la familia y de la escuela, que los padres cuenten cómo son sus hijos y que los profesores cuenten cómo son los padres para que luego hagan la tutoría con los alumnos, es fundamental. Es una doble tutoría, incluso triple y también —creo que he hecho alusión a ella— grupal. Los profesores tienen que hablar con los padres y con los alumnos, y los padres tienen que hablar con los niños, es decir, la comunicación tiene que ser fluida en todos los ámbitos. Y luego está la tutoría grupal. Yo pienso que las tutorías no tienen que hacerse solamente en secundaria, ni muchísimo menos, sino que tenemos que empezar a plantearlas en infantil y primaria, esto es, en los primeros años, para crear cultura, cultura de crecimiento, de colaboración, de ir todos juntos, todos a una.

Está claro que el profesor de un niño adolescente probablemente tenga mucho más ascendente, o sus iguales, que sus padres, pero los padres tienen que estar ahí y trabajar con el colegio, quizá en este caso en un segundo plano, pero tiene que existir relación con el colegio, relación entre iguales para que en muchos casos de acoso o de situaciones de violencia en el aula, de convivencia mejor dicho, trabajen entre ellos y busquen la solución. Es lo mejor.

En cuanto a la cuestión de la evaluación, que también ha mencionado la señora diputada, tiene que ser un medio de detección de un problema y vuelvo otra vez a la relación familia-escuela. Cuando se produce una situación concreta, no debe hacerse una evaluación punitiva, sino una evaluación para saber cómo va el niño y en qué se le puede ayudar y, sobre todo, que el niño sepa en qué puede mejorar y que tiene un recorrido de mejora. Eso es muy bueno, porque tan malo es que un niño te diga: Mamá, no tengo esperanzas porque, total, siempre voy a suspender, como que te diga: ¿Qué quieres, que saque onces, porque ya saco dieces? Es que puedes sacar más, puedes llegar a más porque no solamente es un examen. Esto también tiene que ser un cambio cultural. El examen no puede ser una nota. La idea es por dónde puedo ir mejor, cómo puedo profundizar el conocimiento. Agotarlo es muy difícil. El niño siempre puede aprender más, puede conocer más y la evaluación ha de valer también para eso.

Las adaptaciones curriculares son ineficaces y hay que abordarlas, pero esto lo uno a la formación del profesorado. Muchas veces los profesores no tienen las herramientas o el tiempo suficiente para hacer una adaptación curricular o no saben hacerla. Desde los centros hay que favorecer la formación continua del profesorado. En cuatro años de grado ahora —antes en tres años de diplomatura— nadie en ninguna carrera ni en ninguna profesión agota el saber. Han de estar en constante formación, porque también en esto la ciencia avanza, la universidad avanza y las investigaciones avanzan. El problema es que muchas veces la investigación universitaria no llega al centro porque no hay formación. Al profesor no le da tiempo a formarse y se queda con las herramientas y la investigación universitaria que había cuando estudió la carrera. Debemos favorecer que los profesores se formen. Por supuesto la formación inicial es fundamental, pero la formación del profesor cuando sale a la vida laboral —y esto lo uno al 'MIR' educativo— es vital. Lógicamente, un profesor recién incorporado de la carrera no tiene las mismas habilidades y competencias que un profesor con diez años de experiencia. No tiene la misma capacidad ni la misma cercanía con su propio alumnado; por ejemplo, para mantener el orden en el aula muchas veces no tiene las habilidades ni las herramientas que necesita. Necesitamos ayudarlo y acompañarlo, sobre todo, en esos primeros años para que poco a poco vaya adquiriendo seguridad y las competencias necesarias. No sé si lo podemos llamar 'MIR' educativo o cómo lo podríamos estipular, pero no podemos dejarle solo. Además, el profesor se siente evaluado, juzgado y comparado con sus compañeros que llevan un montón de años, y a lo mejor no tiene la capacidad para medir y darse cuenta de que ellos llevan más tiempo y muchas veces se frustra. Así, tenemos profesores que están agotados y derrengados no por el mes de junio, sino por su actividad diaria. Creo que no les debemos dejar solos.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 37

Las familias debemos ser protectoras de esos profesores en el sentido de que debemos estar con ellos y apoyarles, y en nosotros tienen que ver ese apoyo. La familia en ningún caso puede ser un escollo más que el maestro tiene, sino que nos tenemos que ver mutuamente como trabajadores de un equipo fundamental en beneficio de los alumnos. Creo que sobre esto he contestado más o menos a todo y, si no, se lo haré llegar.

Sobre la tutoría ha habido varias preguntas. Lógicamente el tiempo es necesario. Es necesario que los padres podamos ir, porque nuestro horario laboral suele ser incompatible con el horario escolar. Deberíamos tener un tiempo para ir como se tiene para ir al médico, y esa es una de las cosas que nosotros pedimos. También lo deben tener los profesores y tiene que estar contemplado en su carga lectiva. Además, hay que revalorizar la tutoría. El profesor tiene que ver como algo importante atender a los padres, porque algunas veces lo considera como que el enemigo viene a verle. No, los padres queremos apoyar, ir a una y trabajar con los profesores. Cuanto mayor sea la confianza y la comunicación, esa relación será más fluida y es fundamental que sea así. Creo que he contestado en gran medida a las preguntas, pero quiero resaltar que la familia y los profesores somos un equipo y que vamos a una con los alumnos. Lógicamente, nuestro fin último son los alumnos, ellos también tienen un gran protagonismo y la tutoría tiene que ser con ellos.

Respecto a los itinerarios que han comentado, vuelvo a lo mismo. Si hay relación con la familia, podemos ayudar a orientar a los alumnos, a nuestros hijos. En ese sentido, hay que crear esos cauces de comunicación y ayudarles a ir tomando esas decisiones que en algunas ocasiones son tempranas. A veces están muy solos al tomarlas, así que no les dejemos solos, que cuenten con los profesores y cuenten con las familias, que conocemos a nuestros hijos desde que nacen y les podemos ayudar. Creo que en educación nadie debe sentirse nunca solo; no estamos solos, ni el alumno está solo ni el profesor está solo ni la familia está sola, sino que formamos un todo y, si trabajamos todos juntos, los puntos de vista, la orientación será mucho más enriquecedora y creo que podremos ayudar mucho mejor a nuestros hijos. Asimismo, ayudará por supuesto a la personalización. Yo creo que el desarrollo de cada uno de los alumnos es diferente. Nosotros como padres sabemos que cada hijo es distinto y que en esa singularidad, en esa particularidad de cada uno de ellos, tenemos que conseguir ayudarles.

Quiero agradecer al diputado del Grupo Socialista su intervención. Desde luego es un punto de encuentro. Me parece que lo que se está haciendo aquí es fundamental y que tenemos que buscar los puntos que nos unen porque creo que así creceremos. Me han preguntado por la inclusión. En los centros que yo conozco existe inclusión, no solamente en los dos ejemplos que ha puesto; he estado pensando en colegios que nosotros representamos y que tienen un 99% de niños de otros países o niños con necesidades educativas especiales. Tenemos que llegar a todos y que es fundamental —lo repito— la formación del profesorado. Debemos preocuparnos por formar a los profesores para que sean capaces de llegar a cada uno de los niños, que sean capaces de ayudar a cada uno de ellos, y para ello cuentan con nosotros, con las familias, que es muy importante.

En cuanto al diseño curricular, estoy de acuerdo, pero no es enseñar menos, es enseñar distinto. En muchas ocasiones —pasa muchas veces también en el sistema— la percepción del profesorado —yo también soy profesora— es que como total esto se les va a volver a enseñar en 4.º o se les va a volver a enseñar en 5.º...

Cada uno debemos ser responsables de lo que enseñamos en nuestro curso, y el hecho de que el conocimiento se construya sobre el conocimiento anterior y se enseñe con distintas herramientas, con distintas metodologías complementarias, me parece que va a mejorar muchísimo el sistema y va a aligerar mucho el currículum en sí mismo, porque no se va a repetir; la idea —creo yo— sería repetir menos y que lo que se imparta se dé en profundidad. Además los niños tienen muchísima capacidad y a veces creo que en los colegios no llegamos adonde él puede llegar solo. Ellos solos se manejan mucho mejor en las nuevas tecnologías, en los juegos, aprenden muchos más nombres de memoria. A veces se dice fuera la memoria, pero es que se saben de memoria los nombres de todos los personajes de las series y están ejercitando la memoria. Creo que no hay que demonizar una cosa ni la otra, entre todos podemos construir el conocimiento y entre todos podemos organizarnos, es decir, que exista trabajo cooperativo no solamente en el aula sino entre los profesores, que los profesores trabajemos mucho más interdisciplinariamente. Muchas veces lo que se enseña en Historia se está enseñando a la vez en Literatura. Tendríamos que descompartimentar el día a día del aula de cincuenta minutos, pues hay una riqueza de posibilidades dentro del aula mucho más rica que, unida a la autonomía del centro, a dejar a los profesores y a ayudarles a formarse en estas nuevas metodologías, incrementará su ilusión, sus ganas de enseñar y, por tanto, el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 38

alumnado se ilusionará, porque cuando se tiene un profesor con ganas de enseñar y que se ilusiona, el alumnado se ilusiona igualmente. Por supuesto, la participación en el APA es la principal participación, y a ver si podemos llegar a la gratuidad en cero a tres.

Remato diciendo que nosotros queremos hablar de educación en mayúscula, no con apellidos. Queremos la mejor educación para todos, porque yo sé cómo estoy educando a mis hijos, pero mi nuera y mis yernos no sé dónde están en este momento, por tanto, quiero lo mejor para todos. Esta es nuestra visión. Me encantaría que nuestra máxima en el debate educativo fuera decir que queremos que todos los niños de España se eduquen de la mejor manera posible, que todas las familias tengan la mismas oportunidades, que podamos ir todos juntos, que el abandono escolar tienda a cero. Estoy de acuerdo en que se ha mejorado, pero tenemos que seguir trabajando, porque las cosas mejoran, gracias a Dios, cuando trabajamos y debemos seguir en esta línea.

Para terminar, y respecto al tema de los directores, quisiera decir que creo en un liderazgo de los directores como motivadores, como potenciales del cambio junto con un claustro de profesores, junto con familias, junto con un alumnado motivado, donde esa comunidad educativa de centro sea real, donde de verdad se pueda hacer equipo, y así trabajaremos en beneficio de la educación.

No sé si se me ha quedado algo en el tintero.

Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señora Ladrón de Guevara Pascual. Si algo se le ha quedado en el tintero, nos lo puede enviar por escrito y nosotros se lo enviaremos a su vez a todos los portavoces de la Comisión para que lo tengan como documento a la hora de trabajar con el fin de llegar a ese acuerdo que todos buscamos, cuando hayan terminado todas las comparecencias.

Aquí se termina la sesión de la mañana. Solo hacemos una pausa hasta las cuatro de la tarde.

Se levanta la sesión.

Era la una y treinta minutos de la tarde.

Se reanuda la sesión a las cuatro de la tarde.

— DEL SEÑOR PIRIZ DURÁN, PRESIDENTE DE LA CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS (CRUE), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000643).

La señora **PRESIDENTA**: Se reanuda la sesión suspendida esta mañana, y lo hacemos con la tramitación de la cuarta comparecencia. Nos acompaña ya don Segundo Piriz Durán, presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, CRUE, al que damos las gracias por su amable respuesta a comparecer en esta subcomisión en la que estamos tratando de tener la mayor información para ver si somos capaces de llegar a un gran pacto de Estado social y político por la educación.

Como le han informado ya, tendrá treinta minutos para la primera intervención y, posteriormente, cada grupo parlamentario, a través de sus portavoces, tendrá cinco minutos para plantearle las cuestiones que crea más convenientes; finalmente, tendrá, como mínimo, un cuarto de hora, dependiendo de cómo se porten y el tiempo que consuman, para contestar a las cuestiones planteadas. No obstante, para su tranquilidad, si alguna de las cuestiones requiere por su parte una contestación más amplia que la que permiten los tiempos en esta subcomisión, estaremos encantados de que nos lo envíe por escrito y lo remitiremos a los distintos portavoces.

Sin más preámbulos, tiene la palabra don Segundo Piriz Durán, presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas.

El señor **PRESIDENTE DE LA CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, CRUE** (Piriz Durán): Muchas gracias, presidenta. Buenas tardes.

Señoras y señores diputados, quiero comenzar agradeciendo a todos los grupos de la Cámara la oportunidad que me brindan de comparecer en esta Comisión de Educación del Congreso de los Diputados para exponer en nombre de CRUE Universidades Españolas nuestro diagnóstico de la situación actual del sistema universitario español, así como esbozar las líneas básicas de nuestra visión del cambio necesario para el mismo, en el marco de un futuro gran pacto de Estado social y político por la educación que, como saben, entre otros agentes y organizaciones, también hemos venido solicitando desde CRUE.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 39

Me acompaña el vicepresidente de CRUE, Julio Martínez, rector de Comillas-ICADE y la secretaria general de CRUE, Teresa Lozano. Déjenme también que valore este encuentro por incomprensiblemente inusual y decirles que desearíamos repetir de ahora en adelante al menos una vez al año. Esta es mi primera petición.

Intentaré ser sintético, pues los minutos disponibles para mi intervención inicial así lo exigen y, de entrada, no me entretendré a enfatizar la vital importancia de la educación superior y de la I+D+i universitaria para desarrollar no solo una economía más competitiva en la era de la sociedad del conocimiento mediante el incremento del capital humano y tecnológico sino también para lograr una sociedad más justa, con más opciones de empleo estable y cualificado, con mayor responsabilidad social, de más calidad democrática, mayor conciencia medioambiental y con comportamientos más saludables. Daré, pues, esto por hecho. Compartimos la importancia de nuestro sistema universitario para el futuro inmediato y a largo plazo de la sociedad española.

Como conocen sus señorías, la Estrategia Europa 2020 se propone lograr —y cito textualmente—: un crecimiento inteligente a través de inversiones más eficaces en educación, investigación e innovación, sostenible gracias al impulso decidido, a una economía baja en carbono, e integrador, que ponga el acento en la creación de empleo y la reducción de la pobreza. España está obligada y con ella debe progresar en la consecución de sus metas. Pues bien, la Estrategia Europa 2020 se centra en cinco ambiciosos objetivos en las áreas de empleo, innovación, educación, reducción de la pobreza y cambio climático y energía y en todos ellos la contribución de un buen funcionamiento del sistema universitario resulta imprescindible. Primero, es imprescindible para lograr empleo para el 75% de las personas entre veinte y sesenta y cuatro años. Segundo, es imprescindible para lograr el objetivo de alcanzar una inversión del 3% de nuestro producto interior bruto en I+D+i ya fijado en la Cumbre de Lisboa en el año 2000. Tercero, es imprescindible para detener el cambio climático y lograr la sostenibilidad energética, incrementando el uso de las energías renovables y la eficiencia energética. Cuarto, es imprescindible para que se reduzcan las tasas de abandono escolar prematuro por debajo del 10% y para que al menos un 40% de las personas de treinta a treinta y cuatro años de edad completen estudios de nivel terciario. Y, quinto, también lo es para luchar eficazmente contra la pobreza y la exclusión social, pues la educación es el principal instrumento para la igualdad de oportunidades y la educación superior es el principal ascensor social si existe esa igualdad de oportunidades. Debemos preguntarnos: ¿cuán lejos está España de alcanzar esos objetivos? Y, a continuación, ¿qué debe y qué puede hacer la universidad española para ayudar a lograrlos?

El Consejo de la Unión Europea emitió el pasado 22 de mayo un dictamen y tres recomendaciones sobre el avance del Programa nacional de reformas de 2017 de España. En el dictamen señalaba bastantes problemas relevantes para el sistema universitario español: por ejemplo, la baja empleabilidad comparativa de los titulados universitarios españoles, la escasa movilidad de los estudiantes y del personal académico, la existencia de obstáculos a la cooperación de la universidad con las empresas en materia de educación o investigación, la necesidad de impulsar un mayor fomento de la investigación y la innovación a fin de aumentar la productividad y la competitividad del país, el retroceso en los resultados en materia de innovación hasta situarse actualmente en un nivel inferior al que teníamos en el año 2007 y el incremento del desfase con la media de la Unión Europea, la coincidencia del bajo rendimiento en innovación con la disminución del gasto privado en I+D —este punto es muy importante y luego haré referencia a ello—, la inexistencia de una planificación plurianual sistemática de los presupuestos públicos para la I+D+i, la falta de evaluación de la eficacia de los programas de apoyo a la I+D+i con vistas a mejorar su diseño y aplicación. Y dos más: la escasa cooperación entre los sectores públicos y privados y la deficiente movilidad de los investigadores entre el sector público y el sector privado, y la existencia de fuertes rigideces y deficiencias en el marco de gobernanza de la educación superior, la investigación y la innovación y falta de coordinación entre los diferentes niveles de la Administración. Y de las tres recomendaciones formuladas a España, dos de ellas también hacen referencia al ámbito de las universidades: la necesidad de aumentar la pertenencia de la enseñanza superior para el mercado laboral y la de garantizar un nivel adecuado y sostenido de inversiones en investigación e innovación reforzando su gobernanza en todos los niveles de la Administración.

Pues bien, señorías, CRUE Universidades Españolas puede compartir perfectamente este diagnóstico y estas recomendaciones, aunque añadiré en mi intervención algunos elementos más que creemos de la máxima importancia, y estaríamos encantados de cooperar con los poderes públicos, el sector empresarial y la sociedad para resolverlos. Como habrán podido apreciar en su enumeración, la resolución de muchos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 40

de los problemas identificados no depende, al menos solo, de nuestra voluntad, ni están exclusivamente a nuestro alcance. Sin embargo, es determinante que compartamos un diagnóstico preciso sobre nuestra situación, y que nos esforcemos en comprender bien el problema. En realidad, los problemas a los que nos enfrentamos, sin ese primer paso, comprender el problema resulta imposible de resolver adecuadamente. Es también muy importante delimitar lo que no es un problema, y en los últimos años se le han planteado a la opinión pública varios falsos problemas respecto a la universidad española y, créanme, dado que no tenemos muchos recursos, debemos aplicarnos a resolver lo esencial.

Permítanme dos ejemplos de falsos problemas. Primero, no tenemos ni demasiadas universidades ni demasiados universitarios. Cualquier análisis comparado de los datos de otros sistemas universitarios de calidad permiten sostener, sin problemas, esta afirmación. El tamaño del sistema universitario español tanto desde la demanda como desde la oferta es adecuado y no está sobredimensionado, y su actual estructura y amplitud resultan indispensables para que España pueda alcanzar el objetivo fijado por la Unión Europea de que el 40% de la población tenga estudios superiores en el año 2020. Segundo, nuestra posición en los *ranking* no es sobresaliente, pero tras un análisis exhaustivo, que está a su disposición en la publicación realizada por CRUE en el año 2016 bajo el título *Ranking 2015*, impacto científico y sistemas universitarios, podemos concluir que el sistema universitario español tiene un impacto total adecuado a su tamaño y recursos totales utilizados por el país. Debemos mejorar, pero nuestras limitaciones son objetivas. Las universidades españolas no alcanzarán puestos de relevancia internacional si no hay una apuesta decidida del país por ampliar su esfuerzo en I+D+i, con mayor esfuerzo de gasto público pero, sobre todo, de gasto privado. La posición de las universidades en los *ranking* internacionales es, sobre todo, un síntoma de la intensidad y la estabilidad del sector de la investigación y la innovación en cada país.

Desde el asentamiento de la globalización y la economía del conocimiento, las prioridades de los países más competitivos se han dirigido decididamente hacia el crecimiento sostenido del esfuerzo del gasto público y privado en I+D+i. Sin embargo, a partir del año 2008 y con la llegada de la crisis, España se ha separado de esa tendencia general cambiando la pendiente de su curva de evolución a descendente, mientras que la mayoría de los competidores han seguido priorizando la inversión en I+D+i, incluso, en momentos en los que se producía recesión en sus economías. No es menos cierto que a partir del año 2014 ha vuelto a aumentar la inversión pública en investigación básica en nuestro país. En ese contexto recesivo, muchos países, y precisamente como estrategia para salida de la crisis, han redoblado la intensidad de los esfuerzos en investigación; es el caso de Alemania, Corea, Japón, China, los países nórdicos y los países asiáticos más competitivos. España invierte en I+D un 1,22% de nuestro producto interior bruto, cuando la media de la Unión Europea de los Veintiocho es del 1,94%, y la de la OCDE del 2,37%. Solo Polonia y Grecia, de los miembros de la OCDE europeos, gastan menos en I+D+i que España. ¿Por qué razón nuestras universidades se podrían situar en los puestos de cabeza de los *ranking* internacionales de investigación? La pregunta clave es, ¿qué va a hacer España para aproximarse a una inversión en investigación del 3% del PIB en el horizonte 2020? Sobre esta pregunta, reconozcan que esta Cámara tiene más capacidad de respuesta que las propias universidades. Sin duda, hay más factores, pero tampoco escalzaremos posiciones en las clasificaciones internacionales si no logramos proporcionar a nuestras universidades una regulación más flexible y más respetuosa con su constitucionalmente declarada y escasamente aplicada autonomía universitaria.

Necesitamos una nueva regulación; más bien una desregularización, en cuyo marco sea posible, entre otras muchas cosas, atraer el mejor talento y retribuirlo adecuadamente para incentivarlo y retenerlo. Volveré sobre este tema más adelante. Pero en el diagnóstico de nuestra situación actual hay algunos problemas centrales que el dictamen de la Comisión Europea no recoge y yo debo plantearles. Los precios públicos de nuestras enseñanzas universitarias están entre los más elevados de Europa; son los quintos más caros tras Gran Bretaña, Irlanda, Holanda e Italia. Nuestro sistema de becas se sitúa entre los más débiles e insuficientes de los países de la OCDE, pues nuestro gasto en becas y ayudas al estudio es solo del 40% de la media. Nada puede justificar esta situación, que atenta contra la igualdad de oportunidades y favorece la exclusión. Esta es la primera entre las prioridades presupuestarias a abordar con decisión, ahora que parece que la recuperación es un hecho.

La crisis sigue completamente presente en las finanzas universitarias. El gasto de España en educación superior es inferior a la media de la Unión Europea y la OCDE, y al contrario de lo acaecido en muchos de estos países desarrollados, el gasto público en educación superior en España se ha reducido un 17% de 2010 hasta 2014, más de 1000 millones de euros. El retroceso en la financiación de la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 41

investigación es de emergencia, con retrocesos del 47 % en la financiación privada, y del 21 % en la de origen público, lo que sin duda repercutirá a medio y largo plazo en nuestro nivel de competitividad y empleo. También hemos perdido mucho capital humano, más de 7500 empleos, de los cuales 3486 han sido de profesores y 4068 de personal de administración y servicios. Esta es una pérdida muy grave, sobre todo porque no ha sido posible reponerla con captación de talento joven y de excelencia. Es un retroceso que no puede persistir e incompatible con la propia idea de universidad. Por ello, venimos solicitando la urgente supresión de la tasa de reposición, tanto para el personal docente e investigador como para el personal de administración y servicio. De lo contrario, se limita la posibilidad de recuperación de esta pérdida de capital humano, algo necesario si se quiere sostener y, más aún, incrementar la competitividad de nuestro sistema universitario.

En cualquier caso, agradecemos la disposición del Gobierno al diálogo y de haber conseguido avanzar, concretamente, en aumentar la posibilidad de la promoción del personal docente e investigador de las universidades españolas. Aprovecho este momento también para agradecer esa disposición del ministerio al diálogo con las universidades.

Tras esta telegráfica descripción de cómo la crisis sigue habitando en la gran mayoría de las universidades españolas, me importa mucho referirme a los resultados. Es necesario enfatizar que, a pesar de esta importante reducción de recursos humanos y económicos, durante la crisis las universidades españolas han realizado un esfuerzo suplementario y han conseguido mejorar sus resultados. Desde 2009 hasta 2015 hemos completado con menos recursos la adaptación del Espacio Europeo de Educación Superior y hemos mejorado el rendimiento académico un 23% de las universidades públicas y un 4% las universidades privadas, donde ya la tasa era alta. Hemos sido capaces de destinar 132 millones de euros anuales a paliar los efectos recesivos de la nueva política de becas y ayudas al estudio, iniciadas en el año 2012, desarrollando programas propios de ayuda a los estudiantes. Al contrario que las empresas y el conjunto del sistema, las universidades han sostenido su gasto universitario en I+D+i en el nivel del año 2007. Para ello, hemos tenido que reducir un 6% los gastos de personal, un 15% los gastos corrientes y un 35% las inversiones reales. Hemos mejorado la producción científica un 54% en el periodo 2008-2014, y se ha mejorado 6% su impacto, publicando casi el 55% de las revistas en el primer cuartil. Y, lo más importante, han seguido saliendo al mercado laboral español personas de alta cualificación imprescindibles para el desarrollo y la competitividad de nuestra economía y para la reducción relativa de su nivel de desempleo.

Éstos son resultados destacables y no debemos infravalorarlos. Las universidades han funcionado en condiciones difíciles y con menos recursos han mejorado sus resultados y su productividad. El actual gobierno de las universidades, tantas veces cuestionado y sin duda mejorable ha permitido afrontar la situación con cohesión interna y logrando al mismo tiempo mejoras contrastadas de eficacia y eficiencia. Pero si indudablemente hay aspectos esenciales de nuestra actividad que deben presentar un balance más positivo, todos ellos mejorarían con más rapidez si dispusiéramos de recursos adicionales, si se revirtieran en todo o en parte los recortes de los recursos públicos y los descensos de las aportaciones privadas, pero, en cualquier caso la universidad española seguirá como ha hecho durante los últimos años, en un proceso de mejora continua que no debe detenerse.

Volvamos al diagnóstico de los problemas y centrémonos en los cambios que debemos impulsar.

Empleabilidad. La empleabilidad está en relación con el nivel de formación de la población activa. En general un empleado con educación superior tiene un nivel de desempleo que se sitúa entre la mitad o un tercio de los niveles de desempleo general de su país. También sucede esto en España. En el año 2014 la tasa de desempleo de la población con estudios superiores era en España del 77 % frente al 82 % de la OCDE. De esta información se deduce que la población con estudios superiores en España tiene dificultades diferenciales de empleabilidad con la del resto de los países, en gran parte derivada de la enorme debilidad estructural del mercado de trabajo en España, aunque también pueden existir problemas en el diseño curricular de los estudios. Los últimos datos de empleo van en la línea positiva. Debemos acelerar esa recuperación y trabajar para que el empleo sea de calidad.

Durante la crisis, la formación superior de los egresados universitarios les ha permitido resistir mejor la degradación del mercado de trabajo en nuestro país. A finales del año 2015 algo más de la quinta parte de la población activa española estaba en paro, 20,9 %, mientras que el paro afectaba al 12,5% de esa misma población activa con estudios superiores. A pesar de ello, durante la crisis el empleo universitario creció según un reciente estudio publicado por el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 42

El INE publicó a finales del año 2015 por primera vez la encuesta de inserción laboral de los titulados universitarios referida a los egresados del curso 2009-2010, seguramente uno de los peores años para la empleabilidad de los egresados. Los resultados de dicho trabajo respecto a la inserción laboral en 2014 de los egresados del curso 2009-2010 destacaban elementos de la máxima importancia a tener en cuenta en el análisis de la empleabilidad universitaria. Debemos, pues, impulsar cambios. Primero, debemos atender muy especialmente las evaluaciones que de inmediato se han de producir sobre el desempeño de los títulos de grado y lograr una mayor adaptación de nuestros currículos a las necesidades sociales y del mercado de trabajo. En esa estrategia las universidades, y todo el sistema educativo, deben proporcionar a sus egresados competencias y habilidades blandas efectivas. Es imprescindible que nuestros egresados encuentren con mayor facilidad su primer empleo de calidad.

Segundo, debemos ampliar la proporción de los estudiantes que estudien un máster, ya que actualmente solo el 10,4% de los graduados estudian un master en España. Solo uno de cada diez personas que acaban sus estudios de grado accede a un estudio de máster cuando la media de la Unión Europea supera el 20%.

Tercero, debemos diseñar una estrategia reforzada para mejorar y ampliar nuestra internacionalización y nuestra capacidad de atracción de estudiantes internacionales tanto de grado como de máster, introduciendo cada vez más, como venimos ya haciendo, el inglés como lengua docente y aprovechando mucho más intensamente nuestra posición de referencia en los países de habla hispana.

También en el campo de la I+D es imprescindible que la universidad española aborde cambios sustanciales. Los resultados de innovación son, sin ninguna duda, el eslabón más débil —hacemos autocrítica— de los resultados del sistema universitario español, la transferencia del conocimiento. Al contrario que en el terreno de la educación superior y de la producción científica de las universidades españolas que presentan unos resultados relevantes, donde estamos fallando es a la hora de transmitir los resultados de la investigación y poder transformarlos en un valor añadido y la generación de nuevas empresas basadas en el conocimiento. Baste, por ejemplo, señalar que para un país que representa el 1,8% del producto interior bruto mundial con una inversión en investigación, como hemos dicho, antes del 1,22%, está produciendo el 3,3% de la producción científica mundial, pero nuestro porcentaje de patentes a nivel mundial no llega al 1%. Por tanto, hay un claro desfase entre lo que generamos de conocimiento y lo que transferimos a la sociedad y esto, en nuestra opinión creo que lo comparte la inmensa mayoría de los rectores, es fundamental para nuestra competitividad y, sobre todo, para lo más importante, probablemente el problema más importante que tiene el país, que es buscar empleo y empleo digno para todas las ciudadanas y todos los ciudadanos.

Las universidades españolas tampoco han estado en este terreno sin desarrollar una intensa actividad porque, a pesar de este resultado pobre en patentes, hemos triplicado en el periodo 2008 a 2014 las patentes nacionales realizadas, aunque también en honor a la verdad hay que decir que solo hemos conseguido elevar en un porcentaje muy poco significativo el ingreso obtenido por la comercialización de esas patentes.

El informe Cotec del año 2016 presenta las opiniones de un panel de expertos integrado por empresarios, Administración pública, investigadores y profesores universitarios. En el mismo se identifican veinticuatro problemas del sistema universitario español en el apartado de la innovación. Cinco de los diez problemas considerados como muy importantes atañen directamente a las universidades y debemos tenerlo muy en cuenta. En definitiva, hemos de lograr que la totalidad de nuestra capacidad investigadora y de innovación se active y que nuestra oferta de capacidades y de servicios sea mucho más accesible para las empresas y para la totalidad del tejido productivo. Esta es sin duda una asignatura pendiente de la economía española en general, pero también de la universidad española en particular.

Hay otras mejoras que no serían posibles sin cambios estructurales y permítanme que les hable finalmente de regulación y de gobernanza. Cambiar el sistema de elección de los rectores de las universidades públicas españolas se sigue identificando por algunos como el factor determinante para lograr un avance significativo de los resultados y del estatus internacional de nuestras universidades públicas. En CRUE Universidades Españolas no tenemos interés en cuestionarlo, aunque sí en expresar que este es el final de un camino y no el principio y que no vale cualquier tipo de cambio en la gobernanza. Tenemos ejemplos recientes en la historia de nuestro país donde esos cambios, que se parecen bastante a los que algunos propugnan para las universidades, han traído problemas enormes al país. Me refiero, en primer lugar, a una parte sustancial de la gobernanza, al conjunto del marco normativo de aplicación que hoy por hoy impide resolver alguno de los siguientes ejemplos de disfunciones de las universidades

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 43

en tanto que instituciones públicas en relación con lo exigible a una universidad de primer nivel internacional.

Con el actual marco regulatorio de las universidades públicas no podemos seleccionar a los alumnos con plena libertad respecto a sus condiciones académicas, seleccionar a los profesores, investigadores y gestores con plena libertad, ofreciéndoles retribuciones acordes a su currículum, su reputación y su potencialidad profesional; retribuir de forma proporcional el mejor rendimiento docente e investigador de profesores e investigadores, estableciendo retribuciones ligadas al rendimiento de los gestores; establecer estrategias institucionales para mantener un flujo continuo de renovación, con el objeto de retener y disponer del mejor talento; movilizar con agilidad recursos docentes de investigación y de gestión de forma flexible, según las necesidades del impulso y apoyo a la actividad docente investigadora; ofrecer a los investigadores no funcionarios y al personal contratado para apoyar la investigación unas condiciones laborales dignas no necesariamente precarias y exclusivamente temporales, sino con cierta estabilidad y progreso profesional ligados a la consecución de recursos y a la evaluación permanente de su actividad; tener la posibilidad de desarrollar la gestión de la actividad investigadora bajo el principio de confianza y de la obtención de resultados evaluables, ofreciendo a los investigadores un marco flexible para que decidan por sí mismos la utilización de los recursos necesarios para desarrollar sus investigaciones y que permita erradicar la necesidad de dedicar un elevado porcentaje de su jornada laboral a tareas burocráticas.

Resulta completamente imprescindible cambiar el marco normativo que posibilite resolver estas incapacidades y unas cuantas más con efectividad para liberar el potencial de mejora que indudablemente tienen las universidades españolas y al mismo tiempo pone de manifiesto que los resultados obtenidos tienen algún mérito —voy terminando— y esto es previo y condición *sine qua non* para que un buen rector elegido o designado pueda lograr avances sustanciales en el rendimiento de las universidades. Pero antes de abordar la elección o designación de rectores para nuestras universidades en una convocatoria abierta en la que se puede considerar desde un sistema de elección más o menos similar al actual o uno de designación similar al de algunos sistemas universitarios de otros países —donde este proceso recae sobre el consejo de gobierno y este cuenta además con algunos miembros externos muy cualificados con la suficiente experiencia en la dirección de universidades y de centros de investigación; un modelo que, como opción, podríamos compartir—, es imprescindible que la regulación les permita hacer algo más a los rectores, que les conceda suficiente grado de autonomía y libertad de acción para que desde su dirección de las instituciones universitarias públicas puedan impulsar cambios y obtener buenos resultados. El cambio imprescindible de este marco regulatorio sería todavía más productivo si a ese mayor campo de actuación para desarrollar buenas prácticas de gestión le añadiéramos que la actual financiación de las universidades públicas se reorganizara atendiendo a la obtención de resultados docentes y resultados de investigación.

Hasta aquí he hecho un brevísimo inventario de problemas, resultados y objetivos para la mejora del sistema universitario español. Permítanme que les reitere mi agradecimiento por su invitación y que vuelva a solicitarles mayor frecuencia periódica para realizar este tipo de intercambio de opiniones y otros estudios y análisis conjuntos que se podrían celebrar en paralelo. Debemos compartir el diagnóstico, comprender los problemas que debemos resolver —y también los que no lo son—, identificar quién tiene la responsabilidad de resolverlos —el Parlamento estatal o autonómico, el Gobierno estatal o autonómico, las empresas, las universidades— y trabajar con objetivos comunes coordinados y buscando sinergias. CRUE Universidades Españolas practica la transparencia de su actividad y de sus resultados y publica anualmente todos los datos relativos a su desempeño docente de I+D+i respecto a los recursos empleados; informes que están a su disposición y que año tras año presentamos en público. Las universidades también nos preocupamos de la rendición de cuentas, como evidencian los sucesivos informes que sobre la contribución socioeconómica de las universidades viene haciendo desde el año 2009 el Instituto Valenciano de Investigaciones Económicas para el conjunto del sistema universitario español y para los sistemas regionales que así lo deseen. No estamos, pues, ni en la opacidad ni en la falta de compromiso con la sociedad, sino todo lo contrario. Estamos en la transparencia, en la rendición de cuentas y en el compromiso con la contribución al progreso social. En ese camino, en el que también están sus señorías, deberíamos encontrar cauces y consensos para avanzar juntos en beneficio del interés general de todos los españoles y, específicamente, en el de los más jóvenes.

Antes de terminar dándoles las gracias por su invitación, como se nos ha solicitado que presentemos unas conclusiones y unas propuestas de actuación, paso a dar lectura a las mismas. Desde nuestro punto

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 44

de vista, la conclusión de esta presentación y las propuestas de actuación implicarían, en primer lugar, una mayor autonomía institucional desde la base de la transparencia y la rendición de cuentas, lo que supone una mayor desregulación para que con ello se permita una mejor y más flexible contratación de personal y que conlleve la necesaria eliminación de la tasa de reposición. En segundo lugar, un plan plurianual de financiación que atienda a sus necesidades, a los resultados logrados y alcance de objetivos, y que permita una adecuada planificación estratégica a nuestras universidades, garantizando la debida suficiencia financiera para el desarrollo de su actividad y permitiendo en especial la necesaria captación y atracción de talento que sin los recursos debidos resulta imposible. En tercer lugar, más y mejores becas para nuestros estudiantes como elemento necesario para preservar la justicia social y una verdadera igualdad de oportunidades, ya que, como hemos señalado, son los estudios universitarios un verdadero ascensor social que contribuye tanto a la cohesión social como territorial. En cuarto lugar, una reducción de los precios públicos de grado y posgrado en la línea de lo que se viene haciendo en la mayor parte de los países de la Europa continental. En quinto lugar, un aumento de la inversión pública y privada en investigación, como sucede en otros entornos, recordando aquí que en el periodo 2008-2014 se redujo un 21 % la inversión pública y nada menos que un 47 % la inversión privada, cuando el objetivo para Europa tras la Cumbre de Lisboa del año 2002 era alcanzar el 3 % del producto interior bruto en investigación. Curiosamente, de este 3 %, el 1 % tenía que venir del sector público y el 2 % del sector privado. Poco caso hemos hecho en España a estas recomendaciones y nos situamos en el 1,22 % de nuestro producto interior bruto; y aquí creo que el debe está más en lo privado que en lo público. Voy terminando. En sexto lugar, incentivar la transferencia, ya que el avance hacia una verdadera economía del conocimiento hace obligado que nuestra producción científica sea transferida y valorizada en nuestro tejido productivo. Necesitamos producir más patentes y una mayor explotación de las mismas que contribuyan a una mejor transferencia del conocimiento producido y a su puesta en valor en nuestra economía. Séptimo, una mayor internacionalización de la actividad universitaria que debe venir de diferentes vías, tanto de una mayor movilidad internacional de profesores y estudiantes como de los programas de cooperación, siendo necesario incrementar la presencia de estudiantes extranjeros en nuestras aulas, tanto de grado como de posgrado, para lo que debemos continuar incrementando nuestra oferta de asignaturas en inglés. Reclamamos una política de Estado firmemente comprometida en este sentido para facilitar los trámites y procedimientos para la admisión y estancia de estos estudiantes en nuestras universidades. En este sentido, resulta de especial interés el trabajo conjunto con nuestras embajadas que estamos haciendo cada vez que salimos a un país. Por cierto, estamos encantados con nuestros embajadores y con todo el personal que trabaja en las embajadas españolas de los países que visitamos, a los cuales aprovecho para agradecer públicamente su labor. Por último, estudiar nuevas formas de Gobierno en las universidades españolas. No habiendo fórmulas generales iguales para todas las universidades, sería bueno considerar otros sistemas que, desde fórmulas más o menos similares a la actual, consideren de forma opcional las que se vienen utilizando en otros sistemas universitarios, lo que permitiría una mejor valorización de los distintos sistemas de Gobierno en el futuro. Reitero mi agradecimiento y me pongo a su disposición.

Muchas gracias.

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

Ahora vamos a comenzar con las intervenciones de los portavoces de los distintos grupos parlamentarios. En primer lugar, tiene la palabra, por el Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana, el señor Olòriz.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Gracias, señora presidenta.

Gracias, señor Segundo Piriz, por su intervención. Oyéndole reflexionaba y me preguntaba por qué narices no hacemos un pacto por la universidad. Hemos empezado por lo más difícil, por un pacto por el sistema no universitario. Ya llevamos más de sesenta comparecencias y los tres grandes puntos que han encallado los pactos por el sistema no universitario —educación pública—educación privada concertada, religión—laicismo, autonomía—centralización— continúan pesando como una piedra enorme atada con una soga a nuestro cuello y dudo que lo superemos. Sin embargo, oyéndole a usted pienso que sería mucho más fácil un pacto por la universidad partiendo de un principio común que muchos aceptamos y que es la autonomía; es decir, la universidad ha de ser autónoma respecto al poder político, autónoma en todos los ámbitos que le permitan colaborar con el conjunto de universidades del mundo, porque el *partenaire* de la universidad es el mundo y las otras universidades. Mi preocupación es que en el pacto

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 45

social y político entró y salió la universidad y ahora está en el limbo de los justos; no sabemos dónde está. Pienso que ustedes tendrían toda la autoridad para reclamar una subcomisión —o lo que haga falta— para pactar la universidad y la investigación en el futuro de este país. Estoy seguro de que conseguiríamos más sinergias y puntos de acuerdo partiendo de la base de la pluralidad. No todas las universidades han de estar gobernadas de la misma manera. No todas las universidades han de hacer lo mismo. Lo que sí han de hacer todas las universidades sin duda es rendir cuentas y ser evaluadas. En esto yo creo que llegaremos a un amplio acuerdo. Si es necesario el pacto por la educación, no lo es menos el pacto por la universidad. Propongo que, al menos, sea al mismo nivel. Los problemas de financiación los tienen uno y otro y, si hay voluntad de hacer un pacto, no aceptaría la hipocresía de no encontrar luego el dinero para hacerlo posible. Por tanto, si el pacto es a tumba abierta, si el pacto es que escuchemos a todos, supongo que detrás habrá esta voluntad, pero —atención— situada en el tiempo. Estoy seguro de que la mayoría aceptaríamos conseguir lo que necesita esta universidad hasta 2030. Si miramos atrás, la universidad actual está muchísimo mejor que hace veinte, treinta o cuarenta años. Por tanto, estoy con usted en cuanto a mejorar la autoestima. A veces, en este país nos fustigamos excesivamente sin ver que para conseguir estos objetivos hay que partir de la autoestima y de la voluntad de superarlo.

Tiro el guante, que no un quantazo, a los partidos mayoritarios para que, ya que nos propusieron el pacto por la educación, nos propongan el pacto por la universidad. En este caso, Esquerra Republicana incluso lo firmaría, aunque no el anterior, porque esto parece la guerra de los Cien Años, al menos en el tema de la educación en España. Cada uno tenemos, eso sí, con etiqueta nueva, los mismos viejos prejuicios. Cambiamos la etiqueta, ahora es 3D, pero son los mismos viejos prejuicios, mientras que en la universidad vamos por la buena dirección, y esta podría arrastrar, a lo mejor, al conjunto del sistema educativo.

Como tengo menos tiempo del que querría, le propongo dos deberes. Mis compañeros y nosotros le ayudamos a que haya un pacto por la universidad y usted nos ayuda en algo que es fundamental para el pacto por la educación, la formación del profesorado, que ha de cambiar profundamente. En eso, ustedes han de cambiar de paradigmas. La universidad ha de ser central en el profesorado y en su formación inicial y permanente, pero ha de cambiar profundamente sus planteamientos e ir a tocar escuela, a tocar práctica y a ayudar desde la base a las transformaciones necesarias.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señor Olòriz, por ajustarse al tiempo.

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

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Muchas gracias, señora presidenta y muchas gracias, señor Piriz, presidente de la CRUE.

Antes de comenzar mi intervención, quisiera decir que, como formo parte no de los grupos mayoritarios pero sí de los grupos que plantearon el pacto por la educación, hubiera sido más fácil empezar por la universidad, porque me toca personalmente. De hecho, lo planteamos, pero teníamos una urgencia, que era el tema de las reválidas, el tema de la Lomce, y no podíamos destinar el tiempo al pacto universitario en una situación, bajo mi punto de vista, de absoluto caos legislativo respecto a si iban o no a sacar las pruebas. Por eso, bajo el punto de vista de Ciudadanos, no por más importante o menos, pero sí por más urgente, planteamos primero el pacto social y político por la educación primaria y secundaria. Pero no nos queremos quedar ahí, porque para nosotros urge la reforma de la universidad, en la línea de lo que muchos expertos han consensuado en sus informes, y no deberíamos estar discutiendo de muchas cosas como lo estamos haciendo en primaria y secundaria.

Dicho esto, quisiera decir que coincido en muchísimas cosas con usted. Coincido en buena parte del diagnóstico. Coincido en que no sobra ni una sola universidad en España, aunque sí creo que habría que especializarlas de otra manera. Coincido en que la universidad ha hecho un esfuerzo ímprobo, si se compara el PIB con la productividad que ha conseguido. Coincido en que ha habido una política un poco errante de capital humano. Supongo que lo sabrá, porque ha estado en las negociaciones, pero quisiera decirle que hemos conseguido en nuestros Presupuestos Generales del Estado grandes avances, y ahí me siento partícipe e impulsora en parte de ello. Ahora bien, la pelota está en las universidades. Ahora son ustedes quienes van a tener que decidir si sacan o no esa oferta pública de empleo. Coincido en que la producción científica ha mejorado, aunque tiene que mejorar mucho más. Coincido en que hace falta más inversión. En fin, coincido en muchas cosas. Coincido en el diagnóstico de algunos problemas, aunque con algunos matices. Efectivamente, un problema que tiene la universidad, la educación en este país,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 46

tiene que ver con la equidad, y la equidad tiene que ver con el coste que tiene por alumno, en el caso de la universidad, las tasas universitarias, con la necesidad del aumento y de la modalidad de determinadas becas. Pero también quiero decir que en la Ley de Universidades existe una cierta libertad entre las autonomías, que son las que establecen la horquilla, y aquí entra la política de por medio, no solo la economía. Así que, en el fondo, no es tanto una cuestión de políticas de Estado, que creo que se ha avanzado en estos últimos presupuestos bajando el precio de los másteres no habilitantes, sino una cuestión de política de comunidades autónomas, en la que tenemos que trabajar.

Coincido en el tema de la equidad, pero la equidad no es solo socioeconómica sino también territorial, y muy gorda. Aquí le voy a hacer una primera pregunta. Supongo que usted conoce, porque además ha salido en los medios y yo lo he repetido, los estudios que se han hecho recientemente sobre las probabilidades de acceso según la comunidad autónoma a determinadas titulaciones, siendo España un distrito único. Me gustaría saber si lo han debatido en el seno de la CRUE. ¿Qué alternativas y soluciones piensan dar? Es un problema que les afecta a ustedes, como rectores. ¿Cree que eso garantiza la equidad de los alumnos y las alumnas? Podemos ir más allá, porque la otra cara de la moneda es que la desigualdad en formación en primaria y secundaria genera también desigualdad, incluso habiendo podido entrar en las universidades, a la hora de obtener rendimientos académicos, según las quejas de los alumnos. ¿Cómo podemos solucionar estas desigualdades territoriales, que no son meramente económicas? Por estas desigualdades se producen también vulneraciones de derechos fundamentales, y hoy estamos viviendo una de ellas en Baleares. Hay un real decreto que regula el derecho de los alumnos y alumnas a acceder a las pruebas de EBAU tanto en la lengua catalana como en la lengua castellana, y sabe usted todos los problemas que se están produciendo. ¿Qué tiene que decir la CRUE ante esto? Ustedes, como Conferencia de Rectores, me imagino que algo tendrán que opinar.

Como usted, yo soy más partidaria de una desregulación. La autonomía universitaria hay que respetarla y, como ha dicho el señor Olòriz, tiene que ser independiente del poder político. Esto es una falacia, porque la universidad bebe de la financiación autonómica, y la financiación autonómica siempre es política. Me gustaría saber cuál es su opinión respecto a las declaraciones de adhesión al proceso secesionista catalán que han hecho determinadas universidades, como la Pompeu Fabra o la Universidad Rovira i Virgili, sobre todo teniendo en cuenta que la financiación viene por parte de la Generalitat, por parte de la comunidad autónoma. Estaba repasando las funciones de la universidad y, que yo entienda, no hay nada que tenga que ver con cuestiones políticas, sino que tiene que ver con los consejos de gobierno y con los claustros. Creo que la CRUE tendrá que tener una opinión.

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

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Bien.

Tengo muchas más cosas que preguntarle, pero imagino que en otro momento podremos hablar. Muchísimas gracias por su intervención, creo que ha sido esclarecedora. Tenga por seguro que Ciudadanos pedirá un pacto por la reforma universitaria, que va muy en la línea de lo que usted ha expuesto.

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

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

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

No voy a empezar por, permítame decírselo, la incoherencia de la portavoz de Ciudadanos, que mientras critica que una universidad tenga una opinión política, le pide al presidente de la CRUE que tenga una opinión política. Creo que el presidente de la CRUE no está en esta Comisión para tener opiniones políticas, aunque sus reflexiones pueden aportar mucho a este hipotético pacto por la educación que estamos intentando llevar a cabo en este Congreso. Le voy a ser muy sincero, hay dos elementos que a nosotros nos alejaron de poder firmar la petición de este pacto de Estado por la educación. El primero, porque entendemos que no es un pacto político y social. Lo vemos cada día en estas comparecencias, ya que solamente preguntamos los agentes políticos; los actores sociales no tienen la posibilidad de preguntarle a usted, como presidente de la CRUE, qué es lo que puede hacer y qué elementos son los que se sitúan en el foco del debate de necesidades que tiene el sistema educativo en el Estado español. Y el segundo elemento, con el cual usted ha empezado su intervención, es el del Horizonte 2020.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 47

Nosotros, estando de acuerdo en algunas de las propuestas finales que hacen todos los análisis del Horizonte 2020, entendemos que es prácticamente una mercantilización de la educación y que esa no tiene que ser la pieza fundamental. Usted en su intervención también iba un poco, señor Piriz, por esa línea. Usted hablaba de empleabilidad, de rentabilidad, de competitividad, de producción científica, pero en ningún momento le he oído hablar de derecho a la educación, cuando el derecho a la educación es el eje fundamental que debería vertebrar el sistema educativo del Estado español. Los ciudadanos y las ciudadanas no vamos a la universidad solamente para tener un buen empleo, que también; no vamos solamente para que la universidad sea rentable, que también; ni para que pueda ser competitiva, que seguramente también; vamos meramente porque tenemos derecho a la educación. A mi me falta esa pieza fundamental del análisis que, al entender de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, tiene que ser el elemento vertebrador de un hipotético pacto de Estado por la educación. El derecho a la educación y a la formación, no solamente la formación en función de los intereses de un mercado totalmente precarizado por el Partido Popular en estos momentos, sino por el derecho a la formación que tenemos los ciudadanos y las ciudadanas a lo largo de nuestra vida. Desde que nacemos hasta que morimos tenemos derecho a poder formarnos y aquí yo entiendo que la universidad tiene un papel fundamental, el de garantizar la formación. Esta puede ser por intereses profesionales, pero también por tener capacidad de conocimiento en otros ámbitos y ese es un elemento sobre el que hoy se tiene también que reflexionar en el entorno de las universidades del Estado español.

Hablaba usted —y me ha parecido muy oportuna la reflexión— de la igualdad de oportunidades y yo le planteo el escenario que tenemos en estos momentos para ver si usted cree que se están respetando o bien se están vulnerando los derechos que tenemos los ciudadanos y las ciudadanas en función de las rentas socioeconómicas de las familias. Los últimos datos que tenemos, los de curso 2014-2015, nos dicen que en las universidades públicas hay 26 140 alumnos menos entre grados y máster y, en cambio, en las universidades privadas tenemos 12 702 alumnos más, con lo cual está muy claro a quién está perjudicando la política universitaria del Gobierno del Partido Popular y a quién está beneficiando. Evidentemente, usted hablaba también del precio de las matrículas. No puede ser que en comunidades como de la que yo vengo, Cataluña, se haya multiplicado por un 60% y en Madrid también y que eso afecte a muchos alumnos que vienen de las clases populares, de las clases socioeconómicas más vulnerables que, seguramente, es con quienes tendríamos que tener mayores políticas de activación del derecho a tener un futuro mínimo en condiciones de dignidad y que se está vulnerando totalmente. Por eso, señor Piriz, me gustaría que nos hiciera una reflexión en torno a qué podemos hacer para que la universidad pública sea la pieza fundamental del sistema universitario, porque es la que de verdad garantiza la igualdad de oportunidades en el conjunto de la sociedad española.

Hablaba usted también —y ya acabo, presidenta— de la inversión en I+D+i. A mi también me ha sorprendido que no hable usted de las condiciones laborales que tienen los investigadores y los profesores asociados de las universidades. Si a los encargados de formar a los talentos del futuro les estamos dando unos sueldos precarios y de miseria y unas condiciones laborales con las que con mucha dificultad pueden llegar a fin de mes, imagínese usted qué plan de vida pueden tener por delante.

Y acabo con un elemento sobre el que también le preguntaba el portavoz de Esquerra Republicana y que hemos discutido en esta Comisión en diferentes ocasiones: qué papel tiene que tener —entiendo que es mucho— la universidad en la formación del profesorado del futuro para un sistema de educación obligatoria, que tiene que ser una pieza angular de una democracia como la nuestra.

Gracias.

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

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

El señor **URQUIZU SANCHO**: Muchas gracias, señora presidenta.

Muchas gracias, señor Piriz, por su asistencia hoy aquí a esta subcomisión y por todas sus reflexiones sobre el sistema universitario español. Es verdad que la universidad no forma parte del pacto por la educación, como han dicho algunos de mis predecesores, y hay algunas razones para ello. La primera, porque tenemos que resolver un problema que se ha creado, que se llama Lomce, que ha generado muchísimas inseguridades. Aprovechando que queremos resolver el problema, vamos a hacer frente a otro de mayor envergadura y es tener un sistema educativo estable en el tiempo o, por lo menos, tan estable como lo fue en su día la LODE, que duró prácticamente veinte años, por lo que fue una legislación en materia de derecho de educación bastante estable. Por eso, nosotros queremos, en primer lugar, no

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 48

solo resolver un problema que creó el Partido Popular, sino hacer algo más importante que eso, y es generar un sistema educativo lo más estable posible, por lo menos para una generación. Y lo queremos hacer porque existe una fuerte demanda social, no solo porque los que estamos aquí lo queremos sino porque los ciudadanos nos lo están pidiendo; y lo queremos hacer porque, además, el sistema universitario ha evolucionado a un ritmo totalmente diferente al sistema educativo obligatorio, que es lo que nos trae a esta subcomisión: la educación primaria, la secundaria, es decir, el mínimo que debe tener cualquier ciudadano en este país desde el punto de vista educativo, y que es obligatorio para todos. Son dos sistemas que han tenido evoluciones muy distintas y consideramos que debemos de poner el énfasis en esa cuestión.

Seguramente será más fácil, en su día, si hacemos un pacto por la universidad, llegar a acuerdos en esta subcomisión porque los problemas que tiene la universidad son de menor envergadura que los que tiene el sistema educativo obligatorio y porque los consensos o las fracturas que nos separan son mucho menores en el sistema universitario que en el sistema obligatorio. Por eso, seguramente, será mucho más sencillo y hemos decidido empezar por lo urgente, por lo inmediato y por lo que nos reivindican los ciudadanos. Creo que su comparecencia aquí es de lo más relevante porque nos puede ayudar a mejorar esas etapas previas, el sistema de primaria, de infantil, de secundaria, porque lo que persigue la educación es generar ciudadanos reflexivos, que piensen en el mundo en el que viven, que participen de la sociedad de la que forman parte y eso se consigue en las diferentes etapas educativas.

Como todos o casi todos aquí provenimos del mundo educativo, somos docentes en algunas de sus etapas, yo quería compartir una reflexión para poner sobre la mesa lo que creo que debe ser su contribución. Yo tuve la suerte de ser profesor en universidades norteamericanas y en universidades españolas. Cuando yo daba clase en Estados Unidos tenía unos estudiantes que no solo se preparaban las clases sino que eran muy activos y participaban constantemente en clase. Y no eran clases magistrales, eran clases en las que el alumno era parte de las mismas porque hacía las lecturas, las traía preparadas. Y tengo la sensación de que aquí podía estar hablando tres horas sin que nadie me interrumpiera. Creo que eso tenía algo que ver con las etapas anteriores, con cómo estamos enseñando en primaria, en secundaria; con qué metodologías se usan; con cuánto participan los estudiantes de la docencia, de las clases. Tengo la sensación de que esos estudiantes universitarios que teníamos aquí eran muy distintos a los de otros países porque alguna cosa estábamos haciendo diferente en las etapas anteriores para que se comportaran de forma diferente. Por eso, quería poner sobre la mesa cinco interrogantes con los que creo que ustedes, desde la CRUE, nos pueden ayudar a resolver este pacto por la educación.

El primero de ellos es qué es lo que tenemos que cambiar en la primaria, en la secundaria desde el punto de vista de la metodología de la educación; qué tipos de estudiantes demanda la universidad y qué es lo que tenemos que cambiar para que esos ciudadanos puedan ser mejores ciudadanos en la etapa final del sistema educativo. ¿Qué cambios introduciría usted en primaria y en secundaria desde el punto de vista de la metodología educativa? ¿Qué tenemos que corregir en esas etapas para que cuando lleguen a la universidad sean unos estudiantes universitarios plenos? En segundo lugar, estoy totalmente de acuerdo con usted, no tenemos demasiados estudiantes y, de hecho, lo que tendría que preocuparnos no es que haya muchos estudiantes sino que aquellos que no pueden estudiar o fracasan escolarmente se queden por el camino. Esa tenía que ser nuestra preocupación, no los que están estudiando sino los que no han podido estudiar. ¿Qué cree que tendríamos que hacer para que más gente estudie en este país? ¿Qué es lo que tendríamos que hacer para que haya más gente que quiera ir a la universidad o que quiera tener estudios superiores? ¿Qué es lo que tenemos que hacer en esas etapas educativas anteriores? En tercer lugar, es cierto que entre la educación secundaria, el bachillerato y la educación superior suele haber una brecha, un salto muy grande y cualquiera que haya estado en el sistema educativo sabe que ahí hay una falta de orientación en los estudiantes. ¿Cómo se puede implicar la universidad para orientar a los estudiantes en las etapas finales de secundaria y el bachillerato? ¿Qué papel podría jugar la universidad para que la gente pueda elegir mejor sus estudios en las etapas posteriores? ¿Qué papel podrían tener ustedes, por lo tanto, ante esos estudiantes de secundaria y bachillerato para que tomen la mejor decisión a la hora de elegir unos estudios y cómo la universidad podría implicarse en ello? Cuarta cuestión: ¿Cómo cree que deberían ser las pruebas de acceso a la universidad? Aquí hemos visto una gran inestabilidad e inseguridad en los últimos años respecto de la selectividad y la PAU; dénos su opinión. ¿Cómo cree que tendríamos que evaluar a los estudiantes en su etapa final para que luego puedan acceder en igualdad de condiciones a la universidad? ¿Desde su punto de vista, cuál sería el mejor examen que se podría hacer en este país no para obtener un título —porque,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 49

como saben, estamos en contra de esto y no creemos que la selectividad tenga que dar ningún título—, sino para se pueda evaluar a los estudiantes con el fin de que puedan acceder a los mejores estudios universitarios en igualdad de condiciones?

Finalmente, como ya han dicho algunos de mis compañeros anteriormente, ¿cómo podría la universidad mejorar la formación del profesorado tanto en magisterio como en secundaria? ¿Qué tendríamos que hacer con los estudios de magisterio para que tengamos los mejores docentes posibles en infantil y en primaria? ¿Qué es lo que tenemos que hacer con ese master de secundaria del profesorado para que puedan formar a los mejores docentes en esa etapa educativa? ¿Qué le parece a usted esta idea de hacer una especie de 'MIR' educativo?

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

El señor **URQUIZU SANCHO**: Sí, sí, acabo ya. Es la última.

Ese 'MIR' educativo que nosotros hemos propuesto en varias ocasiones y que creemos que podría ser una forma de mejorar la formación del profesorado y, por tanto, de mejorar el sistema educativo. En definitiva, y para acabar, estas son cinco cuestiones con las que creo que ustedes nos pueden ayudar a mejorar mucho el sistema educativo español, que es lo que nos trae aquí a esta subcomisión sobre las seis etapas educativas. Consideramos que su opinión es de lo más relevante para hacer el mejor trabajo en esta subcomisión.

Muchas gracias. **(Aplausos)**.

La señora **PRESIDENTA**: Señorías, les pediría que se ajusten a los tiempos porque ya ha llegado el siguiente compareciente, aunque se ha adelantado.

Señora Valmaña, le pediría que fuese breve.

La señora **VALMAÑA OCHAITA**: Lo intentaré, señora presidenta.

Muchas gracias, señor Piriz, presidente de la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas, y rector magnífico. En nombre del Grupo Parlamentario Popular le damos la bienvenida a usted, al vicepresidente y al secretario general que le acompañan.

La verdad es que empiezo por el final. Usted nos ha hecho la petición de comparecer aquí. Veo que va a ser más que necesario y nuestro grupo parlamentario, el Grupo Popular, aunque también estoy segura de que hablo en nombre de los demás grupos, estaremos encantados de tenerle aquí cuantas veces usted quiera y, desde luego, con una cierta continuidad, porque las cuestiones que nos ocupan y nos preocupan respecto de la educación y con relación a la educación superior son muchas.

En cuanto a la línea general de su intervención, y también de la que han tenido los compañeros portavoces de otros grupos parlamentarios, he de decirle que es cierto que es importante avanzar hacia un pacto hacia la universidad, hacia los desafíos, algunos de los cuales usted nos ha planteado esta tarde. Yo creo que ya hemos comenzado en esta casa, en el Congreso de los Diputados, a poner en valor esa cuestión a través de la aprobación mayoritaria —no unánime, si bien algunos portavoces creo que se van uniendo a la idea que teníamos— de una proposición no de ley, que trajo el Grupo Popular al Congreso, y que consensuamos y convertimos en una proposición de varios grupos políticos para avanzar hacia una estrategia de educación superior, que nos parece que es un paso esencial en ese camino del pacto. Por otra parte, usted ha demostrado de manera más que sobrada en muchas ocasiones su capacidad para llegar a acuerdos, para llegar a pactos y, por tanto, en ese sentido alguna lección nos podría dar.

Yo querría preguntarle sobre su experiencia en relación con las negociaciones que ha mantenido últimamente con el ministerio. Yo he visto una importante capacidad de negociación por el ministerio, pero querría conocer su valoración. Ustedes últimamente han alcanzado importantes acuerdos en relación con las pruebas de selectividad —ahora mismo están nuestros chicos examinándose en España— o en acuerdos sobre el acceso a la universidad o sobre la tasa de reposición o en cuestiones relativas al tres más dos, por ejemplo, tan importantes en los grados. ¿Cómo valora usted en ese sentido las negociaciones y la capacidad de llegar a acuerdos con el ministerio?

Asimismo, y abundando en algunas de las cuestiones que afectan más a este pacto y sin perjuicio de que tengamos otros momentos para abordar otras cuestiones, me gustaría incidir más en el tema de las pruebas de selección para el acceso a la universidad. ¿Qué tipo de evaluación considera usted que es la adecuada para evaluar los conocimientos y, sobre todo, para permitir a los alumnos de cualquier lugar de España acceder a la universidad, a los estudios de su elección, en igualdad de oportunidades con el resto

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 50

de los alumnos? En relación con ello, ¿cómo podríamos conjugar la capacidad de selección de los alumnos con aquella que usted demanda para las universidades, a la hora de seleccionar no solamente a los profesores excelentes, sino también a los alumnos excelentes y cómo podría afectar esto a una cierta igualdad de oportunidades para todos los alumnos? Me permito pensar en el sistema holandés, que es un poco especial, en el que se mezcla el sorteo con las calificaciones y que hace cosas que nos resultan chocantes en nuestro sistema.

En cuanto a la transición de los estudios de secundaria a la universidad, ¿cómo valora usted la formación con la que ahora mismo llegan nuestros jóvenes a la universidad, sobre todo respecto de determinados estudios muy especializados, y el papel de los cursos cero en la universidad española para ser capaces de homogeneizar el conocimiento de los alumnos? ¿Cómo están funcionando y qué fórmulas habría para hacerlos innecesarios o convertirlos en una especie de orientación específica para nuestros alumnos? En ese sentido, y en relación con el fracaso y con el abandono en los primeros años de carrera, ¿cómo considera usted que podrían flexibilizarse las pasarelas para evitar que muchos alumnos que llegan con unas determinadas expectativas a la universidad consideren al final de su primer año, o antes de finalizar ese primer año, que han fracasado o que aquello que a lo mejor llevaban toda la vida deseando hacer no pueden hacerlo?

Voy a plantearle dos últimas preguntas. Una en relación con el tratamiento de alumnos superdotados. En Estados Unidos hay algunas experiencias muy interesantes. La Universidad John Hopkins, por ejemplo, tiene integrada en la propia estructura de la universidad un centro de jóvenes talentos. ¿Cómo piensa usted que la universidad española podría ayudar a la enseñanza secundaria y al bachillerato fundamentalmente en la integración de esos alumnos que tienen unas capacidades especiales y que, por tanto, pueden verse quizá frustrados en sus expectativas en los estudios de secundaria y de bachillerato? Una segunda cuestión tiene que ver con los estudios de magisterio. Hago más algunas de las preguntas que han hecho mis compañeros, pero querría ampliarlas, por ejemplo, sobre el 'MIR' para los profesores que se plantea desde muchas autoridades académicas y políticas. Asimismo, plantea una reflexión sobre la adecuación de la oferta de plazas en las universidades españolas vinculada a eso que decía usted de satisfacer la demanda. Por tanto, ¿cómo se podría adaptar la necesidad de la formación de los profesores al número de profesores que se demanda?

Muchísimas gracias. **(Aplausos)**.

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

Finalizadas las intervenciones de los distintos grupos, tiene la palabra el señor Piriz por un tiempo de quince minutos.

El señor **PRESIDENTE DE LA CONFERENCIA DE RECTORES DE LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS, CRUE** (Piriz Durán): Muchas gracias, señora presidenta.

Muchas gracias a todos los intervinientes. Si les parece bien, trataré de seguir el orden de las intervenciones. El señor diputado de Esquerra Republicana me preguntaba por qué un pacto de Estado por la universidad, y yo pregunto: ¿por qué no? Ha habido varias intervenciones en el sentido de que probablemente sea más fácil hacer un pacto de Estado por la universidad que hacer un pacto de Estado por la educación primaria y secundaria. Yo no tengo ningún inconveniente en que se haga un pacto de Estado por la educación superior en este país, lo que creo que compartimos todos es que en treinta y cinco años no podemos tener siete leyes diferentes. Sinceramente, creo que no es sensato —dicho esto sin ninguna pasión extraña, sino con pasión universitaria, con la pasión del ciudadano—, no es lógico que cada vez que se cambia el Gobierno se quiera cambiar una ley de educación superior. Me parece que eso no tiene ningún sentido, porque las cosas hay que asentarlas para poderlas evaluar y baremar en sus justos términos; y luego hacer las modificaciones que sean necesarias. Yo no digo que nada sea para siempre pero hay que dar un mínimo de estabilidad a las cosas, y hacer un cambio cada cuatro años no tiene ningún sentido, y treinta y cinco años entre siete sale una media de una ley cada cinco años. Yo creo que por ese camino no vamos bien.

Estoy de acuerdo con usted, señorías, en el sí a la autonomía universitaria. Está consagrada en nuestra Constitución y me parece algo muy importante, aunque, —no sé si coincidirá conmigo— es algo que está consagrado en la Constitución, pero que se lleva poco a cabo. De las diecisiete comunidades autónomas de nuestro país, hay nueve comunidades autónomas, entre las que está la mía, Extremadura, que solo tienen una universidad pública; y hay comunidades autónomas de nuestro país, como la Comunidad Autónoma de Madrid, que tiene seis universidades públicas. Eso permite, como decía la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 51

señora diputada de Ciudadanos, una especialización mucho mayor que cuando una universidad está sola en su comunidad autónoma y tiene que atender a todo, y la especialización está bien, pero prima un poco el abarcar todos los aspectos y todos los grados que puedan caber en una universidad. Por lo tanto, son circunstancias muy difíciles, necesidades muy diferentes y la necesidad de una autonomía y de una flexibilidad aquí me parece algo fundamental.

Yo podría pedir en esta comparecencia que se incluya a la universidad en el pacto social y político. Es más: lo pido. Es más: queremos que estén en el pacto social y político las universidades, ¡claro que sí! Si coincidimos en que la educación superior es fundamental para el desarrollo de un país, para el progreso de un país —luego atenderé la petición de su señoría, del Grupo Parlamentario Podemos, porque estoy de acuerdo con ella, con ese otro interés social de la universidad; es que se me ha olvidado y pido disculpas porque estoy de acuerdo con lo que dice—, si entendemos que esto es importante para un país, si entendemos que *grosso modo* dos terceras partes de la investigación total de este país se hace en las universidades de nuestro país, si consideramos que la posición de la universidad española de hace veinte o treinta años —usted ha dicho que la universidad española es mejor que hace veinte o treinta años— en el ranking internacional de productividad científica estaría aproximadamente en la posición 27 o 34, hoy estaríamos perdidos. Hoy somos la décima potencia mundial en producción científica. Hemos caído como consecuencia de la crisis, porque estábamos en novena posición; pero también en calidad de esa producción científica, es decir, ha habido un avance considerable.

Yo salí de la universidad en el año 1986, soy veterinario y la formación práctica que hoy adquieren los estudiantes de veterinaria de cualquier parte de nuestro país no tiene nada que ver con la que teníamos hace treinta años, donde los recursos para prácticas brillaban por su ausencia. Por lo tanto, hemos cambiado mucho, pero tenemos que cambiar mucho más para prestar más y mejores servicios.

Hay una pregunta recurrente que yo creo que puedo contestar para así no repetir y ahorrar tiempo: ¿Cómo puede ayudar la universidad a mejorar la formación de los profesores para que nuestro nivel de primaria y secundaria aumente? Me parece una pregunta muy importante, de un calado total, y la universidad tiene que remangarse y mojarse en este tema. Yo creo que tenemos que tomar la conciencia social de que un profesor de primaria o un profesor de secundaria deben tener al menos la misma consideración que un médico en nuestro país. Consideración económica, consideración social, consideración del papel que tiene que jugar en la formación de los ciudadanos. Si consiguiésemos esa consideración —he puesto la económica en primer lugar, me da igual, pónganla la última, van todas juntas—, hoy entrarían a estudiar el grado de Magisterio una parte importante de los mejores estudiantes. La nota para hacer Magisterio en nuestro país sería mucho más alta que la de ahora. Y si luego le ponemos además un 'MIR' nacional exigente —que aquí se puede llamar también 'MIF': maestro interno en formación; o lo que sea—, es decir, un periodo de formación exigente, paso indispensable para luego ocupar una plaza de maestro o profesor de secundaria, estaríamos teniendo un nivel de formación de nuestro profesorado mucho más alto que el que tenemos ahora, que en mi opinión es la pieza clave de todo el sistema.

Creo que los países del norte de Europa que han hecho esta apuesta son los países de Europa que tienen una mejor formación de sus jóvenes, una mejor calificación PISA, que no es lo más importante pero es una consecuencia de lo primero. Me parece, sinceramente, que esto pasaría por una consideración mucho mejor, desde todos los puntos de vista, de los profesores y por que los mejores entren no solo en medicina, donde todo el mundo quiere entrar con una nota en el entorno de 14 y si tienen un 13,3 ya no entran, sino que para entrar también en estas disciplinas hubiese que tener una nota muy alta. Y luego una prueba muy exigente a nivel nacional que primase a los mejores, que seleccionase a los mejores. En mi opinión ese sería el camino para mejorar en educación primaria y secundaria; y también en la universitaria podríamos ser más exigentes a la hora de seleccionar el profesorado.

Planificar. El año 2030 no es un horizonte tan lejano, faltan trece años y el tiempo desgraciadamente pasa muy rápido. Planificar a medio plazo me parece bien, todo lo que vaya en esa línea, desde CRUE y desde las universidades estoy convencido de que lo vamos a apoyar.

Por lo que respecta a la intervención de la señora diputada del Grupo Parlamentario de Ciudadanos de si se han conseguido avances en los Presupuestos Generales del Estado y si podemos sacar todas las plazas, pues en algunos casos sí y en otros no, pero en cualquier caso los avances que se han producido son positivos.

Nosotros le hemos dicho al Gobierno —atendiendo a la señora diputada del Grupo Popular hablaré luego de mi relación con el ministro, con el secretario de Estado y con el secretario general de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 52

Universidades que nos acompaña, don Jorge Sáinz— que se debería suprimir la tasa de reposición. Creo que si a las universidades públicas —en este caso— se les dice, oiga, usted forma parte de la Administración pública, el país tiene una tasa de endeudamiento que ya no se puede pasar, por lo tanto aquí tenemos que hacer un ejercicio de responsabilidad para gastar lo que tenemos. Lo comparto, me gustaría gastar mucho más porque, como he tratado de exponer, nuestros gastos están por debajo de la media de los países de la Unión Europea de los veintiocho, pero vamos a ser corresponsables, tenemos un techo de gasto, tenemos una situación complicada, vamos a ser todos serios. Yo me puedo gastar en mi universidad hasta aquí, hasta cien. Oiga, pues hasta cien, no voy a pasar de cien, pero déjeme que yo contrate a asociados y que les pague más. Estoy de acuerdo con alguna de las intervenciones, luego entraré en ello, porque los asociados están siendo mano de obra barata para muchas universidades en algunos casos; en otros casos no porque son profesionales de reconocido prestigio, que vienen a verter a la universidad su experiencia profesional, pero en otros casos, desgraciadamente, están siendo mano de obra barata para el sistema. Entonces, déjeme que yo contrate porque la misma universidad, no una universidad distinta, dependiendo de su ciclo vital va a tener unas necesidades u otras; o una facultad va a necesitar más profesorado joven o potenciar al que ya lleva aquí veinte años que tiene que promocionar. Y eso se hace eliminando la tasa de reposición. Yo creo que se ha intentado por el Gobierno, pero desgraciadamente no se ha podido conseguir, y aplaudo en cualquier caso los avances que se han producido y que nos ayudarán.

Contestando a la intervención de la señora diputada del Grupo Parlamentario de Ciudadanos, creo que las universidades vamos a hacer el mayor esfuerzo para sacar el mayor número de plazas posible, porque nos hace falta, pero tenemos el compromiso de cumplir el objetivo de déficit. Con respecto a la equidad, la horquilla de precios mínimos y máximos la establece el Estado y luego es la comunidad autónoma la que va a una parte o a otra. Se han producido varias intervenciones preguntando en este sentido: qué le parece a usted que en Cataluña o en Madrid cueste 3 o 2,7 veces más estudiar que en Extremadura, en Galicia o en Castilla-La Mancha. ¡Me parece muy mal! Porque si tenemos claro que todos vivimos en el mismo país, los ciudadanos del mismo país deben tener los mismos derechos, las mismas oportunidades, los mismos derechos y las mismas obligaciones. Y no es lógico que en el mismo país un ciudadano pague hasta tres veces más por el mismo estudio de grado, dependiendo de que viva en Cataluña, en Madrid, en Andalucía, en Galicia... Y me refiero ahora a la última noticia de hoy, que la Comunidad Autónoma de Andalucía pretende hacer matrículas gratuitas para los estudiantes que aprueben en primera matrícula una asignatura de un curso y que cuando se examine de la siguiente no tenga que pagar matrícula; medida que ya he aplaudido en los medios de comunicación y que hoy ha salido publicada. Por lo tanto: no a la disparidad de precios públicos. Lo hemos dicho siempre, yo creo que estamos todos en esa línea.

Problemas de la prueba de acceso en Baleares. No voy a entrar porque no lo conozco. Es verdad que me llamaron los medios. Había un problema con la lengua vernácula, la lengua original, el mallorquín, pero no conozco el problema y no voy a entrar en el asunto. Se lo pasé a mi compañero el rector de Murcia, que es el presidente de la sección de estudiantes que lo lleva. En cualquier caso, aquí es verdad que se ha hecho un esfuerzo importante por todas las universidades de forma conjunta con el Gobierno porque teníamos un problema muy gordo y es que había más de 300.000 estudiantes, entre chicas y chicos, en nuestro país que no sabían hasta hace unos meses cómo se iban a examinar de la antigua selectividad, la antigua prueba de acceso a la universidad y actual EvAU. Por tanto, este problema es grande, y nos lo están echando en cara porque se están examinando ahora y nos dicen: Oiga, que hemos tardado mucho en saber cómo nos íbamos a examinar. Pero creo que aquí se ha hecho un esfuerzo importante.

Me ha pedido que me pronuncie sobre la opinión de dos rectores, el de la Rovira i Virgili y el de la Pompeu Fabra, sobre el proceso del referéndum. Creo que no es este el momento para que entre aquí en este tipo de pronunciamientos. Tengo mi idea al respecto, como es natural, pero no es la opinión de CRUE. Lo que sí le puedo decir es que el sistema universitario catalán como tal no se ha querido pronunciar, ni a favor ni en contra, sino que ha dicho: No le compete al sistema universitario catalán opinar sobre este tema. La opinión individual de algún rector o rectora... **(La señora Martín Llaguno pronuncia palabras que no se perciben)**. Según la información que tengo, era individual, pero si es del Consejo de Gobierno... **(La señora Martín Llaguno: Del claustro)**. Pero si es del claustro, no lo sé. Si se ha sometido a la consideración del claustro y el claustro ha votado mayoritariamente, ahí no voy a entrar porque eso creo que da para otra comparecencia. Tengo mis ideas sobre ello, pero no creo que sea este el momento para que yo opine.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 53

Respecto a la intervención del diputado de Podemos, estoy totalmente de acuerdo con el derecho a la educación y es verdad que me ha faltado hablar de una cosa que siempre he defendido: la importancia de las humanidades, la importancia del campo social y jurídico, la importancia de formar en valores, la importancia de defender títulos de grado que no tengan necesariamente una cuestión mercantil detrás, sino que se prime el conocimiento por el conocimiento y vaya en la línea del compromiso social. Estoy hablando sobre todo de las humanidades. Lo he dicho muchas veces, lo he dicho en público y he defendido a las humanidades y la necesidad de que estas sigan en la universidad; he defendido la necesidad de que grados con pocos estudiantes de ciertos campos del conocimiento, fundamentalmente de las humanidades, no se cerrasen en mi universidad, y no hemos cerrado ninguno, porque creo que la universidad no solo es la formación del ciudadano en tanto en cuanto sea una persona capacitada para ejercer un trabajo con una buena retribución, es sobre todo y ante todo formar una persona comprometida, una persona que sea justa, que sea solidaria, que tenga libertad, que pueda expresarse con libertad respetando a los demás, pero haciendo respetar su opinión, y creo que eso trasciende el puro mercado y va más allá. Por tanto, pido disculpas por no haberlo dicho antes y le doy la razón en ese sentido.

Ya me he pronunciado por la matrícula gratuita con esas condiciones que se quieren poner desde el Gobierno de Andalucía y, por consiguiente, estoy en la facilidad de que más estudiantes —lo decía el representante del Grupo Socialista— vayan a la universidad. Si es que nos lo está diciendo Europa: En el año 2020 ustedes tienen que tener el 40% de estudiantes universitarios, y no los tenemos todavía; por tanto, que vayan más a la universidad. Respecto al precio de las matrículas en Cataluña, creo que lo he contestado ya.

¿Se están vulnerando los derechos de los ciudadanos? Legalmente, no, pero en la práctica se están creando unos obstáculos muy diferentes. Insisto, no puedo entender que en una parte del país se pague tres veces más por la misma prestación que se hace por una Administración pública, como es una universidad, que en otra parte del país; creo que eso no es lógico y no se puede mantener. En relación con las condiciones laborales de los investigadores y los profesores asociados, lo he dicho antes: defendiendo y creo en la figura del profesor asociado; me parece fundamental que personas de reconocido prestigio, que vienen a la universidad cobrando muy poco pero que son buenos abogados, buenos economistas, buenos médicos, o lo que sea, vengán a dar esa parte práctica a los estudiantes, pero lo que no me parece de recibo es que se utilice la figura del profesor asociado —como nos estamos viendo obligados a hacer casi todas las universidades— como mano de obra barata, porque eso no tiene mucho futuro. Respecto a la misión en la formación del profesorado, creo que se lo he contestado al resto de los compañeros.

En cuanto a la intervención del compañero del Grupo Socialista, de su señoría Ignacio Urquiza, me ha hecho cinco preguntas. ¿Qué cambiar en la primaria y en la secundaria para que esto funcione mejor? Creo que lo he tratado de contestar. Para mí la base de todo esto es: mejor formación del profesorado, que pasa por lo que he dicho antes, por un mayor reconocimiento social; de hecho, Finlandia y estos países del norte que nos ponen los dientes largos con el tema de los puntos que nos sacan en el informe PISA están basándose en eso, en una mejor consideración social y formación del profesorado. ¿Qué hacer para que estudien más personas en España? Pues facilitar que puedan ir más a la universidad, más y mejores becas para los estudiantes y reducir todo lo que se pueda el precio público de las matrículas. Hay un país como Alemania donde las matrículas son prácticamente gratuitas —y sin prácticamente, pagan algo anecdótico, una pequeña tasa—, pero, ¡jojo!, si hacemos esto, que me parece muy bien, digámosles a las comunidades autónomas que pongan el dinero que se deje de recaudar, porque precisamente cuando aumentó el precio de las matrículas en el año 2012 las universidades no recaudamos más, más bien al contrario, pero las comunidades autónomas cuando aumentaron el precio de las matrículas pusieron menos dinero a las universidades públicas. Si ahora vamos en el sentido contrario, que yo aplaudo, sean corresponsables y ahora que parece que salimos de la crisis pongan lo que se dejó de poner, porque entonces no estamos hablando de calidad en el sistema universitario español, entonces sí que tendremos que ir a una calidad más baja. ¿Cómo orientar más a los estudiantes en el bachillerato? Tenemos que trabajar más, pero estamos haciendo muchas cosas. Son muchos profesores —voy ya más rápido, presidenta, a ver si soy capaz de terminar pronto— los que visitan a lo largo del año a los chicos de las enseñanzas secundarias; son muchas jornadas de puertas abiertas, que antes no se hacían, en las que estos chicos vienen a la universidad, pero, es verdad, tenemos que intensificar esa relación, tenemos que acercarnos todavía más a la enseñanza secundaria para que los estudiantes visiten la universidad y sepan cuáles son las salidas laborales y las posibilidades que tienen.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 54

¿Cómo debe ser la prueba de acceso a la universidad? Yo no soy un especialista en pruebas de acceso a la universidad, pero si me preguntan cómo tiene que ser la prueba de acceso a la universidad yo contestaría solo una palabra: justa, y le daría más valor a la prueba de acceso a la universidad y menos valor a las notas del bachillerato. Esto puede ser una revolución, pero si creemos en la justicia, la vara de medir debe ser para todos la misma, que es que se le dé más valor a la prueba de acceso a la universidad. Aunque esto de la justicia social en una prueba de acceso..., dependiendo del origen del estudiante, de dónde venga, de si ha estudiado en un pueblo perdido en la provincia de Cáceres o en la provincia de Soria o si vive en Serrano en Madrid, demuestra que las circunstancias son distintas. Pero creo que la prueba debe ser ante todo justa, debe ser objetiva y en esa línea debemos trabajar. Para CRUE hay algo que voy a decir muy rápidamente: no hemos querido romper lo que hemos denominado distrito universitario español, que no es otra cosa más que un estudiante de cualquier parte del país pueda estudiar, una vez que apruebe en su zona el acceso a la universidad, y pueda actuar libremente en cualquier otra universidad del país. Para nosotros esto es muy importante.

¿Cómo mejorar la formación del profesorado en master de secundaria? Creo que lo he dicho antes: hay que seleccionar más a los profesores de primaria y secundaria en el sentido de ser más exigentes, y esa exigencia viene motivada si se pone una especie de 'MIR' y si hay una mayor consideración social, de tal forma que los mejores, además de querer ser médicos, quieran ser también profesores de primaria y secundaria.

Muchas gracias, señora diputada, por la invitación a comparecer más. Como ven, estoy encantado de dar mi punto de vista que intento que en la mayoría de los casos sea la opinión mayoritaria de CRUE. En CRUE somos setenta y seis rectores, cada uno piensa de una forma, creo recoger el sentir general, pero otras veces me veo obligado a expresar, según mi leal saber y entender, cómo veo las cosas porque tampoco puedo estar consultándoles todos los días a los compañeros. Respecto a mi experiencia en las relaciones con el Gobierno, concretamente con el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, creo que la relación CRUE-ministerio es buena —si lo comparamos con etapas anteriores, podríamos decir que hasta muy buena—, pero entiendo que esa relación debería ser la normal. Creo que una Conferencia de Rectores que tiene como objetivo velar y trabajar por que el sistema universitario de nuestro país sea lo mejor posible y cumpla con sus tres principales misiones —docencia, investigación y transferencia— lo mejor posible, debería tener siempre una interlocución directa y fluida con el ministerio. Como somos personas las que estamos en uno y otro sitio, esto no siempre coincide, pero mi relación con el ministro, con el secretario de Estado y con el secretario general, que nos acompaña, la puedo calificar de muy buena, y es verdad que seguro que ellos han tenido más culpa que nosotros en el sentido de que se haya llegado a acuerdos en el acceso a la universidad, de la tasa de reposición o en el tres más dos. Por tanto, en ese sentido estamos satisfechos. Respecto a la prueba de selección para el acceso, el tipo de prueba, la igualdad de oportunidades y la capacidad de selección de los alumnos, cuando hablaba yo de la capacidad de selección de los alumnos hacía referencia a la autonomía universitaria, pero no me estaba refiriendo al concepto general de seleccionar al estudiante.

Me plantean algunos compañeros que para algunos grados como, por ejemplo, la ingeniería, algunas universidades se podrían plantear que la nota de acceso a esos estudios fuese más alta. ¿Por qué? Porque luego la tasa de fracaso en esos grados es muy alta, y ellos entienden que si se subiese un poquito el nivel, a lo mejor los estudiantes entrarían con una mayor formación y la tasa de rendimiento sería todavía más alta. En cualquier caso, tengan en cuenta un dato muy importante —y voy terminando—, en los últimos cinco años la tasa de rendimiento académico en España ha subido el 23% en las universidades públicas. Estamos en el 69%. Cuando decimos esto en Latinoamérica, donde la tasa de rendimiento está en el 12% o el 18%, donde de cada 100 que entran acaban 18 y el resto se van, realmente nos felicitan; pero aspiramos a que la tasa de rendimiento sea más alta.

Los cursos cero van razonablemente bien, ha sido una buena idea y están funcionando razonablemente bien. ¿Cómo evitar los fracasos en los primeros años de la carrera? Bueno, según esta tasa de rendimiento en cierta medida esto se ha eliminado bastante; hemos aumentado 23 puntos en cinco años de tasa de rendimiento.

En cuanto a cómo tratar a los alumnos superdotados, me coge un poco fuera de juego. Yo creo que este es un tema de especialistas; yo soy veterinario. **(Risas)**. No sé nada de psicología, de sociología, de educación primaria; conozco lo que me toca por parte de la profesión, pero este me parece que es un tema tan serio que debe ser tratado por especialistas y yo aquí poco puedo decir. Lo único que puedo decir es que la universidad estaría encantada de trabajar con todas las administraciones para que las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 55

personas que tengan más capacidad se integren, porque en muchos casos —como saben— esto no asegura el éxito, sino más bien al contrario; entonces, que se integren, que sean unos ciudadanos más y que puedan utilizar ese potencial de una forma positiva.

No tengo nada más que decir, señora presidenta, más que agradecerles su tiempo, su paciencia y sus intervenciones.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Piriz Durán, por su intervención y por la contestación a las cuestiones planteadas. Si cree que puede aumentar la información de alguna de las cuestiones, estaremos encantados de recibirla por escrito.

Muchas gracias de nuevo. **(Pausa)**.

— DEL SEÑOR CASTELLANO ZAPATERO, PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE CENTROS PRIVADOS E INDEPENDIENTES (CICAE), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000644).

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, vamos a retomar la tramitación del orden del día de esta Comisión. Está con nosotros don Gabriel Castellano Zapatero, presidente de la Asociación de Centros Privados e Independientes, a quien le damos la bienvenida y las gracias por aceptar la invitación de esta Comisión a comparecer aquí esta tarde. Como bien sabe el señor Castellano, tiene treinta minutos para la primera intervención y, posteriormente, cada uno de los portavoces de los distintos grupos parlamentarios tendrá cinco minutos para plantearle las cuestiones que crean convenientes. Al final, dependiendo del tiempo que nos quede, intervendrá de nuevo para contestar a las cuestiones planteadas.

Tiene la palabra el señor Castellano.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE CENTROS PRIVADOS E INDEPENDIENTES, CICAE** (Castellano Zapatero): Muchas gracias, señora presidenta de la Comisión.

Doy también las gracias a los asistentes, a los señores diputados que están aquí, especialmente a doña Sandra Moreno, que ha sido quien me ha invitado desde su grupo parlamentario a esta comparecencia. Como ven, nosotros somos una asociación de colegios privados independientes, colegios con una larga tradición educativa, y lo que voy a hacer —siguiendo la recomendación del guión y dado el tipo de trabajo que esta haciendo esta Comisión, independientemente de hablar sobre nuestra organización y sobre lo que es la enseñanza privada, a lo que si dedicaré algunos minutos— es hacer un diagnóstico, ver unas conclusiones en función de los datos que hayan salido del diagnóstico —es decir, las causas—, y luego hacer algunas propuestas en general poniéndonos, como no puede ser de otra manera, en modo pacto educativo; esto es, tratando de conseguir aportar algo si fuera así, si lo consideraran así aquellos que vayan a elaborar este pacto, a conseguir este consenso en las cuestiones que sean de interés común. Entiendo que después de tantas horas y tantos días como van a haber pasado desde que han empezado esta Comisión, creo que va a ser más fácil acercar posturas porque me imagino que muchas de las cosas se repiten y probablemente están siendo entendidas de manera distinta a cómo se entendían antes.

Sobre Cicae, esta asociación de colegios privados que se funda en el año 2010, diré que actualmente ya tiene cien colegios, que está presente en diez comunidades autónomas y que su misión principal es la promoción y desarrollo de la educación libre e independiente y, por supuesto, contribuir a la mejora de la calidad de la enseñanza dentro de nuestro país. Es verdad que para eso es necesario también tratar de defender un escenario en el que nosotros podamos estar y que a veces no es tan sencillo, como veremos a lo largo de esta comparecencia.

¿Por qué enseñanza privada? Entendiendo que no debe ser, y lo entendemos perfectamente, la enseñanza privada lo más importante del sistema educativo de ningún país, sino que en buena lógica debe ser la enseñanza pública, aquella que permite el crecimiento y la mejora de un país, no tenemos ninguna duda en esto y eso lo apoyamos claramente, también entendemos que una opción privada independiente es una opción imprescindible en un país libre, moderno y democrático, al margen de lo que estaría sostenido con fondos públicos o al margen de lo que el Estado tiene obligación de ofrecer —en este caso, según el artículo 27— como educación gratuita en las etapas obligatorias. A veces, cuando se habla de libertad de enseñanza se trata de hablar de cosas que no son realmente libertad de enseñanza. Libertad de enseñanza en el fondo es libertad de creación de centros al margen de los creados por las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 56

instituciones públicas y nada tiene que ver con la libertad de elección de centro, aunque a veces se utiliza en este sentido.

La enseñanza privada son modelos educativos independientes que aportan valor evidentemente al sistema educativo y que en muchos casos tienen extraordinarias prácticas que además comparten entre ellos y con otros centros de otros modelos como puede ser el modelo concertado o como puede ser el modelo público, por supuesto. Pero sobre todo desde el punto de vista del interés estatal es que además suponen un ahorro para el Estado importante porque al ser obligatoria la enseñanza por parte del Estado, al ser ofrecida a todos los ciudadanos, aquellos que eligen este modelo de iniciativa privada independiente supone un ahorro. Si vemos las cifras, con el número de alumnos que hay en España en enseñanzas del régimen general y poniendo una media, que es la que se dice normalmente como coste, que podrían ser 6000 euros por alumno, sale una cifra muy importante, por lo que entendemos que debería ser un modelo cuidado por la Administración para no incurrir en gastos de esta naturaleza, independientemente de lo que he dicho antes, que creo que es prioritario: poder tener un modelo independiente y libre en un país avanzado y moderno como es España.

¿Cómo es y cuáles serían las cualidades de la enseñanza privada en España? Los centros que desarrollan estas iniciativas se adaptan a las necesidades de los alumnos de una manera más rápida, implementan la innovación, están pendientes de la mejora continua y son referencias en el sector en muchos de los casos, y creo que todas las personas que están en el ámbito educativo así lo conocen y lo reconocen.

La autonomía en la gestión es menor de la que querríamos, pero sobre todo la adaptación de modelos de excelencia y de calidad al entorno educativo es otra de las características que tienen los centros privados, la evaluación continua que tienen, que son bastante ágiles en la selección del profesorado y, por supuesto, en la formación continua, pero en una formación basada en su propio proyecto educativo porque son proyectos diferentes en prácticamente todos los casos o en todos los casos, que además tienen una función social porque hay un porcentaje —que no es menor del 15 %— de alumnos con algún tipo de beca. Independientemente de las que tengan por ser hijos de trabajadores de la enseñanza, además tienen otras becas por número de hermanos o por situaciones económicas complicadas de alumnos que ya están en los centros y que el colegio decide apoyar. Con lo cual, es una función social, además de la responsabilidad social corporativa de estos centros, que en muchos casos tienen fundaciones y que destinan mucha parte de su experiencia a favorecer en general al sistema educativo, a otros centros o a otras agrupaciones.

Además, los centros privados son los principales exponentes de la internacionalización de la enseñanza porque dentro de esa flexibilidad de los modelos sí que permiten y acogen, y son de los pocos que pueden acoger, alumnos extranjeros. No a aquellos que vienen por motivo de traslado forzoso familiar por cuestiones de inmigración, sino a los que quieren buscar algo en España. Pero desgraciadamente, como luego veremos, hay muy pocos alumnos que vienen a España a estudiar, cosa que sería algo a corregir y que podremos ver después. Y, por supuesto, en cuanto a los resultados académicos, que es algo que lógicamente valora toda la sociedad, valoran todas las familias y entendemos que valora la Administración, tiene un número de repetidores muy reducido, trabaja mucho los problemas que puedan tener algunos alumnos para conseguir sacarlos adelante, el fracaso escolar es mínimo y el nivel académico es alto, y prueba de ello son las pruebas externas tanto a nivel autonómico como nacional ya que sus porcentajes son muy superiores al peso que representa este modelo dentro, bien de la comunidad, bien del país. Son un porcentaje de premios extraordinarios nacionales y de secundaria o autonómicos que está muy por encima de lo que sería el porcentaje en el modelo educativo. Se ve muy claramente en el ejemplo de Madrid con la concesión de premios extraordinarios en los últimos tres años. Está en rojo el peso que representa cada uno de los modelos. El modelo público representa el 50% aproximadamente, el concertado el 35% y el privado el 15%, y el porcentaje de premios que se obtienen en cada uno donde es más alto con diferencia es en los colegios privados. La verdad es que nos felicitamos también por el hecho de que en los centros públicos haya un porcentaje muy significativo de premios, pensamos que eso es importante y no podemos estar, como a veces ocurre, diciendo que el sistema educativo español no funciona. No es verdad que no funcione, aunque es verdad que puede funcionar mucho mejor. Eso es así.

Además de este ejemplo, está el ejemplo de PISA. A iniciativa del Ministerio de Educación y de PISA se creó un modelo de evaluación para centros educativos, es lo que se llama PISA para centros educativos. Un grupo importante —y además un grupo significativo porque no eran los de mejores resultados de siempre, sino que fue un grupo aleatorio que se presentó voluntariamente— en el año 2016 hizo las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 57

pruebas PISA —las pruebas PISA de 2012; es decir, se comparaba con los resultados de 2012— y el resultado no pudo ser más extraordinario para nosotros porque estábamos por encima de cualquier otro país y eso nos daba idea de que sí que estábamos en una referencia muy importante. Nos sirve mucho para verlo luego en las otras comparativas. No es menos cierto que es verdad que es un grupo de centros y no es un país —estamos comparándonos ahí con el resultado país—, pero sí que es verdad que estar por encima de los mejores y tan por encima es muy interesante. Y hay centros —porque hay muchos— que están todavía más por encima. Pero es verdad que PISA suele ser un informe relativamente discutido y es porque parece que se tiene en cuenta que simplemente se valoran los resultados académicos, independientemente de que además sean pruebas más competenciales de las que estamos acostumbrados a ver en nuestro sistema educativo, es que además PISA tiene en cuenta —y esta gráfica es muy interesante— el nivel socioeconómico de los alumnos, en este caso de los centros, o en otros casos también de los países, que esperaba PISA que tuvieran esos centros. Esas bolitas rojas serían los centros educativos que se examinaron. Están todas, como vemos, lógicamente al ser centros privados independientes en la parte más alta desde el punto de vista socioeconómico, pero tienen una dispersión mínima y esa recta oblicua negra es la que marca cuál sería el resultado esperado en función del centro que se está evaluando. Esta es la gráfica de España y ahí están metidos esos centros en rojo, que son centros de Cicae todos, y afortunadamente vemos algunos que están bastante por encima, especialmente el 9 y el 8, de esa media que se esperaba para el nivel socioeconómico que tienen, y casi ninguno o muy poquitos —y si están por debajo es muy poco— por debajo de lo que se esperaba de ellos. Con lo cual nosotros sí queremos poner en valor que, además del informe que presenta, que es magnífico porque presenta muchas áreas de mejora, esta sería una iniciativa muy interesante para que los centros supieran cómo están ubicados dentro del ámbito internacional y dentro de lo que se esperaba en función del nivel socioeconómico.

Pero es verdad que en los últimos veinte años el modelo educativo privado independiente ha ido desapareciendo e incluso existen comunidades autónomas donde prácticamente es inexistente, y pensamos que eso tiene que ser motivo de reflexión y de análisis.

Si vemos esta evolución del alumnado por comunidades autónomas —no sé si se ve bien desde ahí, aunque yo creo que tienen posibilidad de tener la comparecencia todos ustedes—, les indico que, por ejemplo, Aragón tenía en el año 2000 un 10,4% de enseñanza privada independiente y en el año 2015 tiene un 6,2%. Cantabria tenía un 6,9% y tiene un 1,9% nada menos. Cataluña estaba en más de un 9% y ahora está en un 6,2%. Madrid estaba en un 20% y ahora está en un 15%. Es decir, el descenso es muy significativo. Pero si nos fijamos en el País Vasco y en Navarra están ya en menos de un 1%. Es verdad que tampoco tenían demasiado porque estaban en un 2% y en más de un 1%, pero ya no existen, y luego veremos por qué no existen o por qué entendemos nosotros que no existen.

Esta transparencia serían los pesos si contamos todas las etapas. El peso de la privada independiente sería un 6,4% y si contamos solo las etapas obligatorias sería un 3,7%, pero no es menos cierto que las etapas obligatorias, que son primaria y secundaria, no serían sostenibles para un centro privado si no tienen también bachillerato o infantil. Por eso cuando se habla de todas las etapas, que incluye el bachillerato, la formación profesional y la infantil de primer ciclo, es más alto. Y aquí vemos la evolución de los alumnos en los últimos quince años y la clave está en que, mientras la población escolar ha aumentado un 17%, la privada independiente ha perdido un 13%. Con el ahorro que hemos dicho antes que le supone al Estado y la calidad que podría tener, vuelvo a repetir que esto debería ser motivo de reflexión.

Si nos vamos al ámbito general de diagnóstico, que es como está trabajando la Comisión del sistema educativo, el abandono escolar temprano tiene un descenso extraordinario que creo que hay que valorar. Si estábamos en un 30,8% y ahora estamos en un 19% teniendo en cuenta ambos sexos, algunas cosas se han tenido que hacer bien, independientemente de que la crisis haya podido ser un motivo o de que el paro sea otro de los motivos por los que los alumnos siguen enganchados. Hay que felicitarse por eso, pero no por ello deja de ser inaceptable que un 20% de nuestros alumnos abandonen antes de lo que deberían cuando tendrían que seguir aprendiendo. Esa tiene que seguir siendo una de las primeras cuestiones a tratar de corregir.

En cuanto a autonomía escolar, estamos en una situación muy baja respecto a la OCDE. Se ha repetido en muchas comparecencias y es una cuestión trascendental para la mejora. Tendrían que ver entre todos cómo conseguir regular esto sin una excesiva regulación —valga la redundancia—, porque, si no, al final las legislaciones terminan por comerse a todos. Este diagnóstico es muy conocido por todos y

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 58

es prácticamente lo único que la mayoría de la sociedad ve de PISA. Aunque hay quien se encarga de denostar un informe de la OCDE que ya está admitido por la mayoría de los países y que nos sitúa dentro del ámbito internacional, habría que intentar profundizar más y ver cuadros como el que les he mostrado antes sobre el nivel socioeconómico que señalaría donde debería estar cada comunidad, cada centro o cada país. Hay cuestiones significativas que se repiten; se repiten en las tres áreas las comunidades que están más abajo y se repiten las comunidades que están más altas. Hay que analizar esto, porque estos simplemente son datos y después veremos por qué se pueden producir y cuáles serían las posibles medidas. En general, el diagnóstico sería que hay un abandono temprano inaceptable; y si digo inaceptable, aunque haya mejorado, es porque creo que nos está mandando un mensaje del sistema educativo. En nuestra opinión, los alumnos dejan de estudiar —es evidente, si no, no abandonarían— porque no quieren seguir estudiando como les estamos obligando a estudiar, y estoy hablando en general del país. El país les está obligando a seguir un sistema que no les atrae en absoluto y esa es una de las principales cuestiones a replantearse. Como hemos visto, hay diferencias significativas y hemos detectado dificultades de dirección, estrategia y liderazgo en muchísimos centros públicos. Hay algo que falta y que se debería tratar de proveer.

Vemos una contradicción entre equidad y libertad de elección. Esta es una cuestión que, como ya les he dicho antes, he visto en otras comparaciones. Aunque es verdad que en PISA nuestro país, España, está en nivel de equidad entre los mejores de la OCDE, con cierta diferencia, lo que pasa es que mide básicamente que se garantice que haya educación para todos, que pueda ser gratuita y de una calidad determinada. Eso es cierto y por eso estamos en esa posición. Sin embargo, no es menos cierto que, cuando se habla de libertad de elección, se habla casi exclusivamente del modelo concertado como modelo para elegir. Eso no es viable en algunas prácticas cuando se cobran cantidades diferentes, porque hay una parte de la población muy importante que no puede acceder a esos centros porque no puede pagar esas cuotas —entre comillas— voluntarias, que luego comentaremos; espero que tengamos tiempo. La disminución de la iniciativa privada es evidente. El sistema educativo, como no es homologable fuera, está muy poco reconocido, y esto es un problema siendo nuestro país el que tiene el segundo idioma más hablado del mundo. Nos parece que una idea a tener en cuenta es poner en valor nuestro idioma para atraer talento y para internacionalizar nuestra educación y por eso esta puesta en el diagnóstico.

La evaluación real entendemos que todavía no existe; ni alumnos ni familias ni docentes evalúan el propio sistema, solo se evalúa prácticamente con los resultados. También hay cierta obsesión en algunos momentos por anteponer la empleabilidad a la formación cuando, en nuestra opinión, la empleabilidad es una consecuencia de la formación. Pensamos que uno puede entender mejor en qué se quiere emplear y en qué quiere trabajar si está mejor formado y tiene unas competencias que con el currículum que tenemos, como veremos después, no es posible desarrollar. El modelo está tan regulado que al final al alumno le cuesta mucho poder conseguir competencias que necesita claramente y los profesores no las pueden trabajar porque el currículum es muy extenso. Ahora vemos esto en las causas, porque es la primera. Hay una insatisfacción en el profesorado porque el sistema es tan inflexible y el currículum es tan grande que no les da tiempo a trabajar competencias que los alumnos necesitan desde hace ya algunos años y que necesitarán con absoluta seguridad para el futuro. Entendemos que la inflexibilidad es una de las causas por las que se produce esa insatisfacción.

La gestión de la función pública es un problema muy importante. Nosotros lo vemos porque tenemos mucho contacto con bastantes centros públicos y con sus directores. Al final, entre unas cuestiones y otras —que podrán ser más políticas o más sindicales—, sabiendo que la retribución de los docentes españoles está entre las mejores de Europa —esto está reconocido y ha salido en la prensa—, no se pueden pedir más cosas cuando las familias las quieren o cuando el sistema lo requiere. Es verdad que si no vamos reduciendo el currículum y ciertas cargas tampoco será posible, pero en nuestra opinión tenemos que aproximar esas dos situaciones. Por tanto, si no tenemos tiempo y tenemos tanto currículum, la innovación es difícil; y también lo es si no hay autonomía. Las diferencias entre las políticas autonómicas también complican. Este vuelve a ser más o menos el resumen de los datos.

Otro punto muy importante para nosotros es que el descenso de alumnos en la privada es la combinación de la crisis —entendemos perfectamente que, independientemente de que se hayan tenido que recortar recursos para la enseñanza pública, los recortes en los ingresos de las familias han impedido que algunas puedan elegir el modelo de iniciativa privada independiente— y de que ha habido un apoyo en algunas comunidades que, en nuestra opinión, ha sido por motivos políticos. Pedimos que se dejen aparte los motivos políticos e ideológicos en beneficio de los alumnos. En concreto, la rentabilidad político-

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 59

lingüística la hemos visto bastante clara en los datos que hay, por ejemplo, en el País Vasco. En el momento en que se han implantado las políticas lingüísticas ha desaparecido la iniciativa privada, porque los centros se han pasado al modelo concertado y pueden seguir cobrando lo que quieran a cambio de dar determinado tiempo —mucho— en una determinada lengua. Al final, eso ha empezado a pasar factura a partir de los últimos resultados de PISA, en los que hemos visto que la Comunidad Autónoma Vasca ha bajado mucho. Deberíamos intentar evitar eso. Por otro lado, hay una rentabilidad que nosotros nos hemos atrevido a llamar electoral: me interesa políticamente que haya más centros concertados porque el tipo de público que va puede favorecer a mi electorado. Eso ha ocurrido fundamentalmente en Madrid y ahora veremos por qué. ¿Qué ocurre al final con el modelo concertado, que nosotros lo tenemos como algo imprescindible para el sistema educativo español? Nosotros no solo no tenemos ningún problema con que existan los tres modelos, sino que pensamos que es imprescindible porque, para empezar, ha sido el que ha servido para universalizar la educación en España pero, sobre todo, porque ha dado una calidad bastante importante, independientemente de que esté sostenido con fondos públicos, y ha permitido nuevas opciones. Por ello, los centros de congregaciones religiosas tradicionales y las cooperativas de familias o de trabajadores sin ánimo de lucro nos parecen no solo importantes, sino imprescindibles. Pero es verdad que, en nuestra opinión, el modelo con el paso de los años se ha desvirtuado y ha habido muchos colegios, como he comentado antes en el caso del País Vasco, que han transformado su centro de privado a concertado y, a partir de ahí, han podido tener un negocio con esas cuotas voluntarias, que en algunos de los centros que hemos visto son incluso superiores a las de los colegios privados; en Cataluña, desde luego, eso ocurre en algunos centros. La cesión del suelo público en Madrid, que incluso se avaló por la Lomce, ha producido un número de centros concertados que en el fondo son un negocio. Afortunadamente, quienes lo promovieron y los partidos que en ese momento pensaron que eso podría ser bueno para la educación han frenado esa situación, pero el sistema educativo necesita no solo que se frene, sino que se corrija. Pero es verdad que se ha visto un cambio claro en la tendencia en esta situación, cosa que agradecemos. ¿Por qué se ha desvirtuado esto? Por lo que hemos dicho de las comunidades y porque tienen tantas ventajas —están puestas en esta transparencia que ven y que está a disposición de todos— que al final ha habido veces que nos han preguntado: ¿por qué ustedes no se conciertan, si es muchísimo más rentable?. Yo no creo que ninguno de los miembros del Congreso de los Diputados de nuestro país pueda pensar que el modelo concertado sostenido con fondos públicos sea un negocio. Esta es una de las cosas importantes que hay que corregir, porque estamos hablando de dinero público y de algo que es una ventaja que no tiene ningún sentido y que no es necesaria, cuando vemos, como he dicho antes, que hay modelos concertados y de iniciativa social como las congregaciones religiosas y las cooperativas de familias de trabajadores que lo desarrollan perfectamente.

Vamos a las propuestas. Pensamos basar las propuestas en dos líneas. Una es aquella relacionada con la financiación y la gestión. Para poder tener claro qué hacer en ese ámbito deberíamos marcarnos un objetivo. En este caso sería de cuatro puntos, una especie de cuadrado con equidad, libertad, calidad y eficiencia. Hasta ahora, en los modelos de los que hemos ido hablando he visto triángulos y sumas. En Cicae pensamos que la equidad no es solo que todos los alumnos estén escolarizados, sino que no haya guetos, que no estén todos los inmigrantes en el mismo tipo de centros. Pensamos que la libertad tiene que ser para todos, no solo para aquellos que puedan pagar unas cantidades, o que la financiación para crear esa libertad quizás tenga que ser financiación de las familias. Pensamos que la calidad se puede conseguir perfectamente en cualquiera de los modelos, pero que si estamos hablando de dinero público en un país necesitamos que el gasto sea eficiente. Por tanto, un punto para nosotros muy importante es fomentar modelos de gestión de organizaciones que ya están testados, que están adaptados a centros educativos, que los están utilizando mucho desde luego en la iniciativa privada independiente pero también en los centros concertados, y que todo centro que los ha empleado ha mejorado necesariamente sus resultados, la motivación del profesorado, su formación, etcétera. No tenemos que inventarnos un modelo español nuevo. Hay modelos europeos, que además se comparan, que comparan resultados, que obligan a hacer *benchmarking* y comparaciones de mejores prácticas. En Cicae estamos acostumbrados a hacerlos; llevamos más de diez jornadas de dos o tres días de *benchmarking* en los últimos años, tanto a nivel nacional como internacional. Aquí hay una idea que puede ser un poco chocante y difícil de llevar a la práctica, pero que los mejores profesores y los mayores presupuestos deben ir a los centros con más dificultades pensamos que es algo factible y que tiene sentido, entendiendo que los mejores profesores deberían ser todos y que todos deben ser muy buenos —y tenemos muy buenos profesores—, pero hay

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 60

que evaluarlos para saber cómo pueden mejorar, porque si no los hemos evaluado difícilmente podremos saber en qué tienen que mejorar, y no se está haciendo.

El modelo concertado, nunca como negocio —lo he dicho dos veces y no me cansaré de decirlo— y gratuito. Entendemos que tiene que ser sin ánimo de lucro y que las familias no tienen que pagar. Si el módulo tiene que ser más alto, que lo sea, que se calcule bien el precio y el coste y que se haga. Sería nuestra idea. Obviamente, un centro concertado con mil alumnos como media que puede recibir de la Administración, entre pago delegado y el módulo, de 3,5 a 4 millones de euros, debería ser necesariamente auditado por la Administración pública. No tiene sentido que no lo sea. Es verdad que esto supone más coste y que antes se ha hablado de eficiencia, pero no puede ser de otra manera.

En relación con lo académico, pensamos que el objetivo debería ser lograr que todo alumno quiera seguir aprendiendo, porque esto es imprescindible para su vida futura. Si al final el cambio es lo único que va a ser estable en este mundo a partir de ahora, como ya hemos comprobado, que el alumno quiera seguir aprendiendo nos parece necesario. No sé si he dicho antes que ningún alumno que ha dejado de estudiar al que le he preguntado me ha dicho que quiera dejar de aprender. Esto deberíamos planteárnoslo también. Lo que no quieren es seguir estudiando como les estamos obligando, pero seguro que quieren seguir aprendiendo. Si la pregunta fuera si quiere seguir aprendiendo, les garantizo que dirían que sí. Por tanto, la flexibilización y la racionalización del currículo nos parecen imprescindibles. Hay un montón de cosas que se repiten permanentemente, que se estudian prácticamente de la misma manera, que se preguntan de la misma manera y que, desgraciadamente, se olvidan de la misma manera. Si no se hace con metodologías mucho más prácticas por parte de los profesores, no será fácil.

Recuperar las disciplinas artísticas y fomentar la actividad física. El propio Partido Popular ha presentado algo en este sentido, y es verdad que los centros privados independientes están en esa línea desde siempre y tienen una actividad física mucho mayor. Pero las disciplinas artísticas están en nuestro panorama educativo borradas completamente del mapa. Los alumnos no hacen prácticamente nada, cuando está comprobado por la neurociencia que haber desarrollado esas competencias mejoran la plasticidad cerebral y que la creatividad es fundamental para cualquier tipo de trabajo y de desarrollo personal, para cualquier decisión que uno tenga que tomar, aparte de que mejoran la comunicación y la relación. Y aquí están borradas. En otros sistemas educativos funcionan, y probablemente por eso hay mejores oradores, gente que piensa las cosas de diferente manera, que las sabe exponer. Creo que esa es una falta importante de nuestro modelo educativo.

Respecto a la evaluación del profesorado, como hemos dicho antes, es clave para poder iniciar esa situación, porque al final el profesor es aquel que consigue transmitir, motivar o, al contrario, desmotivar. Se habla bastante del 'MIR' educativo. A este respecto me gustaría decir dos cosas. Los proyectos van en la línea de implantar un 'MIR' educativo y que tengan más tiempo de formación, y ya está. Nos parece que si se quiere copiar el modelo de formación de los médicos en España tendríamos que copiarlo desde el principio. Como decía Sandra Moneo hace poco, me gustaría ver el ámbito educativo español colocado al mismo nivel que el ámbito de la asistencia sanitaria. Por ejemplo, un país como Finlandia nos copió el modelo de la formación de nuestros médicos para su sistema educativo. Formaron a sus docentes, en principio, como docentes para cualquier cosa, para cualquier área, de manera genérica, durante cuatro y cinco años, con competencias de comunicación, de adaptación, de empatía, de inteligencia emocional, de todo tipo de requisitos que debe tener cualquier docente que tiene que trabajar con adolescentes, con niños o con adultos, incluso en la universidad. A partir de ahí, se especializaban, y ahora obtienen los resultados que obtienen. Por tanto, si no cambiamos la universidad, si no se cambian los profesores de los profesores, va a ser muy difícil que cambiemos, aunque es verdad que se está cambiando bastante y que en España se ha ido mejorando. Hay iniciativas extraordinarias en centros públicos, hay redes que ya están trabajando en centros públicos, concertados y privados compartiendo un montón de experiencias. Se podrá cambiar desde dentro, pero es muy importante cambiar ya para que en el futuro aquellos profesores que tengan que enseñar a otros profesores a enseñar tengan otras competencias.

Por otro lado, la internacionalización de los centros y la atracción de alumnos extranjeros nos parecen fundamentales. Poner en valor nuestra lengua nos parece muy importante. Todos conocemos un montón de personas que mandan a sus hijos al extranjero a estudiar algún curso, pero es difícil que conozcamos a personas que hayan venido del extranjero a estudiar un curso al sistema español por tener la experiencia del español, por tener la experiencia de estar en un país extraordinario, que tiene un montón de virtudes, como climatología, deporte, cultura, arte, gastronomía. Pero no vienen, no conocemos a ninguno. ¿Cómo puede ser esto cuando al resto de los países sí que están viajando un montón de alumnos a pasar algún

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 61

curso? Estoy hablando del periodo anterior a la universidad, porque a la universidad sí que vienen a partir del Erasmus, pero por otras razones: gastronomía, clima, diversión, etcétera. No es lo mismo. El español para nosotros es un valor que debemos cuidar y que desde Educación entendemos que debería promocionarse como proyecto de país, Hay que tratar de conseguir que los centros educativos, tanto públicos como concertados y privados, puedan acoger a alumnos del extranjero, bien en familias, bien en aquellos que tengan residencia, porque el sistema educativo español en estas etapas no es conocido en el extranjero, y debería serlo, aunque solo fuera por el idioma que tenemos.

Por último, destino universitario único con una PAU idéntica en la misma fecha. No parece lógico que haya un distrito universitario único y que los alumnos que vayan a entrar en la universidad se examinen en fechas diferentes, con lo cual unos tienen más tiempo y otros menos, con exámenes diferentes, porque al final los de unas comunidades autónomas están copando posiciones, y con calificaciones diferentes, porque las diferencias entre las calificaciones sí crean inequidad y se podría decir que injusticia en este caso.

Vuelvo a agradecerles su asistencia. Creo que he estado más o menos justo en el tiempo. Muchas gracias por la atención. Estoy a su disposición para cualquier pregunta que quieran formularme.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Castellano, por su intervención, que ha ocupado el tiempo justo.

Comenzamos ahora con las intervenciones de los representantes de los distintos grupos parlamentarios. En primer lugar, tiene la palabra la portavoz del Grupo Parlamentario Ciudadanos, la señora Martín Llaguno.

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

Muchas gracias, señor Castellano, por su intervención, que nos ha aportado muchas cosas que se han visto ya. Algunas han incidido en diagnósticos que han hecho otros ponentes y otras son cuestiones que se han mencionado esta tarde y que son importantes, como el tema de la PAU, que es absolutamente imprescindible que lo estudiemos. Y sale a colación hoy, cuando las alumnas y alumnos están haciendo la PAU.

Le voy a hacer algunas preguntas y una petición de documentación. A lo mejor no me puede responder inmediatamente, pero usted ha presentado un conjunto de datos sobre el abandono escolar temprano y el fracaso escolar y, obviamente, los centros privados salen bien. Yo le quería plantear una cuestión. No sé si ustedes manejan datos en los que puedan aislar el peso del factor socioeconómico y también el factor educativo de la madre, que se ha demostrado que es un indicador que incide muchísimo. No quito mérito, en absoluto, a la gestión de sus centros ni a los modelos educativos, pero hay que contextualizar y la realidad es la que es. Con esos datos sobre la mesa, me gustaría saber —si los tiene, me responde y, si no los tiene, los valora— qué modelos de gestión —aislando ese factor, esos condicionantes que pueden tener una influencia importante, dado el éxito que usted nos ha presentado— cree usted que podrían ser extrapolables al sistema público. Es decir, conteniendo esas variables que, obviamente, tienen una incidencia en el éxito educativo, seguramente habrá otros factores que también son garantes o parte importante en ese éxito educativo. Aquí quería preguntarle en concreto por una cuestión que nos parece fundamental, que es la capacidad de selección del profesorado de acuerdo con la autonomía y el proyecto educativo del centro. Ustedes lo pueden hacer; en los centros públicos lo tienen más difícil, sobre todo los públicos puros. Me gustaría saber hasta qué punto usted valora que eso tiene una repercusión importante en el éxito de sus estudiantes.

Quería también saber qué opinión le merece la cuestión de la profesionalización —no de la creación de un cuerpo específico, pero sí de la profesionalización— de los directores de los centros, habida cuenta de que usted ha dicho que habría que extrapolar modelos de organización empresarial a sistemas de gestión de centros públicos. Si cree usted que deberíamos, en la nueva ley básica de educación, apostar por un modelo de profesionalización de los directores de los centros educativos.

También me gustaría preguntarle —y es curiosidad pura y dura—, más allá de las autorizaciones que tienen que tener para abrir un centro privado, ¿qué papel juega la inspección educativa? ¿Cómo valoran y cómo evalúan lo que ustedes hacen en esos centros? Ha hecho usted una afirmación que me parece grave si es así; usted dice que hay modelos concertados que son modelos de negocio. Me gustaría saber si esto es así, por qué sucede esto, si hay suficientes mecanismos de inspección, en qué se está fallando y cómo podría mejorarse este sistema. Usted ha hecho una aseveración que creo que es grave. En estos modelos concertados usted apuesta por que las cuentas estén auditadas. Mi pregunta es, ¿no lo están?

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 62

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE CENTROS PRIVADOS E INDEPENDIENTES, Cicae** (Castellano Zapatero): No, yo creo que no; por la Administración, no.

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Me parece de extrema gravedad que la Administración no controle los fondos públicos que da.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE CENTROS PRIVADOS E INDEPENDIENTES, Cicae** (Castellano Zapatero): A mí también.

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Creo que es una de las cosas importantes que se han dicho en esta Comisión y, desde luego, por parte de mi grupo lo vamos a analizar.

Muchas gracias. Supongo que no tendrá los datos en la cabeza, pero si pudiese hacer ese control, nos sería de mucha utilidad.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE CENTROS PRIVADOS E INDEPENDIENTES, Cicae** (Castellano Zapatero): Sí, le podré contestar. ¿Contesto al final, verdad, señora presidenta?

La señora **PRESIDENTA**: Sí, señor Castellano.

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

El señor **MENA ARCA**: Gracias, presidenta, de nuevo, y gracias, señor Castellano por —sinceramente se lo digo— lo valiente de su intervención, porque a lo mejor había quien esperaba que usted hiciese un análisis de la situación de otra manera. Fíjese, con algunos elementos que usted ponía encima de la mesa coincidimos en el Grupo de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, por ejemplo, en cómo se está utilizando el concierto económico para hacer una serie de negocios. Cuando uno lo dice en el seno de esta Comisión hay quien se echa las manos a la cabeza. No creo que haya susceptibilidades pensando que usted y yo hayamos acordado las intervenciones de cada uno.

Nosotros, desde Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea —tampoco se lo voy a negar— partimos de la base del principio del bien común que debe sustentar al sistema educativo español. Eso quiere decir que la educación en sí misma tiene una función social importantísima. Por lo tanto, tal y como dice nuestro ordenamiento jurídico, tienen que ser los poderes públicos los encargados de velar por el buen funcionamiento del sistema educativo. A mi modo de ver, el poder público que debe ser la columna vertebral del sistema educativo es la escuela pública, cosa que ha ocurrido históricamente en el Estado español, pero en los últimos años se está vulnerando lo que en su momento había sido el concierto educativo, y por eso le agradezco que sea sincero y reconozca que en muchas ocasiones y en muchas comunidades es por motivos políticos, porque se intenta acompañar al alumnado desde la escuela pública a la escuela privada concertada.

Quiero recordar que el concierto educativo nació en los años ochenta bajo los Gobiernos del Partido Socialista, cuando se universalizaba el acceso a la educación pública y la infraestructura del Estado no tenía capacidad para absorber las necesidades educativas que en ese momento se requerían. Pero nació con un principio de transitoriedad y con un principio de subsidiariedad a la escuela pública. En estos momentos, la transitoriedad es nula y en cuanto a la subsidiariedad, en comunidades como Cataluña, de la que procedo, prácticamente las escuelas concertadas están superando en algunos municipios a las escuelas públicas y entendemos que este hecho adultera completamente el sistema educativo español. Usted lo apuntaba también en el análisis que nos hacía.

He planteado en alguna ocasión —y me gustaría saber su opinión y si eso no deja de ser una deslealtad o incluso una competitividad mal entendida entre los centros concertados y los privados como los que usted representa— las cuotas —entre comillas— «voluntarias» que se tienen que pagar en algunas escuelas concertadas. Tenemos algunos estudios, por ejemplo, de la Organización de Consumidores y Usuarios, que nos dicen que nueve de cada diez familias que tienen a sus hijos e hijas escolarizados en las escuelas concertadas no son conscientes de que las cuotas son voluntarias. Es decir, no hay un nivel de información por parte de las direcciones de según qué centros educativos concertados a las familias sobre el derecho a la educación gratuita que está establecido en el sistema educativo español y, por tanto, esas cuotas se disfrazan de actividades complementarias, de cuotas a la fundación de la escuela, de mil maneras, pero se está vulnerando un principio constitucional que es el de la gratuidad de la educación, y las familias no son ni siquiera conocedoras de este extremo. Curiosamente, todo esto

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 63

va acompañado también de que muchas de estas escuelas concertadas, tal y como usted decía, no solamente hacen negocio económico —que lo hacen— sino que en algunos casos incluso hacen negocio ideológico o religioso, porque muchas son escuelas que pertenecen a órdenes religiosas y lo que están haciendo es precisamente eso.

Usted comparaba los resultados de las escuelas privadas con, por ejemplo, el sistema educativo finlandés. Esa es una comparación, a mi modo de ver —permítame que se lo diga—, un tanto forzada, porque si partimos de la base de que en el sistema finlandés el 98,2% de las escuelas son escuelas públicas y el 1,8% restante son escuelas privadas, no existe el concierto educativo y la escuela privada es minoritaria —solamente el 1,8% de las escuelas lo son—, a lo mejor tiene mucho que ver el nivel educativo que hay en Finlandia con la inversión que hace el Gobierno respecto del PIB educativo y con que la columna vertebral de todo el sistema educativo sea precisamente la escuela pública.

Acabo, presidenta, con dos cuestiones muy concretas. La primera es que al Grupo de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea le preocupa mucho el nivel de segregación que se está dando en el sistema educativo. Aquí creo que las escuelas concertadas y las privadas, a las que usted representa, tienen un papel que jugar porque lo que no puede ser es que haya guetos por abajo en las escuelas públicas y por arriba —para entendernos, guetos de élite— en las escuelas privadas. Me gustaría que analizara cómo se da esa polaridad entre escuela pública y escuela privada respecto al nivel de estudio de las familias, el nivel socioeconómico de las familias e incluso el origen geográfico, si son familias extranjeras o no, en cada uno de los centros y ver qué elementos podríamos incorporar para corregir esto. En segundo lugar, en cuanto a la formación del profesorado, tengo una pregunta muy concreta. ¿Cree usted que en el futuro los profesores y profesoras de las escuelas privadas y concertadas tendrían que seleccionarse —no digo ya formarse, que estaremos de acuerdo— con los mismos mecanismos con los que se selecciona a los profesores y las profesoras de la escuela pública, es decir, con criterios de objetividad como capacidad, igualdad y mérito, para que no se den casos como los que se han dado en algunas escuelas privadas y concertadas?

Gracias.

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

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

El señor **MEIJÓN COUSELO**: *Moitas grazas*, presidenta.

Ante todo, en nombre del Grupo Parlamentario Socialista, agradezco la comparecencia del señor Castellano Zapatero en esta subcomisión.

Decía Fernando Savater ayer mismo que la educación ha de ser siempre una preocupación pública. Estamos de acuerdo con usted —y nos alegramos de que lo haya mencionado así— en que la joya de la corona del sistema educativo de un país ha de ser la red pública de dicho país. Ha dicho también que tenemos un currículum demasiado extenso y que, a veces, entorpece la labor educativa e impide desarrollar bien las competencias que, por otro lado, son la clave de la educación en este momento. Nuestra opinión concuerda totalmente con la suya en esta cuestión. Querríamos que nos hiciera una breve reflexión sobre si están de acuerdo con esa división que forzó la Lomce entre troncales, específicas, optativas, todo este quirigay que se montó y que dio lugar a un sistema educativo tremendamente disperso y en muchas ocasiones demasiado confuso.

Por otro lado, ha dicho que el sistema educativo español es poco homologable. No he entendido muy bien a qué se refería con esto, creo que se refiere a que el alumnado de otros países no viene aquí. Por eso quisiera que profundizara un poco más en esta cuestión. Comparto también con el señor Mena que, si tenemos en cuenta la extracción socioeducativa de su alumnado, es lógico que sus centros tengan unos resultados más elevados. Además, le felicito por que no tengan complejo en decir que la educación puede ser un negocio; eso sí, si es un negocio debe serlo con unas condiciones. Lo que no puede ser es que otros pretendan decir que no es negocio y no respeten las reglas de juego pidiendo por detrás un pago que en la práctica no se debería consentir y tendría que estar controlado. Dígame, ¿realmente la educación puede ser un negocio, tal y como la desarrollan ustedes?

Por otro lado, le propongo un ejercicio. Me gustaría que nos dijese qué elementos de la red de centros privados e independientes cree usted que debería copiar la red pública para mejorar esa calidad educativa que pretendemos ofrecer; qué experiencias cree usted que deberían ser trasladadas. Obviamente no será nunca la extracción del alumnado. Y viceversa, qué elementos de valor de la red pública cree usted que podrían incorporar a sus centros. La pregunta es así porque en sus centros falta un elemento que nosotros

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 64

echamos mucho en falta, que es la inclusión, es estudiar todos con todas y que los centros sean un poco reflejo del conjunto de la sociedad. Sus centros —así lo entendemos, disculpe si no es así— tienen una opción totalmente distinta, es decir, una extracción del alumnado muy concreta y mucho más homogénea.

Para finalizar, quería preguntarle por el descenso del número de alumnos y de centros independientes. Por un lado, usted ha dicho que ha sido por esa fórmula de red concertada que utilizaba recursos que no deberían ser utilizados y que ha provocado ese cambio, pero le pregunto si cree también que la crisis ha afectado en la rebaja del número de alumnos que tienen en sus centros.

Muchas gracias por su comparecencia en esta subcomisión.

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

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

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

Intervengo en nombre del Grupo Popular agradeciéndole, en primer lugar, señor Castellano, presidente de Cicae, sus aportaciones, sus reflexiones y especialmente toda esa serie no solo de datos sino de propuestas que nos ha trasladado porque creo que muchas de ellas son muy aprovechables y además me inducen a plantearle algunas cuestiones que nosotros consideramos que son importantes.

Es verdad que usted representa al modelo privado, ese modelo que recoge la Constitución en su artículo 27.6. Lógicamente, nosotros reconocemos y valoramos su trabajo, su esfuerzo y la aportación que hacen al sistema educativo. Defender la escuela pública de calidad es fundamental porque de esa manera también es un acicate para el resto y a nosotros, como responsables políticos, nos interesa un sistema educativo de calidad en todos sus ámbitos, en el ámbito público, en el concertado y en el privado, porque al final quienes se benefician son las familias, son nuestros alumnos, en definitiva, el sistema educativo de nuestro país. Por eso reconocemos la labor tan importante que ustedes realizan, especialmente al hilo de datos como, por ejemplo, que su proyecto educativo es un proyecto de éxito. Afortunadamente, no son una isla porque podemos hablar de proyectos educativos de éxito en la concertada, en la pública y en la privada. A la vista de los datos que usted ha puesto de manifiesto, nos gustaría que nos hablara del modelo bilingüe, de qué forma lo han implementado y lo han impulsado para obtener unos resultados que son magníficos. Igualmente, quisiera que profundizase en la autonomía de los centros como un factor importante para conseguir una educación de calidad. Una educación de calidad se sitúa en algo que para nosotros es fundamental, que son las evaluaciones; difícilmente podemos saber si un sistema está mejorando o tiene alguna deficiencia si no evaluamos a los centros, si no evaluamos al profesorado, en definitiva, si no hacemos un diagnóstico importante de esa labor y, especialmente, si no llevamos sus conclusiones a cabo. Por eso nos ha gustado que usted defienda lo que sería la evaluación de centros, la evaluación del sistema, en definitiva.

También quisiéramos que usted profundizara más en el aspecto de la autonomía de la gestión, que parecer ser que es una de las reivindicaciones que ustedes plantean y que creo que es importante también para conseguir una mejora del sistema educativo. Ha hablado del abandono educativo temprano y es verdad que se han hecho esfuerzos muy importantes, pero debemos continuar haciéndolo porque, aunque se ha reducido la tasa en 11 puntos, aún tenemos una de las más altas de Europa. Por tanto, es verdad que hasta la crisis parecía que los alumnos abandonaron el sistema por el dinero fácil de empleos no cualificados, pero creo que ahora hay que abordarlo desde otra perspectiva y dar soluciones desde el punto de vista educativo. Usted también ha aludido al currículum excesivo y a ese reto para aliviar el currículum y de qué manera podemos hacerlo. En cuanto a los ciclos de primaria, secundaria y bachillero, ¿usted cambiaría la actual estructura de los mismos, especialmente de bachillerato y de primaria? Otro aspecto importante que usted ha abordado es que hay que dotar de los mejores profesores y de mayor presupuesto a los centros que estén en dificultades y yo estoy totalmente de acuerdo, pero cómo conjugamos eso con la movilidad del profesorado en la escuela pública. Es un problema importante.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE CENTROS PRIVADOS E INDEPENDIENTES, Cicae** (Castellano Zapatero): Es difícil, por eso están ahí.

El señor **PÉREZ LÓPEZ**: Hay algo que no queremos dejar pasar. Usted ha dicho que hay centros, especialmente concertados, que buscan —vamos a decirlo así— un beneficio crematístico. Nosotros tenemos datos que dicen que puede ser algo puntual, pero es cierto que el 28% de los centros concertados evaluados en la Comunidad de Madrid han superado esa evaluación de una manera muy satisfactoria.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 65

También tenemos noticia —y así se ha constatado— de que las aportaciones en determinados centros son voluntarias, nunca obligatorias. Por consiguiente, creo que tampoco en ese aspecto podemos demonizar unas situaciones que muchas veces se derivan de algo que también es importante, que son los módulos, pues el pago delegado por módulo a la concertada es muy inferior al costo de la escuela pública. Eso se puede debatir.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE CENTROS PRIVADOS E INDEPENDIENTES, CICAIE** (Castellano Zapatero): Se puede discutir.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Castellano y señor Pérez, no interactúen entre ustedes porque, si no, no terminamos nunca.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE CENTROS PRIVADOS E INDEPENDIENTES, CICAIE** (Castellano Zapatero): Perdón, señora presidenta.

El señor **PÉREZ LÓPEZ**: No obstante, desde nuestro punto de vista nosotros compartimos un sistema que esté implantado dentro de Europa, un sistema que está reconocido por la Constitución...

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

El señor **PÉREZ LÓPEZ**: Sí.

... y un sistema que además creo que hace bien a la educación en su conjunto porque la hace superarse, y eso es para lo que estamos aquí, para mejorar los resultados y el nivel educativo de nuestros alumnos.

Muchas gracias.

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

Ahora sí tiene, señor Castellano, quince minutos para contestar a las cuestiones planteadas.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN DE CENTROS PRIVADOS E INDEPENDIENTES, CICAIE** (Castellano Zapatero): Aquí sí que voy a tener que ser muy rápido.

Empiezo por contestar a la señora Martín. No creo que me dé tiempo a contestar a todos, pero intentaré por lo menos dar algunas pinceladas a lo que ha dicho cada uno de ustedes. Primero me ha preguntado sobre el abandono escolar temprano, sobre si tenemos datos de nuestros centros. Es posible que en los centros privados independientes se destinen más recursos a aquellos alumnos que tienen más dificultades, y aunque en momentos de crisis ha habido que tener recortes en todo el sistema eso no ha ocurrido. Es verdad que tenemos alumnos que al estar en una situación socioeconómica y cultural mejor les resulta más sencillo. También es verdad que tenemos alumnos en una situación socioeconómica muy elevada que también presentan muchas complicaciones, y esas también hay que solucionarlas. Aquí no tengo datos, pero podemos mirar cuál es la situación. Lo que sí le puedo decir es que en nuestros centros el porcentaje de repeticiones puede ser del uno por quinientos, más o menos, con lo cual hay muy pocos alumnos que repiten, porque se les ayuda y se trabaja mucho con ellos. Seguro que eso pasará en centros públicos y en centros concertados también, pero cuando hay ciertas inflexibilidades del sistema y de los profesores, porque se les exige en función del sistema, esto se complica. La palabra flexibilidad es fundamental dentro del pacto, entre todos los que tienen que pactar, y también tiene que haber flexibilidad en el sistema del centro educativo porque, si no, no se consigue conjugar la cantidad de problemas que tiene cada uno de los alumnos y de las familias, y me da igual el sector socioeconómico en el que se encuentren.

La capacidad de selección del profesorado evidentemente es un punto determinante, claro que lo es. Es verdad que los centros privados independientes pueden elegir el profesorado con la titulación adecuada, según la legislación, y además pueden establecer un proceso de selección mediante el cual se entrevista a varios que están una semana a prueba en el centro para ver si pasan el filtro. Es verdad que en los centros públicos llegan los que llegan y los directores no tienen ninguna capacidad para seleccionar. Esa es una diferencia, que se puede mejorar o no; de todas formas, aquí nos vamos a encontrar enseguida con la parte sindical. Todo esto tiene que contar la voluntad clara de todos. Por ejemplo, los enfermos que le vienen permanentemente a un médico, esté en uno u otro hospital, son de un nivel socioeconómico dispar, pero en los centros educativos si el director no puede elegir determinados tipos de profesores en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 66

función de las características de los alumnos, parece que hay algo que mejorar. A partir de ahí la función pública de la educación tiene que ser repasada, pero con la amplitud de miras de todos para el beneficio del alumno. Si nos dejamos de cuestiones ideológicas sería mucho más fácil.

Cuando me habla de los directores y de la profesionalización, pues no solo es de los directores. Cuando hablo de sistemas de gestión de organizaciones que están testados, digo que el sistema de gestión afecta a todo el centro y todo el centro tiene que tener cultura de la evaluación, de la autoevaluación, para ver cuáles son los puntos y las áreas de mejora. Pero el sistema todavía no está preparado para eso y la ley tampoco lo ha previsto; pero ya que estamos en una situación de pacto para intentar la mejora, sí es verdad que los sistemas de gestión que han funcionado en organizaciones no solo de mucho ánimo de lucro, sino también en fundaciones, han resultado. Hay centros concertados sin ánimo de lucro, con sistemas de gestión implantados que funcionan de manera extraordinaria y con el personal motivado y contentísimo; y en nuestros centros privados también, independientemente de que, como luego le contestaré al señor Mena, puedan ser o no negocio. Eso, ahora lo vemos. Por tanto no solo es a los directores. Es lo mismo que lo de tratar de empoderar al profesor diciendo que el profesor es una autoridad. Si lo hacemos por decreto, pues ahí está el decreto y la autoridad del profesor sigue siendo exactamente la misma antes del decreto que después porque la autoridad se la gana con los alumnos y con las familias y con sus compañeros. Al final la clave está en la formación del profesorado y no en la selección y si el sistema de selección es más de unos que de otros.

Respecto a la inspección educativa, sí, los centros privados somos inspeccionados por los inspectores y miran los títulos y miran también los contenidos y si los damos. Nosotros llevamos tiempo pidiendo autonomía plena curricular y luego nos sometemos a las pruebas que quieran; pero déjennos dar los contenidos cuando vayamos queriendo, no cuando diga el Boletín Oficial que se da en la unidad cuatro la mitosis de la célula. Esto está ocurriendo, esto es así y por eso es tan inflexible. Sí, nos inspeccionan y de vez en cuando nos dicen, oye, aquí le falta una titulación, o no le falta, o este auxiliar de inglés no tiene titulación o sí la tiene. Pero estamos sometidos a esas inspecciones y preferíamos, desde luego, tener más libertad. Pero sí juegan ese papel.

¿Y por qué hay modelo de negocio en la concertada? Pues por las facilidades que se están dando en algunos casos —aprovecho aquí para contestar también a una pregunta del señor Pérez—, cuando se cede suelo público, sobre todo en Madrid, a un precio que es aproximadamente quince veces inferior al IBI que cualquier centro privado está pagando y además se le permite cobrar y además se le pagan los profesores y además se le paga el módulo y además en ese suelo público puede hacer actividades extraescolares por las que sí puede cobrar y por las que genera un beneficio, ¡pues está claro! ¿Cómo podría mejorarse? Está puesto en las propuestas. Todos los centros sostenidos con fondos públicos, deberían, no, tienen necesariamente que ser sin ánimo de lucro. Luego, si quieren hacer trampas ellos, es otra cosa. El problema no lo tienen los centros que están lucrándose con esto, ¿eh? En nuestra opinión, el problema lo tiene la Administración, que no lo controla; o que lo permite. Pero si a cualquier persona que es capaz de iniciar un negocio le dan la posibilidad de ganar más dinero y además con dinero público... Yo creo que ellos no tienen ninguna culpa. Ellos están aprovechando una falla del sistema que no existía en el año 1985, cuando se crea el modelo y, equivocadamente, en la LODE no se pone: tendrán que ser necesariamente sin ánimo de lucro. Y lo que pone es: se asimilarán a entidades benéfico-docentes. Ya me contarán, cuando conocemos entramados empresariales de colegios concertados, que se parecen a una entidad benéfico-docente muy poquito. Eso sí está ocurriendo. Pero está ocurriendo y lo conocemos todos.

Y, contestando a alguna de las otras preguntas, lo de las cuotas voluntarias, y estoy en este caso, y a lo mejor en alguno más, con el señor Mena, de voluntarias tienen lo justo. Hay otro problema en la situación del modelo concertado y es que todos tenemos que entender que las familias para sus hijos quieren siempre lo mejor y probablemente piensen —seguro—, yo prefiero que mi hijo vaya a este colegio donde no hay ningún inmigrante y donde se pagan 150 euros al mes, y pagando 150 euros al mes consigo que no venga ninguno y lo prefiero. Uno está en su derecho. Yo creo que la libertad individual en este caso es fundamental. Pero lo que no puede ser es que la Administración lo permita. Este sería el problema. ¿Que las familias lo quieren? ¡Claro!, las familias pueden querer comer todos los días en el mejor restaurante de la calle Mayor; pero eso no se lo puede permitir nadie y menos la Administración. Entonces, ¿que las familias lo quieren? Estoy seguro de que muchas lo quieren. ¿Que son voluntarias? Como ha dicho antes el señor Mena, hay cantidad de familias y nuestras investigaciones —que las hemos hecho— así nos lo dicen, que no saben que son voluntarias. Lo que piensan es que es un colegio privado barato, es como una especie de marca blanca de privado y llevo a mis hijos a un privado. Eso no puede funcionar.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 67

Señor Mena, entiendo que lo que sí puede funcionar en un país democrático, libre y con una economía de mercado —a lo mejor eso es algo que no les gustaría dentro del modelo de Estado que ustedes querrían pero que es así— es que exista iniciativa privada —independientemente de que lo ponga o no en la Constitución, aunque lo dice claramente— y creo que sí tiene que poder ser negocio, siempre y cuando sea un negocio limpio, transparente, pague sus impuestos, etcétera. Sí le digo que hay algunos centros concertados que quieren ser negocio y que lo son mucho más que los privados, mucho más. Porque al final los centros privados para sostener su precio y su calidad tienen que hacer un montonazo de cosas y eso cuesta. Pero, ¿que tiene que poder ser...? No entendería —de hecho, creo que no lo hay— ningún país libre y avanzado que no tenga iniciativa educativa privada incluso en las edades obligatorias. No creo que exista ninguno. Y además con unos costes para las familias muchísimo más altos que los que tenemos en los centros educativos privados en España. Es así con las cuotas.

Respecto a las ideologías de algunos de los centros, le diría que si queremos llegar a un pacto educativo quitaría de encima el asunto de si son religiosos o dejan de serlo. Afortunadamente, cuando se implantó el modelo concertado los que acudieron a él no podían ser otros que los centros religiosos a los que se les exigió hacerse mixtos y todos se hicieron mixtos. **(El señor Mena Arca hace gestos negativos)**. Sí, todos se hicieron mixtos. En el modelo concertado, sí. Excepto un colegio en Madrid, uno. **(El señor Mena Arca hace gestos negativos)**. Pero esos colegios se han concertado después, me refiero al año 1985. Cuando se implantó todos dijeron que aceptaban la situación y se hicieron mixtos. Afortunadamente, ninguno es ultrarreligioso. Los únicos centros diferenciados que hay en España todos tienen una manera muy particular de entender la enseñanza católica. Esos son unos, pero la gran mayoría —que son los centros de congregaciones religiosas—, primero, son sin ánimo de lucro; segundo, tienen iniciativas sociales extraordinarias tanto en España como fuera. Con lo cual, creo que para el pacto es fundamental quitarnos esto. Es verdad que habría gente que querría que hubiera solamente un modelo: el estatal, y luego los privados que hagan lo que quieran. Pero en España no es posible y creo que hay que agradecer que se universalizó la enseñanza en este país por estos centros y al final llegamos aquí. Existe ese modelo, eso sí: controlémoslo, no permitamos el lucro y sepamos qué hacen. A partir de ahí, creo que la cuestión ideológica —como mucho— podría ser decir que no se dé clase de religión, pero uno no le puede prohibir a alguien si es católico estar en un aula dando clase de matemáticas. Eso no podría ser. Podría hablarse de la religión y podría quitarse o no, eso es una cosa que tendrán que debatir entre ustedes. Desde luego, intentar identificar el modelo concertado con el modelo de congregaciones religiosas creo que es un error porque además no es verdad. Y porque ese modelo no es un negocio, es un modelo de iniciativa social que sí se ajusta a lo que se marcaba en el modelo concertado. En ese sentido, esa es nuestra opinión.

En cuanto al nivel de segregación —por arriba y por abajo, me ha dicho— se resuelve también ayudando a las familias en lugar de ayudando a los colegios. Es decir, si hay familias que quieren optar por un colegio privado independiente que le pidan a la Administración esa cantidad para que puedan ir. De hecho, todos nuestros colegios tienen alumnos becados y muchos de ellos tienen becas ofrecidas a diferentes empresas para los hijos de los trabajadores que no tienen recursos. Es verdad que luego no es tan fácil que consigan ir porque cómo van a ir a este sitio o al otro, pero los hay. Por supuesto, para nosotros eso sería así y prácticamente todos tenemos fundaciones que ejercen una responsabilidad social y proyectos en los que se invita permanentemente a los centros públicos y concertados. ¿Qué ocurre? Que en muchos de los casos el funcionariado docente plantea que le invitan a un torneo de debate o a un congreso para investigar y que tienen que preparar también a los alumnos sin que les paguen más y entonces no lo hacen. Eso ocurre y probablemente no ocurra con los médicos. Tenemos que cambiar esa cultura del funcionariado dentro del docente.

El alumno creo que es mucho más importante de lo que pensamos a la hora de ver lo que estamos haciendo con él y de lo que va a poder ser en el futuro, con lo cual ahí habría que incidir y habría que trabajar mucho con los sindicatos y no pensar que la función del sindicato es trabajar lo menos posible para ganar lo más posible. A mí eso me parece un error, me parece que hay que controlar perfectamente las situaciones de abuso, tanto de la Administración como de los empresarios, por supuesto, y para eso son necesarios, pero para lo otro tengo mis dudas. Respecto a la selección, eso sería desde luego completamente contrario a la libertad. Si alguien, al final, como le he dicho, puede tener un negocio educativo y arriesga su dinero y crea un modelo nuevo y lo trata de defender, al final quien le juzga es el mercado, no le juzga nadie más, con lo cual con cumplir las leyes en cuanto a titulaciones sería suficiente; creo que sí tiene que poder ser.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 68

Me queda una parte del señor Pérez y otra del señor Meijón. Empiezo por el señor Pérez, con el permiso del señor Meijón; ellos son los que nos han invitado y los más valientes, porque saben que además nosotros sí somos muy críticos con ellos y, siéndolo, nos invitan; entonces, al final eso es un gesto que nos gusta. Tenemos interlocución, hemos criticado muchas cosas pero colaboramos en otras muchas, igual que colaboramos con Ciudadanos o igual que colaboramos con Podemos o igual que colaboramos con el Partido Socialista, porque lo hacemos permanentemente.

Me ha preguntado sobre el modelo bilingüe. El modelo bilingüe que básicamente se ha implantado en la Comunidad de Madrid ha permitido que el nivel de los alumnos en el uso del inglés haya mejorado un disparate, seguro, sí; que luego se haya implantado mejor o peor, que sea eficiente, que cueste más o menos o que se evalúe de una manera o de otra, esa es otra guerra. En nuestros centros se implanta en cada uno de manera distinta —independientemente de que haya colegios extranjeros con currículum extranjero, con modelo educativo extranjero, hay unos que no dan asignaturas específicas en inglés pero tienen más carga de inglés—, y con los cambios metodológicos que se están introduciendo en nuestros colegios lo que más funciona es la interdisciplinariedad y, por tanto, se puede trabajar a la vez la competencia de hablar en público si lo haces en inglés y si estás hablando de geografía e historia y se están poniendo de acuerdo varios profesores a la vez, incluso con matemáticas o en cualquier área, con lo cual lo que se pretende no es que esté parcelado el inglés a algunas asignaturas sino que se pueda utilizar en cualquier momento y en cualquier asignatura. Cada colegio tiene su modelo, los hay que tienen un horario de inglés más largo —es decir, más horas—, los hay que lo tienen mezclado con otras asignaturas, los hay que utilizan asignaturas sueltas, como *Science* en el modelo bilingüe de la Comunidad de Madrid, pero es perfectamente válido cualquiera y, como siempre, volvemos al asunto: ¿dónde está el éxito? En cómo sean los profesores, no hay otra; al final, si un profesor que es magnífico cuando pasa la oposición, después no recibe ninguna formación, no es evaluado y, por tanto, no tiene que rendir cuentas, es relativamente fácil que diga: Mira, yo voy a mi trabajo, digo esto, cuento lo que tengo que contar y me voy. Y eso al alumno no le vale, no le vale, y menos ahora.

Me ha preguntado por los sistemas de gestión y creo que se lo he contestado antes a la señora Martín. Hay modelos de gestión que contemplan cómo gestionar una organización entera y, como un colegio es una organización entera, contempla cómo se ejerce el liderazgo, cómo se ejerce un liderazgo compartido y qué estrategia tienen. ¿Es que los centros públicos no deberían tener una estrategia para su modelo educativo en el sitio y en el contexto donde están? Yo creo que sí deberían tener una estrategia y saber qué hacer para captar alumnos y para que el barrio se implique o implicarse ellos con el barrio. Creo que todo esto es fundamental, pero tiene que estar basado en datos y en evaluación. En los centros privados estamos acostumbrados a que los propios alumnos, desde los últimos cursos de primaria, evalúen la práctica docente de sus profesores; si esto lo planteamos en la escuela pública será muy complicado pero tienen que convencerse. Y ¿cómo se consigue en los centros privados?, pues consensuando las preguntas con los profesores. Si a un profesor le preguntas si le importa que preguntemos a los alumnos si las clases comienzan con puntualidad o si entienden al profesor cuando explica o si no solo me enseña contenidos sino que me ayuda a mejorar como persona o si las pruebas que me pone y las calificaciones tienen que ver con lo hablado en clase, me imagino que ninguno dirá que no y, a partir de ahí, cada profesor verá cuál es su evaluación. Y no tienen fines laborales para decir si quito a este profesor o no porque tiene una evaluación muy mala, sino para decirle que tiene que mejorar aquí, aquí y aquí porque sus alumnos no le entienden, porque lo que les pregunta no está relacionado con lo que ha tratado en clase, porque las clases empiezan todas tarde, porque tienen miedo a preguntar... Es que esto ocurre y tenemos a algunos de nuestros alumnos en esas situaciones y eso sí que no puede ser.

Sobre el cambio de primaria, secundaria y bachillerato, yo creo que no hay que cambiar demasiado esas cosas. Hay sistemas que están funcionando exactamente con esas mismas edades y con esas mismas etapas y no pasa absolutamente nada. El modelo de bachillerato internacional que últimamente está teniendo mucho éxito en muchos centros tiene exactamente las mismas etapas, se llama de otra manera pero tiene los mismos años, y los alumnos salen perfectamente preparados. Lo que pasa es que hemos tenido mucha manía en España de cambiar, de poner a las mismas cosas palabras distintas y entonces ahora lo cambiamos, lo cual es costosísimo, porque hay que cambiar los impresos, las notas, los boletines, cómo son que las reuniones, cómo presento los documentos a la Administración. Creo que cuanto menos cambiemos de lo que no afecta para nada, mejor, pero sí hay que cambiar otras cosas.

Termino con su permiso, señora presidenta, porque sé que estoy fuera de tiempo y no me lo ha dicho amablemente pero lo sé, contestando al señor Meijón cuando me hablaba de las optativas, las troncales,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 69

etcétera. Creo que está perfectamente reconocido por el Partido Popular que la Lomce no ha funcionado y que no ha servido, creo que eso no tiene más recorrido, pero con mucho sentido común han pensado que no podemos estar sin ley, con lo cual vamos a darnos tiempo y vamos a hacerlo. Esta situación de troncales, específicas, optativas tiene un punto interesante que es el de tratar de flexibilizar, es decir, que los alumnos puedan tener más opciones para elegir, con lo cual, si dentro de un ámbito grande de opciones no hace falta que las califiquemos tan así, podría ser, pero tampoco creo que sea un problema, ni estoy de acuerdo ni dejo de estarlo. Hay muchas más cosas de la Lomce con las que estoy en absoluto desacuerdo, muchas más.

El sistema es poco homologable, es verdad, pero es porque no es reconocido en el extranjero. Cuando ponía el ejemplo de los alumnos del extranjero que vienen o no y de los que mandamos nosotros fuera, ¡demonios!, creo que dentro de un pacto deberíamos pensar que tenemos que conseguir que vengan alumnos extranjeros. ¿Por qué? Porque si ponemos en valor nuestro idioma, el español, y vienen de fuera a edades de secundaria y bachillerato, van a traer recursos, sus padres van a venir a visitarles, van a conocer el país, probablemente les guste invertir, es decir, puede ser una fuente extraordinaria como para eso, y además va a mejorar las relaciones entre nuestros alumnos en el ámbito internacional, con lo cual que es poco homologable es cierto. Creo que a alguien le hablas del sistema educativo español fuera y lo reconocen los que están colocados por arriba en PISA, el sistema francés aunque no esté muy bien colocado, y por supuesto los anglosajones; y creo que con el idioma que tenemos debería ser homologable.

Lo de si puede ser un negocio ya lo he contestado, lo que no debe ser es un negocio sostenido con fondos públicos. Si acaso, sí podría seguir siendo un negocio aunque haya familias que estén ayudadas por la Administración porque quieran ir ahí, y entonces piden la ayuda. O sea, financiar a las familias sí que me parecería razonable.

¿Qué elementos debemos copiar? Yo vuelvo al origen —que se ha preguntado ya tres veces— del sistema de gestión, de los modelos de gestión. Los modelos de gestión necesitan, como casi cualquier cosa que quiere mejorar, un ciclo en el cual primero hay que evaluar y tomar datos, después hay que reflexionar y enfocar lo que queremos hacer, y a partir de ahí cambiar las cosas que queramos hacer y volver a evaluar y volver a medir; y volver a evaluar, volver a medir y volver a enfocar. Por ejemplo, el modelo europeo de excelencia lo han utilizado un montón de colegios concertados y muchos privados, la mayoría de los nuestros, y todos han dicho que es bastante trabajo pero que ha supuesto una mejora y les ha abierto los ojos a la innovación y a compartir de una manera extraordinaria, e incluso ha abierto a las familias y sobre todo al resto de colegios aunque sean de la competencia. En nuestra asociación hay colegios que están pegados pared con pared para el mismo número de alumnos y compartimos nuestras prácticas, y las compartimos con centros concertados. Pensamos que esto es fundamental. Pero esto ya lo están haciendo los públicos porque donde la Administración no les puede parar es a través de Internet, con lo cual las redes se crean, ellos empiezan a compartir y hay colegios que están mejorando mucho —esto lo voy a decir aquí en bajito porque seguro que no se graba— a costa de la Administración, pero están mejorando mucho por sus propios medios, lo están haciendo. A ellos también les tenemos que copiar porque hay algunos centros públicos, concertados, y ahora no voy a hablar de los privados, extraordinarios, podemos aprender de ellos a ver cómo lo han conseguido, porque han creado una cohesión de grupos muy estables entre los equipos directivos y los profesionales fantástica, que se puede conseguir perfectamente. Eso sí, creo que tienen más mérito los que están en sitios socioeconómicamente desfavorecidos, y no creo que sea tan difícil hacer lo contrario de lo que hacen en Estados Unidos, en los *charter schools*, que lo que hacen es que los centros que serían los asimilables a los concertados reciben más dinero según el nivel socioeconómico del barrio, cuanto más alto es el barrio, más reciben. Bueno, vamos a copiarlo, pero al revés, exactamente al revés. Los que tienen más tienen que recibir menos y los que tienen menos tienen que recibir más; no sería muy complicado. Y si un profesor opta a una plaza en un colegio en un sitio desfavorecido y tiene que ganar más, que gané más. ¿Por qué tienen que ganar todos igual? Yo creo que esa flexibilidad, sí. Ahora, es verdad que esto que estoy planteando es muy difícil y dirán: ojalá se pudiera hacer. **(El señor Meijón Couselo: Ya existió, las escuelas de difícil desempeño).** Quizá habría que volvérselo a plantear.

En cuanto a la crisis, por supuesto que la crisis ha afectado a los centros privados independientes, con absoluta seguridad. En un escenario de crisis donde han bajado recursos extraordinarios para las familias, como los bonus de algunos de los profesionales que llevan a sus hijos a nuestros colegios, con seguridad; pero donde más ha podido afectar es en Madrid, que es donde se ha creado también un modelo concertado que tiene nada menos que ochenta o noventa centros, que son nuevos y que, además,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 70

desgraciadamente —y esto es algo que también es muy importante plantearse—, todos ellos tienen unas instalaciones extraordinarias, cuando los públicos no han mejorado. Entonces, al final, si favorecemos centros sostenidos con fondos públicos y que los que tengan peores instalaciones sean los públicos, algo no se está haciendo bien. Con lo cual, aunque me digan que he sido muy valiente, la verdad es que esto lo llevamos diciendo desde Cicae mucho tiempo; lo hemos dicho en la Asamblea de Madrid; el Partido Popular nos ha permitido decirlo en su propia sede por activa y por pasiva, y sí que hemos visto que han ido cambiando bastante algunas cosas que luego han entendido que, probablemente, no era tan acertadas. Esperemos que, al final, en el conjunto se pueda llegar a un acuerdo para decir: ¿y si ponemos solo que todos sean sin ánimo de lucro y que sea gratuito, y si el módulo tiene que ser equis, que sea equis? Pero, vamos, los modelos de cooperativas de trabajadores de iniciativa social que no reciben ningún beneficio entre ellos ni cuota por ser cooperativistas, y los modelos de cooperativas de familias y los centros religiosos de congregaciones tradicionales, me parece que juegan un papel imprescindible en el sistema educativo español y son complementarios de la pública. Lo de subsidiarios, que decía antes el señor Mena, yo creo que nunca se ha dicho ningún lado. Es verdad que hay quien quiere que sea subsidiario y hay quien quiere que sea complementario. Yo creo que es una discusión que debemos dejar; es decir, están ahí, no vamos a poder quitarlos ni creo que tengamos por qué ni creo que debamos; lo que sí que tenemos que hacer es regularlo bien. Y yo creo que con eso se puede llegar a un acuerdo, porque creo que están ustedes bastante más de acuerdo en casi todo de lo que parece o de lo que la sociedad piensa, creo, y espero que lleguemos.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Castellano, por su intervención y por las contestaciones que ha dado a las cuestiones planteadas por los distintos grupos parlamentarios.

Muchas gracias. **(Pausa.—El señor vicepresidente, Meijón Couselo ocupa la Presidencia).**

— DEL SEÑOR LUENGO HORCAJO, PEDAGOGO, ASESOR DE INNOVACIÓN EDUCATIVA Y COORDINADOR GENERAL DEL PROYECTO ATLÁNTIDA Y DEL SEÑOR VALLE LÓPEZ, DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Números de expediente 219/000645 Y 219/000646).

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Procedemos a continuar con la sesión dando la bienvenida a don Florencio Luengo Horcajo, pedagogo y asesor de innovación educativa, coordinador general del proyecto Atlántida y a don Javier Valle López, doctor en Ciencias de la Educación y profesor de la Universidad Autónoma de Madrid.

Saben ambos que comparten el tiempo y tienen un total entre los dos de veinte a treinta minutos y se lo pueden ustedes dividir como les parezca más conveniente.

Tiene la palabra el señor Luengo Horcajo.

El señor **LUENGO HORCAJO** (Pedagogo, asesor de innovación educativa y coordinador general del proyecto Atlántida): Muchas gracias.

En principio agradezco evidentemente la invitación para comparecer ante esta subcomisión, es un interés enorme el que tenemos como asociación y movimiento por participar en las propuestas que se están realizando de cara a ese intento de políticas educativas de Estado como decimos nosotros, les felicitamos por el reto que encaran con la enorme complejidad que conlleva y nos felicitamos por esta oportunidad que aprovechamos para plantear algo así, si es posible, práctico y sencillo, una alternativa que hemos llamado Claves para una política educativa de Estado y hemos pensado mucho en qué significaría si estuviéramos en la piel de ustedes porque nos parece un trabajo tremendamente complejo.

Vamos a proponer algunas claves generales, vamos a hablar del marco transnacional, vamos a hacer diez propuestas muy sencillas divididas en cinco líneas, vamos a someternos a las dudas que normal y habitualmente ustedes plantean y a hacer unas valoraciones finales.

Lo primero que queremos comentarles es que somos un movimiento de innovación, por eso estamos aquí representándolo, que estamos convencidos de que se aprende con otros, y por eso venimos a hablar mucho de integración y mestizaje, y que lo hemos ido aprendiendo en las décadas pasadas.

Nosotros pensamos tener un modelo de educación para el país y ahora tenemos la enorme duda de si, aunque lo tuviéramos, serviría. Hemos visto cómo los diferentes modelos se ponen en pie y hemos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 71

participado desde los años setenta, ochenta, noventa, 2000 a 2010 y 2017 en las diferentes alternativas. Somos responsables en muchos casos de los decretos o desarrollos de decretos ya sean en ministerios o en consejerías y yo creo que eso nos da una visión tremendamente nueva de qué significa haber llegado hasta aquí. En ese sentido somos un equipo independiente, muy plural y muy diverso de gente hablando de estas cuestiones. Nosotros queremos dialogar mucho con gente que quiera hablar de mestizaje, que quiera encontrarse con otros, porque notamos que el país podría estar dividido entre quienes consideran que todavía pueden apostar por una solución única o mayoritaria y los que ya se han entrenado en ese tipo de tendencias y han llegado a donde llegan. La última ha sido la experiencia Lomce, que ha quedado bastante clara. Tenemos experiencias muy definidas. Somos un grupo de innovación y hemos trabajado mucho en currículums. Hemos estado cuatro décadas cercanos al currículum de la ley general, al currículum Logse, al currículum de la LOE y de la Lomce, y eso nos permite hablar de algunas alternativas con cierto conocimiento de causa. Hemos tenido la enorme suerte de estar en el ministerio en el tiempo PSOE y en el tiempo PP, 2010-2014, asesorando el desarrollo curricular de estas dos normativas, sin duda un reto tremendamente complejo, como vamos a ver. Y ahora mismo estamos investigando mucho el perfil docente, la capacidad del docente, cuál es el nuevo docente que necesitamos, porque queremos que se convierta en el eje de futuro. De ahí que vaya a ser también el eje de nuestra propuesta.

Planteamos tres claves previas. Si este país tuviera que plantearse una ley de bases —creemos que está bien titulado, ley de bases, porque puede ser algo básico y no tan complejo como las leyes habituales que hemos tenido—, hay tres cuestiones fundamentales. Por un lado, sabemos que si un sistema educativo no se financia por encima del 5% y tiene al menos ese tope no logra cotas de mejora a nivel internacional. Es una de las claves definidas y nos gustaría que una ley de bases lo contemplara. Ha llegado el momento de que la oferta pública y la oferta concertada logren un *establishment*. No sabemos si es posible lograrlo, pero hay que intentarlo porque el agravio que sufren algunas ofertas según quién gobierna, dónde y cuándo, ya sea el ministerio o las comunidades autónomas, impide hablar de otros elementos fundamentales de la educación. Añoramos un cierto consenso y acuerdo, y sería conveniente —lo dice el documento que les vamos a entregar ahora— que un informe externo plantee dónde se han producido esos agravios, en las últimas épocas de manera especial, y se logren compensar las situaciones más complejas que se hayan producido en algunas comunidades autónomas con respecto a medios, a condiciones laborales y demás cuestiones. Es oportuno que el país logre ese *establishment* o *statu quo*, que ha empezado a ser tremendamente complejo con las batallas de estas últimas décadas, en especial de la última etapa, y que se parece poco al *statu quo* de los años ochenta, que añoramos. Ojalá que la ley de bases introduzca algún criterio de cierto equilibrio entre la estabilidad de las redes.

Una última cuestión que tiene que ver con el modelo educativo es que cualquier modelo que la ley de bases plantee deberá integrar las recomendaciones internacionales, como vamos a ver ahora mismo, porque es difícil estar fuera de un contexto con la sensación de no saber qué significa éxito escolar, qué significa que los centros se denominen centros referentes o de alto rendimiento. Tiene que haber un consenso sobre lo que hablamos en nuestro contexto internacional, el más cercano la Unión Europea o el mundo occidental. Estas son las tres claves previas que planteamos y que nos gustaría empezar a desarrollar, por lo que cedo la palabra a mi amigo Javier, que va a intervenir para hablar de por qué hay unas claves internacionales y transnacionales, cuáles son y cuáles no debería perder la posible ley de bases.

El señor **VALLE LÓPEZ** (Doctor en Ciencias de la Educación, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid): Muchísimas gracias, Florencio, y buenas tardes a todos.

En primer lugar, quiero agradecer el honor que supone como experto educativo haber sido llamado aquí, pero también el placer personal como ciudadano y padre por poder tomar parte en un proceso como este. Sin pedanterías de si es o no un proceso histórico, que en el devenir de la educación española una subcomisión parlamentaria eleve un informe para un pacto social y político por la educación tiene una fuerza extraordinaria. Les conmino a que lo hagan porque la ciudadanía —hablo ahora como ciudadano— lo está esperando.

El planteamiento que les hago es ofrecer el marco supranacional para que vean que es posible dibujar unos trazos que van más allá de las fronteras, que superan ideologías, Estados y diferencias partidistas que poco representan la pluralidad y la complejidad territorial, de planteamientos y de intereses de un Estado democrático contemporáneo y moderno como España. El marco supranacional ayuda precisamente a entender eso, que educar desde hace mucho tiempo —se ha dicho ya en los organismos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 72

internacionales— es aprender a ser. No es solo conocer ni hacer cosas ni saber mucho; es aprender a ser y ser —eso es único del castellano, que distingue entre ser y estar— es estar aquí y ahora. Aquí es el siglo XXII, porque los niños que están entrando con tres añitos en las guarderías llegarán al siglo XXII, y estar aquí y ahora es estar en el mundo globalizado del siglo XXII. En ese contexto, no podemos eludir de ninguna manera que el Estado nación tiene unas interdependencias muy complejas y que hacer un pacto de Estado es hacer un pacto también en un marco supranacional que se dibuja desde los organismos internacionales, que de alguna manera también marcan unos compromisos que España tiene muy asumidos no solo por sus treinta años de pertenencia a la Unión Europea, sino también por nuestro compromiso firme con la Unesco y con sus ideales y por nuestro compromiso firme con la Organización de Estados Iberoamericanos y sus ideales. En ese sentido, hay que trabajar en un marco que supere esas diferencias.

Ese marco hace muchísimo tiempo que comenzó a dibujarse con el paradigma del aprendizaje permanente en un informe que lleva por título «Aprender a ser», del año 1972, que lleva ya muchísimo tiempo en marcha y que ha sido continuado por otros informes, como el famosísimo informe Delors «La educación encierra un tesoro», que de alguna manera vienen a decir que hay que plantear la educación como un proceso a lo largo de la vida, como un proceso que no termina en la escuela y que nos debe enseñar a vivir juntos, a conocer, a hacer y, sobre todo, a ser. Eso precisamente, aprender a ser, es lo que enlaza claramente con las pretensiones del Espacio Europeo del Aprendizaje Permanente: convertir al sistema educativo en un sistema que conecte lo formal y lo no formal, que sea muy flexible, muy abierto, con muchas puertas de entrada y de salida y que siempre tenga una posibilidad de retorno para que no se deje a nadie atrás, para que todos, en cualquier momento a lo largo y ancho de su vida, puedan alcanzar niveles educativos dignos y correspondientes a un aprender a ser.

Así lo entendió la Unión Europea, que desde el año 2000 está trabajando muchísimo en una de sus políticas estrella que es ineludible, desde mi modesto entender, en un pacto de Estado español: las competencias clave. Las competencias clave se han materializado en una resolución del año 2006 pero siguen adelante. Como les decimos en el documento, los pasados días 4 y 5 abril hubo una reunión en Bruselas que apunta a la nueva definición de unas nuevas competencias clave en el año 2017. **(Apoya su intervención con un powerpoint)**. Tienen ahí algunas frases de una investigación cualitativa de estudiantes sobre qué opinan que ha hecho la escuela y coinciden en que en realidad les da muchos conocimientos pero les enseña poco a ser, a comprender el mundo y a comprenderse a sí mismos. En ese sentido, surge el paradigma de las competencias, para evitar exámenes como este, en el que se pregunta cuándo empieza y cuándo acaba la Edad Moderna. Estos planteamientos en una educación contemporánea hay que superarlos claramente. De ahí que la Unión Europea apueste por una educación por competencias que para nada se presenta como antagónica a los conocimientos. Plantear un currículum competencial no es plantear un currículum al margen de los conocimientos. Precisamente las competencias surgen a raíz de los conocimientos y aúnan con los conocimientos destrezas y actitudes para convertirse en desempeños; es decir, hay que enseñar a nuestros chavales del futuro a resolver problemas que se van a encontrar en la vida real. El conocimiento hay que ponerlo en la realidad, en un contexto y hay que relacionarlo con la resolución de un problema; si no, no sirve para nada. Este es el planteamiento competencial que es ineludible. Aquí tienen ustedes las ocho competencias clave que conocen perfectamente, los ocho elementos fundamentales en los que debe desempeñarse todo joven, todo ciudadano no de Madrid ni de Getafe ni de Cádiz, sino de la Unión Europea, para poder afrontar los retos que va a tener que superar en el siglo XXII, en el cual ni siquiera sabemos todavía cuáles van a ser muchas de las profesiones demandadas y mucho menos los conocimientos. Esas competencias clave en realidad deben ser grandes áreas curriculares que van más allá de las materias. Deben preparar para resolver problemas de la vida real enmarcados en su contexto.

Otra gran línea de esta política educativa supranacional es la imprescindible atención a la cuestión docente. Hay numerosísimos documentos que les mencionamos y que hemos sintetizado y, por tanto, no voy a detenerme en ellos por razones de tiempo y porque sé que están ustedes muy cansados. Hago un paréntesis para agradecerles la inmensa jornada que han tenido desde las nueve de la mañana; lo iba a hacer al principio y no lo he hecho. Así pues, resumo. Sencillamente, todos estos planteamientos obligan a considerar la cuestión docente como una cuestión integral que obliga a replantear al docente como alguien que se va forjando a lo largo de la vida. En ese paradigma del aprendizaje permanente está también el paradigma de profesor a lo largo de la vida y, por tanto, de la *lifelong teacher education*. Hay que trabajar y tratar con los profesores, pero no de manera puntual sino de manera integral.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 73

Programa de trabajo 2020. Los objetivos para Europa son ineludibles como compromiso de España con la Unión Europea, pero también como compromiso de la sociedad española de hoy con los jóvenes de mañana, porque no cumplirlos es llevar a esos jóvenes a unos niveles de educación con los que no van a poder competir en un contexto internacionalizado en el que ya están, lo queramos o no. Entre ellos está el abandono escolar prematuro, los jóvenes con bajo rendimiento en competencias clave, las personas con educación superior o los adultos que participan en actividades de formación. Son todos ellos objetivos —tienen ahí unos porcentajes en los que yo no voy a entrar— en los que hemos mejorado mucho. Hay que poner en valor lo que ha hecho la educación española en todo esto, pero hay que seguir trabajando mucho y con mucha fuerza porque algunos de los datos —no les voy a cansar con ellos, si quieren en el debate podemos verlo— están todavía lejos de esos objetivos.

Termino con la última gran línea —no les canso más—, profundizar de una manera seria en el Espacio Europeo de Educación Superior. Desde el proceso de Bolonia hemos cambiado, sin ninguna duda, las estructuras de nuestras titulaciones universitarias. Los que hoy se examinan de selectividad se examinan para unos nuevos grados, para unos nuevos másteres, pero no sé si hemos hecho los deberes del todo, nos queda mucho por hacer en las metodologías universitarias, muchísimo por hacer en el suplemento europeo al diploma y en definir las profesiones como perfiles competenciales. Ya no importa un título, que además se llama de mil maneras diferentes en distintos países de Europa, importa cuál es el perfil competencial y a qué desempeños da lugar ese título; en esto hay que profundizar. En la internacionalización de las universidades aún podemos hacer más, como también en la movilidad de estudiantes y profesores y en promover titulaciones internacionales. Nuestro país no tiene excesivas titulaciones internacionales respecto de otros. Y por último, fomentar la investigación internacional ayudaría sin duda a converger con todas estas líneas supranacionales.

En definitiva, lo que se plantea en educación superior es converger con ese marco europeo de cualificaciones que nos va a ser ineludible. Mi última palabra es para recordarles que sin estos lineamientos podremos tener un pacto educativo, incluso podremos tener un buen pacto educativo, pero no sé si es el pacto educativo que se merecen nuestros jóvenes del siglo XXII en el mundo globalizado.

Muchas gracias.

El señor **LUENGO HORCAJO** (Pedagogo, asesor de innovación educativa y coordinador general del proyecto Atlántida): Intervengo de forma muy esquemática porque, como decía antes Javier, y es verdad, una de las últimas comparecencias de la tarde debe lograrlo, porque estoy convencido de que, además de los meses que llevan ustedes escuchando diferentes aportaciones, los horarios también tienen mucho que ver con la posibilidad de que nuestros discursos puedan ser bien entendidos. Vamos a ver si lo logramos a la hora de plantearles los cinco ejes de mejora que en Atlántida hemos analizado y las diez propuestas concretas que hemos creído oportuno traerles. A modo de informe, hemos pensado cuál podría ser una ayuda, porque entendemos que la compleja situación de una Comisión de este tipo tendrá que ver con qué se hace con el inmenso material que, después de ochenta o cien comparecencias, uno puede desarrollar. Nos hemos puesto a hacer ciertos deberes previos porque también lo hacemos a nivel internacional cuando asumimos algunos de los informes y análisis que nuestros responsables hacen para diferentes países. De hecho, al análisis internacional que acaba de hacer mi compañero, Javier Valle, les espera un análisis de los costes que tendría no llegar a acuerdos en este país y que el día 21 presentará nuestro presidente aquí por parte del movimiento Atlántida.

Hay cinco ejes interrelacionados que cualquier pacto internacional que se desarrolla suele tener en cuenta. Podrían ser estos algunos de los ejes —porque están muy validados por la investigación internacional— con algunos otros que ustedes consideren. Lo primero es que ha llegado el momento de que este intento de pacto, esta ley de bases tenga al docente como figura central. De ahí vamos a hablar de la figura de la profesión docente y de la capacidad profesional docente. El currículum es una segunda clave, la evaluación es otra, el centro es otra y la participación de la escuela y la comunidad sin duda sería el quinto eje. Para hablar de propuestas muy concretas que están desarrolladas en el documento que ustedes tienen, diríamos que si es verdad que queremos que el docente se convierta en el eje de un nuevo tiempo, sería muy bueno, primero, definir —ha hecho alusión a ello Javier Valle, se hace a nivel internacional— cuál es el perfil docente del siglo XXI, no el que tenemos ahora, que ya existe uno, sino el que deberíamos tener. Es difícil ponerse uno a hablar de 'MIR' educativo y de un nuevo perfil sin haber definido el que realmente queremos. Estamos ante una gran investigación. Por cierto, les animamos a que conozcan la que planteamos en Extremadura con la consejería y cien centros en toda España, porque creemos que es un trabajo pionero que este país debe abordar.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 74

El segundo tema es que, si tenemos el perfil —y lo hemos investigado con todos, ministerio, comunidades autónomas, especialistas diversos y de ideología muy diferente, que tienen que trabajar juntos, y no solo con los partidos sino con técnicos significados de diferentes partidos—, hay que llegar a algún acuerdo mayoritario y no imponer una única verdad, porque no la hay. Sería bueno, si tenemos un solo perfil educativo de consenso en este país, provocar un 'MIR' educativo. Se viene hablando mucho de ello, y creo que es el momento de hacerlo porque hay razones suficientes para ponerlo en marcha. Eso conllevaría que el perfil de ese docente del siglo XXI empezara a formar parte del nuevo modelo de formación en esos grandes centros de alto rendimiento y capacitación que deberíamos conseguir para que esa gente pueda formarse, porque, si no, tendríamos a médicos que no tienen hospitales en los que ser buenos médicos, algunas de las cuestiones que la sanidad de este país sí ha solucionado antes de tener éxito con el 'MIR'. Estas dos cuestiones las consideramos fundamentales en un acuerdo de futuro.

Aquí tienen ustedes algunos ejemplos de nuestra investigación respecto a lo que significa el nuevo perfil docente, que no es solo el individual, es también el conocimiento del que debe disponer, son las competencias institucionales del centro y, lo más importante, la cultura que el centro debe tener, cómo es de colegiado y cómo es de inclusivo. Es una investigación cuyas primeras alternativas y primeras conclusiones al informe que en estos momentos empezamos a cerrar con los cien centros podremos plantearles no más tarde de octubre. La acompañamos de campañas tan hermosas con estas: Es la hora del docente. Estamos junto a sindicatos y vamos a provocar una gran campaña en todo el Estado para hacer que el docente se sienta al frente de un pacto de este tipo y en un momento como el actual, y a ello vamos.

Segundo, un currículum común. Hemos estado cercanos a los currículums de ley general, de Logse, de LOE, de Lomce, y en algunos casos hemos asesorado el desarrollo. Creemos haber aprendido lo suficiente, cometiendo los errores oportunos, evidentemente, para decir cuestiones como estas. Sería muy oportuno hablar ya de un reparto de los aprendizajes imprescindibles entre el MEC, las comunidades autónomas y, por fin, los centros, decidiendo también currículums y, desde luego, acabando con el modelo Lomce, que habló de un currículum complejo y diverso, mixto, que unió troncales con algunas de libre configuración y todo lo que ustedes conocen, y que ha desarrollado diecisiete sistemas educativos en este país. Estamos por un solo modelo común. Es verdad que hablamos de la Logse, pero no queremos que nadie hable del título de una ley si la ley le cae mal. Es verdad que se propuso ya entonces que el ministerio tuviera una parte de la decisión y las comunidades autónomas otra, en un Estado tan diverso como el de las comunidades autónomas desde los años setenta y ochenta y que avanza en la identidad de diferentes territorios, para que eso pueda ser posible. Es un momento de madurez, y se puede hacer. Lo conocemos, sabemos cómo se podría hacer y estamos interesados en ayudar en alternativas de este tipo.

Por otra parte, si se hace una propuesta de este tipo entre el MEC y las comunidades autónomas hay que poner en pie preciosos planes de cooperación territorial, llámenlos entre administraciones públicas, porque es una de las experiencias más exitosas. Algunas han sido evaluadas externamente. El instituto de Valencia, por ejemplo, ha hecho evaluaciones sobre las campañas de éxito y abandono escolar, que están ahí y que determinan hasta qué punto algunas son de gran éxito. Ha sido una manera de poner en pie la mejora del Estado. Vamos a ver si en un programa de cooperación territorial podría diseñarse y desarrollarse un currículum de este tipo que fuera acompañado por técnicos plurales. Ya lo advertimos: nunca debería hacerse esto en Alcalá, en el ministerio. Ojalá un gran centro, tipo instituto de evaluación, de entidad reconocida por todos, fuera el lugar en el que técnicos plurales, el ministerio y grandes técnicos de consejerías pudieran alumbrar ese currículum, más simple y sencillo que el que hemos hecho hasta ahora, con veinte, treinta o cuarenta imprescindibles, que son los saberes en cualquier área de un país nórdico, y no plantear cuatrocientos estándares que pueden echar atrás a cualquier ciudadano que se acerque a esa posible mejora.

La foto y la transparencia han tenido un éxito impresionante en todo el Combas del ministerio, así como el trabajo con los ciento cincuenta centros, y la ponemos aquí. ¿Es posible tener un nueve o un diez en inglés y en francés y no dominar el idioma? Sí. Se lo dicen todos los presidentes del Gobierno de este país y se lo dice el diplomado que les habla, que tiene oposiciones por idiomas pero que no ha hablado nunca idiomas. ¿Se puede? Sí, solo con que seas un experto en conocimientos y contenidos, pero nunca hayas desarrollado trabajos prácticos. Nunca pedí un hotel en Londres ni en París, nunca hablé de nada práctico; por tanto, nunca hablé idiomas. Este es el modelo de cambio al que ha hecho alusión el compañero, que en Europa es un modelo que ya no para. Se nos ha dicho: Esto es complejo, en España entrará poco a poco. Entraremos todo lo poco a poco que se quiera, pero ya no tiene más tiempo de frenada porque, de lo contrario, podríamos seguir aumentando las fotografías hacia la derecha, y sería

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 75

conveniente que no lo hiciéramos. Dominaba muy bien el genitivo sajón, sabía muy bien qué es un presente continuo, pero nunca hemos llamado a un hotel para hacer una reserva en un país extranjero. Si es así, hay mucho material. Disponemos de materiales muy buenos. Nosotros hacemos alusión a lo último hecho con el ministerio, que es la *Guía para la Formación en Competencias*. Hacemos alusión a productos muy interesantes en Andalucía y en Valencia, y ponemos siempre ejemplos muy dispares políticamente hablando, como ven. No ha dependido tanto de quién gobierna en un lugar, sino de cuántos técnicos ayudados por políticos han alumbrado una solución sin duda de éxito. En este caso aquí está el de la Comunidad Valenciana de hace tres o cuatro años, documentos puente que adoran en los centros porque le dicen a un profesor, si está en primero, segundo, tercero o cuarto, cuál es el aprendizaje que debe tener, cuál es el salto que da en segundo, el de tercero y el de cuarto, y le ayudan en su trabajo de programación, y no digamos a los que deban hacer libros de texto y editoriales.

Otro eje, evaluación orientada a la mejora. Consideramos que la evaluación cada vez más debe estar encaminada, como se dice, no a una evaluación formativa, sino a una evaluación hacia la mejora. Deberían no obstaculizar los finales de etapa, deberían crear itinerarios formativos que permitan la formación a lo largo de toda la vida. En ese caso tendríamos que sentirnos muy fuertes leyendo grandes documentos internacionales para enfrentarnos a editoriales de algunos de nuestros periódicos que algunas mañanas se asustan y alumbran cuando esto se hace y denominan estas cuestiones algo así como bajarse los pantalones o pérdida de nivel. Vamos a ver si se entiende que pérdida de nivel es tener en la calle a más cantidad de alumnado cada vez y por tanto alejar del sistema educativo en vez de favorecer itinerarios que permanentemente les enganchen de una manera o de otra, incluida evidentemente la universidad. Estas cuestiones van a venir a certificarlas nuestros compañeros en su segunda lectura internacional el día 21, pero están sucediendo y no podríamos enmarañarnos en debates muy nuestros, muy ligados a algunas situaciones específicas.

Lo segundo es que sería bueno consolidar ya las pruebas diagnóstico, las pruebas externas y las internas, y ligarlas al currículum oficial para que el profesor entienda que una cosa es lo que hace un instituto de evaluación cuando hace la prueba externa y otra cosa es lo que yo hago en el aula y lo que dice mi decreto que debo hacer. Hay que ligar esos —llámense— aprendizajes imprescindibles, o el nombre que les demos; podríamos terminar llamando estándares a las pruebas externas e indicadores a las internas. Se deben lograr consensos de ese tipo, no habría problema, según lo que ha ido diciendo cada ley, para que haya un cierto consenso. Pero sería bueno en ese caso que lo que dice la prueba externa y lo que dice la prueba interna sean el alma del plan de mejora contextualizado, que actualmente no casa y que suele ir por separado. Es otra de las claves que les dejamos porque son de las cuestiones que más hemos ido aprendiendo.

La cuarta función es: más centro. Como dijo hace unos días aquí el compañero Mariano Fernández Enguita y va a publicar en su nuevo libro: más centro, menos aula. Ha llegado el momento de dar importancia a la situación centro, a la historia del centro. Favorecer el centro como eje de cambio es algo así como elevar a proyectos contextualizados con una fuerza enorme, que sean evaluables y acompañados de medios. Hemos escuchado a alguna inspectora cercana a alguno de sus partidos decir que sí es verdad, que un proyecto educativo en una zona concreta podría tener medios distintos que en otra zona en función de cuál es el diagnóstico que se ha realizado, de cuál es el proyecto que quiere encarar durante esos tres o cuatro años y, por tanto, a por cuánto va. Habrá algunas condiciones mínimas en todos, pero podría haber situaciones específicas, proyectos contextualizados, valorados y evaluados interna y externamente. Creemos que es también la hora de hacer visible todo lo hermoso que tiene este país. Precioso libro el de *Mejoras educativas en España*, que hemos dado a conocer hace poco, en el que se pone el índice y el acento en lo bueno que ocurre en este país y no en los déficits que tiene, que también es bueno que los planteemos, pero no visibilizar los logros es un debe para la mejora del sistema educativo. Por eso lo planteamos como una de las metas o propuestas que esta ley de bases debería encarar.

Por último, la pata en la que más hemos trabajado y en la que tenemos mucho que proponerles es que nos gustaría recuperar el modelo participativo, no tal como se planteó, excesivamente burocratizado, sino avanzado, con las mejores experiencias de mejora que en este momento hay en este país. Delegados de aula, delegados de familia, gente que da vida a los consejos escolares que no están muertos y que demuestran que es posible democratizar la democracia están ahí. Sería conveniente no amilanarse porque ha habido consejos que no participan bien o porque hay direcciones que lo están haciendo mal, porque la participación es un reto y no va a ser fácil, y el país no lo logra en cuarenta o cincuenta años.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 76

Acuérdense de que convivimos con países que tienen ciento y pico años de democracia y algunos tenemos la democracia en pañales, si nos permiten decirlo. En ese sentido, hay que recuperar el modelo participativo y hacer que la ley de bases recupere la fuerza de la participación con propuestas ejemplificadas: como están funcionando en tal comunidad los delegados de aulas, es una gran experiencia; como funcionan los consejos escolares a partir de los delegados de clase elegidos por las propias familias, es una gran experiencia, y así sucesivamente.

Por último, nos parece que hacer un plan de cooperación sobre el currículum global escuela-familia-comunidad es algo que merece ponerse sobre la mesa. En estos momentos este país tiene experiencias muy hermosas que Europa mira con lupa sobre cómo las confederaciones de padres y cuarenta o cincuenta AMPA están trabajando el currículum de casa, las tareas de casa para aprender también sobre las claves internacionales del trabajo por tareas y competencias y sumar esa fuerza a la oferta competencial del aula. Hay ayuntamientos que están empezando a hacerlo; en este caso habría que abrir, evidentemente, la espita.

A modo de epílogo —lo ha dicho Javier—, es un honor para nosotros estar aquí con vosotros. Queremos felicitarlos porque la ocasión es única, es compleja y difícil. Se nos dice que esta Comisión lo va a intentar y que el Parlamento tiene un gran reto para ver cómo lo pone en pie. Sí les decimos una cosa —y recorreremos el país de norte a sur a lo largo de los últimos treinta o cuarenta años—, tenemos un miedo enorme, los docentes del país están preavisados: O hay una ley de acuerdos o es difícil que sigan alguna normativa minoritaria impuesta por nadie, a pesar de que fuera una minoría parlamentaria. Esto hay que decirlo aquí también en sede porque lo gritan y dicen que lo digamos. Nos da miedo porque nos parece una rebelión, una rebeldía tremendamente compleja, antidemocrática, pero si nos avisan y nos dicen que es la hora de un acuerdo, es sencillamente para que lo tengan en cuenta. Nos gustaría desearles éxito —y lo hacemos— en la tarea. Tenemos que recordarles los costes que tiene, no el acuerdo que puedan hacer sino el no acuerdo, que vuelva a suceder otra vez «que inventen ellos» o que inventen los que puedan.

El liderazgo del informe político es otro tema que nos preocupa. Nos gustaría que esta Cámara y ustedes lideren con el informe político, con una fuerza enorme, la alternativa y que luego los nuevos trabajos que tengan que hacerse a nivel de pacto social y de pacto territorial analicen e informen el propio informe y provoquen sobre él la serie de mejoras que consideren, pero que no haya multitud de informes entrando en contradicción unos con otros, porque entendemos que el eje fundamental debe estar en el informe político que sale de la Cámara. Nos gustaría, evidentemente, como alternativa que somos y gente muy de mescolanza, como hemos dicho, de mestizajes, ofrecernos a ser un puente permanente entre alternativas. Ojalá que haya suerte en el reto que usted encaran.

Gracias, señorías.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Muchísimas gracias. Además, se han ajustado ustedes en cuanto al uso del tiempo.

Pasamos entonces a la intervención de los distintos portavoces de los grupos parlamentarios. Tiene la palabra, por el Grupo Ciudadanos, la señora Martín Llaguno.

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Muchas gracias, señor presidente.

Doy las gracias a Atlántida, al profesor Valle y al profesor Luengo por las aportaciones que nos han hecho. Voy a hacer algunas consideraciones por el orden en que han intervenido y sobre los asuntos que se han tratado. Nosotros, no es ninguna sorpresa, coincidimos enteramente con que si queremos diseñar un pacto educativo que haga una nueva ley de bases lo tenemos que hacer en sintonía con el Espacio Europeo de Educación, porque si no, vamos a condenar al ostracismo a las generaciones futuras. Esto no quiere decir que nosotros seamos absolutos defensores de algunos de los cambios que hemos vivido —y lo digo como docente universitario— con el Plan Bolonia porque hay que coger las cosas con pinzas y ha habido muchas disfunciones. No podemos perpetuar que la adaptación de este Espacio Europeo de Educación sea una generación ingente de burocracia, que es lo que ha pasado en la educación superior y no podemos trasladarlo a la educación de secundaria y de primaria, tenemos que tener mucho cuidado con eso. Pero, claramente, hay que adaptar el sistema de competencias, el sistema curricular y los formatos a lo que Europa plantea, porque va a ser bueno para la integración de nuestros estudiantes y porque no solamente les vamos a dar una autonomía a la hora de moverse por el mundo en la sociedad de la información y en la sociedad del conocimiento, sino también porque como hay una dimensión europea, puede fortalecer el sistema democrático y humanístico europeo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 77

Dicho esto, creo que hay que ser muy cauto cuando uno establece la cuestión de la educación por competencias, porque si se hace bien, sale muy bien, pero si no se hace bien, podemos generar un desastre. A mi no me importa que tardemos más tiempo si al final lo que conseguimos es algo que perdure y logre los objetivos perseguidos. Por eso, sobre algunas cuestiones que se han puesto sobre la mesa —porque las comparencias han estado hibridadas— tengo una pregunta que podría formularla fuera pero creo que este es el espacio para hacerla: ¿por qué un plan de cooperación interterritorial para elaborar el tema curricular? Es una alternativa pero no sé si es la única. Ahora voy a enlazarlo con una aseveración que se ha hecho al final y que, desde el punto de vista político, quiero dejarla bien clara. Aquí habrá pacto si hay lealtad institucional, si no hay lealtad institucional ni lealtad por parte de los agentes políticos de las comunidades autónomas y de las entidades sociales, por mucho que nos empeñemos y por muy buenos que sean los documentos que hagamos, no va a haber pacto. Por tanto, lo primero que hay que preguntar a todos estos elementos es si la voluntad es genuina o estamos aquí haciendo el paripé; porque entonces que lo digan ya, nos bajamos y no seguimos. La lealtad institucional es esencial. Lo digo porque un plan de cooperación interterritorial tiene sentido si las comunidades autónomas quieren hacerlo, están dispuestas a hacerlo, sean del signo político que sean. Porque, para qué vamos a lanzar un plan de cooperación interterritorial si puede pasar como ha pasado con la Lomce —con la que ya hemos dejado claro que no estamos de acuerdo—, que hubo un error porque no hubo lealtad institucional en el consenso pero tampoco la hubo a la hora de acatar esa norma que no se consideraba como propia. Esto lo hilo con otra cuestión que se ha dicho al final: me parece bien que los docentes griten, pero amenazas ninguna, amenazas ninguna. Si sale de aquí un pacto educativo, será un pacto educativo de todos. No vale decir: es que si no, nosotros no lo vamos a acatar. Están a tiempo, les hemos invitado, han hablado, ahora es el momento. Esto es algo que se construye entre todos.

Tengo muchas más dudas, siempre me ajusto al tiempo, pero voy a pedirle dos minutos más.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Señora Martín, hay que ser leales también con el tiempo.

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Sí, sí, yo me ajusto siempre.

En cuanto a bajarse los pantalones, pues sí, sí. Uno se baja los pantalones cuando, de acuerdo a un marco dado, baja las exigencias, lo cual no quita que podamos debatir y trabajar con un sistema de certificaciones alternativo —que es la opción que nosotros siempre hemos planteado, un poco al estilo inglés o, con matices, como en el antiguo sistema de la EGB— con el que podamos dar salida a todo el mundo que está en el sistema educativo. Pero, si tenemos un nivel lo que no podemos hacer es bajarlo unilateralmente. Entonces, claro que yo considero que hay bajada de pantalones cuando no nos ajustamos a las pautas marcadas. Ahora es el momento de establecer los criterios.

Muchas gracias, podremos seguir debatiendo. Creo que la aportación de Atlántida va a ser fundamental. De verdad, de corazón, lo agradezco, es un debate intelectual y pragmático, con voluntad real de lo que antes hemos dicho, de que esto salga adelante, que es lo que queremos. Gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Gracias, señora Martín.

Por el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, la señora Farré Fidalgo tiene la palabra.

La señora **FARRÉ FIDALGO**: Gracias, presidente.

Gracias por la asistencia. En primer lugar, quiero comentaros que una de las cosas con las que estamos totalmente de acuerdo es que hay que ejercer un blindaje sobre los Presupuestos Generales del Estado. Nosotros proponíamos entre un 6 o un 7%, que es el nivel de muchos de los países de nuestro entorno. Es evidente que sin esto, los recursos son más limitados y que se puede hacer mucho menos. En cuanto a los conciertos, es importante tener en cuenta que cuando surgen lo hacen con unas características de subsidiariedad y de transitoriedad, que se han ido perlongando y que hay que ver cómo se consiguen integrar estos conciertos en el sistema público. Esto lo digo porque en Cataluña ha pasado; de hecho, mi colegio era un colegio concertado hasta que se convirtió en colegio público. No estoy diciendo nada que no se haya hecho ya en el Estado. Al final, tener un buen sistema público es lo que garantiza que los colectivos más vulnerables por la situación socioeconómica también tengan las mismas posibilidades en la educación.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 78

En cuanto a lo que comentaba ahora la compañera de Ciudadanos, yo diría que, evidentemente, de aquí tiene que salir un informe político que debe representar lo que se ha ido trasladando en las diferentes ponencias, en las que se han aportado muchas ideas y no todas van en la misma línea. Quizá en algunas sea imposible encontrar un consenso, pero creo que está bien el guante que tendéis para que una vez que se haya elaborado el informe, se vea cómo se puede seguir trabajando con el resto de implicados de la comunidad educativa. Por aquí ha pasado mucha gente, pero vuestra explicación ha sido superintensa, superbreve, podemos leer mucho, pero seguramente no nos dará para debatir todo lo que queríamos.

Me gustaría plantearos algunas dudas por si las tenéis más o menos pensadas o podéis echar un poco de luz al tema. Una de ellas sería cómo mejorar las transiciones educativas entre las diferentes etapas. Asimismo, quisiera saber qué opinión tenéis —me la puedo imaginar— respecto del material pedagógico que se usa, teniendo en cuenta las diferentes opciones de trabajar por proyectos, trabajar siguiendo libros de texto y qué importancia tendría esto. Finalmente, plantearé un tema que es importante, como es el de la democracia y la participación en las escuelas. Me gustaría saber qué os parece el hecho de que se camine hacia un modelo de equipos directivos que están alejados del día a día de los centros, que tienen únicamente una tarea directiva, y el hecho de que los consejos escolares también hayan perdido el peso que tenían como elementos vinculantes.

Gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Muchas gracias, señora Farré Fidalgo. Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra la señora Martínez Seijo.

La señora **MARTÍNEZ SEIJO**: Gracias, señor presidente.

La verdad es que ha sido una auténtica gozada poder escuchar tanto al señor Valle como al señor Luengo porque verdaderamente se ha hablado de retos educativos y de un nuevo planteamiento educativo en el que se debería basar nuestro futuro sistema educativo si verdaderamente queremos estar a la altura de las circunstancias y de las exigencias de la Unión Europea. Pero también es cierto que tenemos que tocar tierra y ser conscientes de que no simplemente debemos hablar de futuro sino de la realidad que tenemos en los centros educativos. Como planteamiento de un pacto o de un proyecto educativo a largo plazo, no puedo estar más que de acuerdo en cada una de las cuestiones que han planteado, pero mis dudas se basan fundamentalmente en la realidad que tenemos actualmente en los centros, en las reticencias que pueda haber por parte de nuestro profesorado, en la falta de formación que tiene nuestro profesorado actual en los centros para poder empezar a trabajar con nuevos métodos de enseñanza y aprendizaje, para trabajar con mayor profundidad en las competencias clave, y también, lógicamente, de una manera coherente, esos métodos de evaluación, que tienen que ser acordes con las competencias clave. En este sentido, me gustaría saber cuál es la percepción realista de la situación en nuestro país, en nuestro Estado, sobre la percepción y la actitud que tiene el profesorado hacia estos nuevos métodos y hacia la utilización de las competencias clave como uno de los principales objetivos.

Cuando nos han detallado las ocho competencias clave, reflexionando sobre ellas, a mí me parece que hay una que quizá sea la más importante, o yo lo veo así, pero que a su vez me parece la más complicada de alcanzar —tal vez sea por experiencia profesional y por lo que sigo viendo en la realidad de los centros—, y es la competencia de aprender a aprender. Desde mi punto de vista, todavía falta mucho trabajo que hacer para que el propio alumnado tenga su propia autonomía de aprendizaje. En este sentido, nos gustaría que nos ampliase información sobre cómo se puede mejorar esta competencia, porque entiendo que es clave para el futuro no simplemente de los alumnos que están en el sistema educativo, sino también enlazándolo con el aprendizaje a lo largo de la vida, que es uno de los objetivos clave, y también para asegurar ese, teóricamente, éxito educativo, del que también en principio me gustaría que nos diese una definición más concreta.

Han hablado de otras cuestiones que también han sido introducidas en otras comparecencias anteriores, como la necesidad de reducir el ingente currículum que tenemos en las aulas a lo largo de toda la escolarización obligatoria. Entiendo que trabajar en competencias es muy complicado, es una tarea verdaderamente difícil y ardua para el profesorado con la cantidad de contenidos curriculares que existen actualmente, y me gustaría tener su perspectiva, su visión —ya nos han comentado alguna cosa anteriormente— sobre la manera en que se puede reducir ese currículum, hablando de la realidad, del presente, no de lo que tenemos que intentar alcanzar en el futuro. También han comentado —y se ha hablado en otras comparecencias— la situación del fracaso escolar en España, que en parte está asociado a esa titulación que existe en España y que en otros países del entorno europeo no se considera

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 79

de esta forma. ¿Cuál es su perspectiva? ¿Hacia dónde tenemos que ir? ¿Tenemos que seguir trabajando con un modelo en el que todo el alumnado tiene que obtener un título de educación secundaria obligatoria, o tenemos que orientarlo hacia el objetivo de dar un título de adquisición de competencias? Simplemente me gustaría que nos lo aclarase.

También se ha hablado del trabajo con familias, en un entorno más participativo. A mí siempre me suscita la misma duda cuando se habla del trabajo en familias, que yo por supuesto defiendo, pero es cierto que no todas las familias ni todos los alumnos pertenecen al mismo contexto socioeconómico y cultural. Por tanto, mi temor es, cuando se habla de un trabajo participativo y de que un proyecto educativo va orientado hacia ese trabajo en familia, cómo se puede compensar a aquellos alumnos que no tienen la ventaja de tener una familia que puede colaborar con ellos o que tiene los recursos suficientes para poder colaborar con ellos y ayudarles en el entorno del hogar.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Coucelo): Señora Martínez Seijo, finalice, por favor.

La señora **MARTÍNEZ SEIJO**: Finalizo. Me quedan dos cuestiones.

Nos ha avanzado también que se está hablando de las competencias clave a nivel europeo, me gustaría saber si existe algún planteamiento para reforzar las competencias clave de cara al futuro. Finalmente, voy a insistir en algo que también se ha comentado anteriormente. Tenemos un problema de financiación. Ante una reforma educativa con estos planteamientos metodológicos, que van a requerir ingentes cantidades de dinero, y teniendo en cuenta que se está en una fase de aprobación de unos presupuestos que desde luego no van por esa línea sino más bien todo lo contrario, ¿ustedes creen, siendo realistas, que se puede abordar un cambio educativo con el producto interior bruto que se está dedicando en España a la educación?

Gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Coucelo): Muchas gracias, señora Martínez Seijo.

Finalmente, por parte del Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra el señor Alonso Díaz-Guerra.

El señor **ALONSO DÍAZ-GUERRA**: Muchas gracias, presidente.

Señores Luengo y Valle, quiero darles la bienvenida en nombre del Grupo Popular a esta Comisión y agradecerles sinceramente su intervención; ha sido un verdadero placer. Les garantizo que las horas no han restado ni un ápice la intensidad y la pasión de su intervención. Son muchas las opiniones que ustedes han aportado y que compartimos desde el Grupo Popular. Es más, coincidimos plenamente en el marco competencial propuesto por Europa, en el concepto de una internacionalización de la educación o el concepto de una política educativa supranacional que mencionaba el señor Valle, y me atrevo a decir que en ello deberíamos coincidir todos los grupos políticos que estamos aquí, puesto que estamos totalmente inmersos en una globalización de la que, queramos o no queramos, no podemos salir. Por lo tanto, mi primera pregunta es: ¿qué opinión les merece a ambos la conflictividad mostrada por algunos grupos políticos cuando afirman que Europa nos gobierna o que Europa es la que dirige las decisiones políticas o la política educativa de las distintas naciones, entre ellas, España? Porque eso al final entra en contradicción con el planteamiento que ustedes hacían. ¿Consideran que ayudan a esta internacionalización los currículum nacionales, miopes y excluyentes, que en muchos casos están imponiendo algunos Gobiernos regionales, o tendríamos que ser mucho más valientes en este nuevo planteamiento y romper con todo lo que se ha hecho hasta ahora?

Coincido totalmente en el planteamiento que hacían sobre un currículum común y diverso. He tenido el placer de poder seguirles a ambos en algunas intervenciones a través de Internet previas a esta comparecencia y disfrutar con ambos. Decía el señor Valle en una de sus intervenciones que esta nación o el Estado nación agoniza y que deberíamos ser lo suficientemente valientes como para que terminara de morir y dar vida a una cultura de internacionalización. Es verdad que los pasos que se han ido dado últimamente, en las últimas décadas, no han ido en esa dirección; y me da igual el color político tanto a nivel nacional como en las comunidades autónomas. Al final, lo que hemos ido creando son Estados nación, 17 Estados nación que intentan imponer su modelo educativo a los centros educativos. Por lo tanto, ¿consideran acertado el planteamiento —yo considero acertado el planteamiento— de un modelo de currículum único pero que a la vez esté elaborado con las comunidades autónomas, por el Estado y con la complicidad de las comunidades autónomas? El planteamiento que ustedes hacían marcaba un 55% de responsabilidad más o menos al Estado, un 30% a las comunidades autónomas y un 15% de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 80

autonomía real para los centros. Yo no sé si sería mucho más valiente intentar que ese 55 % fuera del Estado con la implicación de las comunidades autónomas y dar mucha más competencia, mucha más autonomía a los centros educativos. Lo dejo encima de la mesa porque no me atrevo a darles un porcentaje, pero es cierto que si lo que buscamos son unos elementos comunes, deberíamos ser valientes a la hora de dar autonomía a los centros educativos. Que los centros educativos tengan, de verdad, libertad; libertad para completar ese currículum básico centrándose en su realidad, en su contacto con el entorno, teniendo claro que muchas veces nos basamos en el ámbito regional y hay regiones suficientemente amplias y de un extremo a otro tienen muy poco que ver unas localidades con otras. Por lo tanto, a lo mejor nos podríamos centrar más en el ámbito local y en los centros educativos. Una pregunta que creo interesante es cómo consideran ustedes que podríamos articular esa autonomía real de los centros, junto con el carácter vertebrador que tiene que tener la educación y con la protección de la equidad por la que también debe velar el Estado para que se dé en todas las comunidades autónomas. Ambos, en distintas intervenciones, han aludido a que los objetivos europeos están ahí, que España va avanzando pero que no lo hace de manera equitativa, que no avanzamos en igualdad.

Continuando hablando de autonomía, ¿tenemos los equipos directivos formados para ejercer un liderazgo pedagógico que gestione una verdadera autonomía en los centros? ¿Consideran ustedes que tenemos a los docentes preparados para asumir la docencia por proyectos y ejercer una autonomía entendida como un trabajo colaborativo, abierto, y no como se ha venido trabajando, que ha sido al final encerrados en nuestra propia aula y de manera muy individual?

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Señor Alonso Díaz-Guerra, vaya rematando.

El señor **ALONSO DÍAZ-GUERRA**: Sí. Como soy el último, permítame dos minutitos o un minutito más.

Respecto del tema de la autonomía en las aulas o la autonomía que deben tener los centros educativos basándose en que esa autonomía tiene que ser también de manera coordinada con lo que entendemos como un trabajo democrático y con la participación de todo el entorno y de toda la comunidad educativa, ¿sería factible para fomentar esa autonomía que los directores de los centros, que los equipos directivos, que los claustros, tuvieran capacidad de elaborar sus propios proyectos educativos, poder trabajar por proyectos, poder incentivar a sus docentes que trabajen en esos proyectos, poder pedir recursos educativos en base a esos proyectos sin eludir en ningún caso la rendición de cuentas y que en base a esa rendición de cuentas no tengamos centros educativos estándar en todo momento?

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Señor Alonso, ya consumió el minuto de cortesía.

El señor **ALONSO DÍAZ-GUERRA**: Eso sí sería un paso de gigante en el ámbito educativo, donde no todo el mundo reciba lo mismo, sino que se reciba en base a la motivación, a la implicación, al trabajo colaborativo del centro educativo.

Termino, presidente.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): ¡A ver si es verdad!

El señor **ALONSO DÍAZ-GUERRA**: Y le agradezco su benevolencia.

Los cinco ejes de mejora que marcaban en un círculo cerrado creo que se podrían completar incluyendo dentro una palabra que es libertad. Libertad para una mejora permanente de los docentes, de los centros, del sistema. Libertad para un modelo curricular más flexible. Libertad para la elección de centro. Libertad para un proyecto educativo de centro coherente con el entorno. Libertad para una auténtica evaluación. Bueno, creo que si fueran capaces...

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Creo que se acabó el tiempo, señor Alonso.

El señor **ALONSO DÍAZ-GUERRA**: Muchísimas gracias, presidente. De verdad que ha sido un placer poder compartir estos breves minutos con ustedes.

Muchas gracias.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Muchas gracias, señor Alonso Díaz-Guerra, la próxima vez tendrá usted un minuto menos porque se ha pasado usted ampliamente. **(Risas)**.

Le doy la palabra a los señores Florencio Luengo y Javier Valle. Ellos verán cómo reparten el tiempo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 81

El señor **LUENGO HORCAJO** (Pedagogo, asesor de innovación educativa y coordinador general del proyecto Atlántida): Sí, vamos a alternarnos. Vamos a ir contestando en el orden en el que ustedes han intervenido. Vamos a empezar por Marta Martín. ¿Por qué un programa de cooperación territorial? Porque este país solo lo ha hecho una vez, lo hizo en 2010. Se convocó a todas las comunidades autónomas, aquí vinieron todas al centro nacional. Hacía veinticinco años que no hablábamos juntos de currículum, se pusieron a hablar juntos y estuvieron todos juntos. Solo faltaron Euskadi y Madrid, por diferentes motivos. Quince trabajaron durante cuatro años, quince alumbraron un modelo común, gritaron una y otra vez que ese es el modo. Estaban técnicos de las consejerías, estaban asesores convocados por el propio ministerio y el ministerio con todo su grupo de gente. Ocurrió en 2010 y 2011 con el PSOE y siguió ocurriendo en 2012 y 2013 con el nuevo equipo. Combas, premiado por KeyCoNet y por Europa es la experiencia. ¿Qué hicimos? Discutir juntos lo que no se había discutido antes: qué aprendizajes son imprescindibles, con cuáles nos quedamos, cuál puede ser el tronco común. Como los decretos eran tan complejos —los de la LOE y de la Lomce— dijimos que tenían que ser diferentes, que tenían que ser más sencillos, pero el modelo es ese; juntos, discutiendo, para llegar a un acuerdo de qué nos une y qué nos hace diversos y diferentes. En cuanto a los porcentajes, lo hablamos después. Paso la palabra a mi compañero, Valle.

El señor **VALLE LÓPEZ** (Doctor en Ciencias de la Educación, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid): Muchísimas gracias por su intervención, señoría.

Le preocupa Bolonia, cómo se ha hecho. No podemos echar la culpa a la receta cuando probamos un plato y está malo, puede ser que el cocinero haya tenido algo que ver. Bolonia, sin duda, será mejorable tal y como se ha desarrollado aquí. No pasa nada, creo que hay elementos estructurales de Bolonia que son mejorables, pero creo que en definitiva el profesorado y la universidad española también han cambiado mucho con Bolonia para bien. Hay cosas que mejorar, el elemento burocrático, etcétera, estoy completamente de acuerdo contigo. Insisto, creo que tenemos que quedarnos con la idea y que a veces la materialización de la idea, si no ha sido todo lo buena que deba ser, precisamente es en lo que tenemos que trabajar. Pasa lo mismo con las competencias, ese miedo a la realidad de las competencias. Creo que el problema de las competencias es confundir currículo con competencias y con contenido. Una competencia histórica se puede aprender con dos contenidos muy distintos, uno en Asturias con la Reconquista y don Pelayo y otro en Canarias con la conquista de Canarias por parte de los castellanos. El contenido es distinto, la competencia histórica es la misma y a la vez se está accediendo a un acuerdo sobre una competencia con contenidos distintos. Luego seguiré avanzando en esta cuestión con lo del Estado nación que agoniza, que, por otra parte, me encanta que me siga en las lecturas. Es un verdadero honor. Luego lo conectaré.

El señor **LUENGO HORCAJO** (Pedagogo, asesor de innovación educativa y coordinador general del proyecto Atlántida): Marta, hablabas de certificación de niveles. Estamos de acuerdo con la propuesta que matizabas. No creemos que haya que plantear titulaciones que excluyan, pero no tiene nada que ver con que haya titulaciones. Por cierto, podría certificarse que la titulación o la certificación equis del nivel equis otorgan el carácter de titulación, pero que la titulación dos o uno y la que tenga que estar en esos lugares va a promover un permanente itinerario que haga que ese alumnado no se quede excluido de nada. El problema de las titulaciones es que excluían y eso es lo que evidentemente no hace Europa. En ese sentido, estamos tratando de hacer homogéneo nuestro modelo con los sistemas que más avanzan y más promueven la mejora permanente.

El señor **VALLE LÓPEZ** (Doctor en Ciencias de la Educación, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid): Me gustaría decir unas palabras al respecto. Los niveles internacionales de clasificación de los niveles educativos ayudarían si realmente tuviéramos unas buenas pasarelas entre las titulaciones y los niveles internacionales estandarizados de niveles de enseñanza. Eso ayudaría mucho. En vez de hablar tanto de la titulación sería mejor hablar de los niveles de la clasificación internacional de niveles de enseñanza y asociar a esos niveles internacionales de enseñanza unos perfiles competenciales. Más que un título y más que un contenido curricular, un perfil competencial.

El señor **LUENGO HORCAJO** (Pedagogo, asesor de innovación educativa y coordinador general del proyecto Atlántida): En cuanto a lo que ha comentado la señora Farré Fidalgo, blindar el 5 % que proponemos es pasado mañana, a pesar de la compleja situación que se nos ha recordado que vive el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 82

país. Nosotros entendemos que se pueda y se deba hablar de un proceso a largo plazo, porque así contestamos a otra pregunta. Yo creo que una ley de bases no debería hablar de qué va a ocurrir mañana sino qué tendencia de propuesta de mejora se propone para los próximos años. La ley de bases debería asegurar un proceso de continuidad en la mejora, entre otras cosas porque —y aquí les damos un truco aprendido a lo largo de cuarenta años— no sería bueno que se la jueguen en una ley de bases diciendo que esto se aprueba y esto se hace así, sino que ustedes aprueban unas bases que deben ser investigadas, a veces a través de programas de cooperación territorial, que pueden ser debatidas en grupos de trabajo y que pueden ser cerradas en su solución definitiva dentro de un año. Por tanto, la ley de bases no es un tema de hoy se hace esto, mañana se publica en el boletín y lo tenemos. Evidentemente, el blindaje de los tantos por ciento en un país en el que, como sabe, se está dedicando un tres y pico... Podemos hablar del 5, del 4,5, del 5,5, ojalá en cuatro o en diez años nosotros pudiéramos estar en esa media que se dice.

Respecto al problema de los conciertos al que ha hecho alusión, es verdad, surgieron como surgieron entonces y en algunos lugares se están reconvirtiendo en la manera que se ha explicado y en otros lugares han venido a estabilizarse de por vida. Nosotros lo que no querríamos es que, si se ha hecho así, según vaya a dictar el Gobierno de turno tengamos a un millón de personas llenando Colón de un signo o de otro, porque eso es tremendamente nefasto para el conjunto del sistema educativo. Cómo lograr un *statu quo* en torno a lo que significan las dos grandes ofertas es un debate que la ley de bases debería iniciar. Simplemente decimos eso, sabiendo lo complicado que es y la enorme complejidad que conllevan las presiones de los grupos que ustedes conocen. Pero es que aquí, en algún momento los grupos políticos deberían decir que por encima de las presiones deberíamos lograrlo en este país. La situación se parece —y permitidme el mal ejemplo— a Palestina e Israel respecto a los territorios ocupados, ¿cuáles?, ¿los anteriores a la Guerra de los Seis Días? En algún momento habrá que decir a partir de ya, a partir de este momento logramos un *statu quo*, porque si no la guerra sería interminable. Sí sabemos que la guerra que se ha producido durante estos ocho años ha hecho un daño enorme al sistema educativo español, ha desestabilizado como nada y estamos obligados a buscar un punto de encuentro. Por eso se puso el tema en la búsqueda de ese *establishment*.

Se han planteado algunas dudas sobre cómo mejorar las transiciones educativas y la verdad es que también la ley de bases debería plantear —y ahí lo decimos— que las claves están precisamente ahí. Nosotros nos hemos atrevido a decir que habría que continuar en una línea de una sola etapa educativa. Hemos hablado mucho del 0-18, de manera que no se plantee tanto esta especie de distancia enorme entre la primaria y la secundaria, que en otros países no existe de esa manera, o existe antes y después, y podríamos hablar de ciclos educativos que no hacen sino estar completando, ojalá, la foto que veíamos de Valencia en torno a los procesos de aprendizaje y que pudieran ser así de claros y sencillos —hasta aquí hago esto, aquí hago lo otro— y no hubiera nunca una especie de norte-sur en sexto de primaria o en cuarto de la ESO. Es cierto que hay que tener un especial cuidado con los finales de etapas educativas para que no provoquen nunca barreras y que tengan una especie de incentivo, porque muchos de ellos tienen que ver, como sabes, con la evolución piagetiana o como se quiera decir de nuestro propio alumnado y respetan algunos ritmos de aprendizaje que se tienen en cuenta respecto a lo que se exige.

Respecto a los materiales, los libros de texto están mejorando incluso, porque sus autores están empezando a leer de qué va el cambio en el mundo. ¿Qué ocurrirá en el futuro? ¿Serán libros por proyectos? Nosotros sabemos que son libros por tareas, porque si no nuestros presidentes no hablan idiomas y nuestros presidentes y nuestros profesores tienen que hablar idiomas, porque si no qué nivel competencial sería ese siendo, como somos, fenómenos en el contenido de esa disciplina. Espero que dentro de poco se disponga de material muy nuevo. Sabemos que va a ocurrir. Lo mismo que ustedes se esfuerzan en leer los cuatro documentos que les decimos aquí porque dicen ya cosas completamente distintas respecto a lo que significa la repetición que no decíamos en este país hace cinco años pero que hoy empieza a ser un consenso; se hace porque leemos, investigamos y nos ponemos al día en lo que puede suponer lo que antes era solo una concepción ideológica que no cambiaba. Espero que en ese sentido los materiales didácticos supongan la novedad de un docente que está mejorando su capacidad docente. La capacidad docente tendría que ver con el profesor que es autor de su propio libro de texto, para entendernos. Pero eso es igual a medio y largo plazo, porque la línea de avance va por ahí. Las sorpresas son grandes, no están solos los jesuitas catalanes rompiendo aulas y provocando nuevos materiales. El país se mueve y estos ejemplos hay que hacerlos más visibles, porque ya ocurren realidades muy distintas.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 83

Antes planteabas cómo estábamos de cercanos a algunas políticas de equipos directivos y a consejos escolares que han perdido capacidad de maniobra. Nosotros creemos que quien rompe la capacidad de mejorar la democracia con solo cuarenta años de historia no está entendiendo la historia de estos siglos pasados en los países del entorno, necesitamos más tiempo para demostrar que la democracia es compleja y que ahora democratizar la democracia no consiste en que no haya elecciones, sino en cómo facilitar, con experiencias valiosas que están teniendo éxito, que eso sigue aumentando. Después de cien años hablamos, si algunos quieren hablar, de la limitación de estas democracias. Farré, estas son cuestiones fundamentales que queríamos comentarte.

Quería plantearte otra cosa: estamos realmente interesados y preocupados —había una pregunta que nos hacía el compañero del Partido Popular— por que todos los grupos políticos nos reunamos —estamos dispuestos a hacerlo con vosotros, de hecho os lo hemos solicitado en tres ocasiones, y una público— para hablar de todo esto con todos los grupos políticos pero también con vosotros. Queremos hablar de qué significa España en Europa, queremos hablar de cuán dramáticos son los objetivos 2020 y qué no tienen de dramático, porque hay cinco y a lo mejor con tres enamorados hacemos lo que hace Finlandia: un precioso programa, un precioso plan para Finlandia, obvia uno o dos objetivos y desarrolla más el resto. Nos gustaría evidentemente entrar en materia en esas cuestiones porque es un asunto tremendamente rico. En ese caso solo se trata de intervenir o de compartir. Yo te solicito que hagas llegar de nuevo una solicitud, por nuestra parte, porque nos hemos reunido ya con todos y con Podemos no ha podido ser.

El señor **VALLE LÓPEZ** (Doctor en Ciencias de la Educación, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid): Con respecto a los materiales nada más quería decir una cosa. Efectivamente, el problema no es tanto si materiales sí o no —creo que lo ha explicado bien Florencio, pero hay que matizarlo— sino si el material es competencial; hay muy buenos materiales competenciales. El problema es que cuando el material no es competencial el profesor no sabe hacerlo, y ahí evidentemente es imprescindible un apoyo al profesorado y una formación al profesorado.

Eso conecta directamente con la pregunta de Mari Luz, que tenía que ver precisamente con tocar tierra y con ver la realidad del profesorado y las necesidades de formación en este nuevo modelo. Esto es determinante. La reunión de Bruselas, de abril, con respecto a las competencias y a dónde ir comenzó con una visión de dos expertos que planteaban cual sería el siguiente paso y qué no ha funcionado, y se dijo que no habían funcionado dos cosas. Una, fundamentalmente la formación del profesorado. El paradigma no es sencillo. Yo trabajo muchísimo con claustros en muchos centros de distintos territorios del país: Galicia, Andalucía, Valencia, La Rioja, Navarra, muchos, y el profesorado está ávido de formación. Cuando les das formación sobre competencias notas que se la beben, que están sedientos de formación. Como decían en Bruselas, lo que hace falta es un buen plan de formación del profesorado en términos de competencias. Si esto se hace, desde luego, el problema de implantar las competencias va a ser muchísimo más sencillo y creo que es una percepción realista. Sí, se puede, se ha hecho en muchísimos centros, lo ha hecho Combas hace mucho y lo seguimos haciendo en muchas partes.

Evidentemente, con ese enfoque es muchísimo más fácil adoptar la competencia de aprender a aprender, que es la nuclear. Aprender a aprender no es aprender a repetir de memoria un contenido que en quince días se olvida y que sigue siendo en muchos, no digo en todos, en muchos centros en este país la tónica general. Por ejemplo, cuándo empieza la Edad Moderna y cuándo acaba la Edad Moderna; al chaval de doce años se le ha olvidado a los veinte días y con una final de la Champions. Entonces, esto tiene que ir a más, es decir, este dato tiene que servir para algo porque eso es aprender a aprender. Se aprende a aprender cuando se trabaja cooperativamente, se aprende a aprender cuando se trabaja por proyectos, se aprende a aprender cuando se trabaja por competencias, se aprende a aprender cuando el contenido, que es esencial, deja de ser lo más esencial para estar al servicio de la competencia, y el chaval se pone a aprender en torno a un proyecto y aprende cómo aprender. Claro que se puede. Yo puedo garantizar que se puede, soy enormemente optimista, cuando al profesorado se le da lo que pide, y no pide mucho, y no es caro, no es tan caro. Pide formación. Decías antes: ¿se puede con estos presupuestos? Claro que sí, se está haciendo formación en millones de cosas. Lo que no hay, a mi modesto entender —perdonadme que lo diga aquí—, es ese gran plan nacional de formación en competencias. Sí queremos cambiar un paradigma y pasar de un paradigma que teníamos a un paradigma nuevo de competencias, habrá que formar al profesorado. Ninguna industria, ninguna empresa que cambia un producto, que cambia algo, deja de formar a quienes tienen que vender ese producto o trabajar

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 84

con ese producto. En cambio, la educación en este país muchas veces ha cambiado el producto y no ha enseñado a los que trabajan con ese producto a cómo trabajar con ese nuevo producto. Creo que esta lección la tenemos aprendida, no la repitamos.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Couselo): Tienen un par de minutos.

El señor **LUENGO HORCAJO** (Pedagogo, asesor de innovación educativa y coordinador general del proyecto Atlántida): Rápidamente para contestar a los dos compañeros que faltan.

Os dejamos cinco anexos, diez anexos. Hay uno que es de Combas, en la que intervenían los profesores y evaluaban —fueron 150 centros en un pilotaje— y gritaban —es una evaluación externa de la Universidad Complutense, en la que el 85% coincidían— por qué no tiene todo el sistema educativo esta formación, por qué no la tiene, por qué no tiene estas reflexiones.

Es cierto que ha mosqueado tanto el término competencias clave —ahí empezamos a estar con algunas de vuestras reticencias— porque una ley lo anunció y no dijo cómo, LOE; otra ley lo siguió anunciando, pero planteó una distorsión enorme con el tema de los estándares, por hablar de algún elemento del currículum, y eso desautorizó tanto en la práctica de los centros, que la mayor parte de ellos dijeron: ¿sabéis lo que hacemos en esos momentos cuando hablamos del asunto? No hablar del término, porque alguno le ha cogido horror al término, pero no a la solución, que es conocimiento en acción; y hablamos de cómo trabajar por tareas, por tareas para la vida. Luego, es cierto, vuestra reticencia habrá que cuidarla, habrá que ir a por la cuestión. Hemos creado reticencia porque, sencillamente, hemos desarrollado mal las normativas y provocado desconcierto en la gente, y a ver cómo lo hacemos bien, porque el que lo ha vivido bien, desde luego, dice que *chapeau* y que adelante.

Lo último. ¿Se puede abordar en un cambio de ciclo y con un PIB como el que tiene este país? La contestación es la misma que decíamos a Farré, ojalá lográis una ley de bases que anuncie —lo han hecho otros países— cuál puede ser la mejora continua —lo hacen mucho nuestros compañeros en los informes internacionales— que provoque un porcentaje año a año y nos aseguren qué podría ocurrir en este país en los próximos diez años. Lo digo para que nos entendáis. Una ley de bases debe proponer cosas de ese tipo. No debe decir qué pasa en enero, porque es que la situación, si no, os va a tener con las manos tremendamente atadas. Pero, hombre, fijaría un norte de mejora continua en todos los niveles y también en el de financiación.

Al compañero del Partido Popular queremos agradecerle la enorme coincidencia que escuchamos en sus planteamientos con nuestra intervención, con lo cual nosotros nos sentimos tremendamente satisfechos, al menos, en el plano internacional. Cómo la apuesta internacional ha sido entendida por el Partido Popular nos parece de cajón. No es verdad que la Lomce lo haya desarrollado de una manera adecuada, decimos nosotros en algunos campos; ahí ha habido contradicciones. Lo dijimos incluso con la LOE, y estaba al lado algún gran amigo, como es el propio Alejandro Tiana que nos dijo: hice lo que pude, coloqué el nombre y, además, me tuve que ir tiempo después, como sabéis, por las circunstancias en que me quedé allí. Nosotros creemos que en este momento hay que consolidar la apuesta que has planteado; hay que consolidar la apuesta de competencia. Ya veremos cómo lo hacemos y cómo os atrevéis a hacerlo, pero es verdad que los materiales curriculares que están saliendo en algunos planos desvirtúan tanto cuando se centraliza demasiado, como hizo currículum Lomce —podrías estar de acuerdo y sé que dentro del Partido Popular hay tendencias de este tipo—, como cuando otros intentan hacer lo mismo a nivel nacional, que es una alusión que has hecho. Ese intento de nacionalizar a nivel central o nacionalizar a nivel de comunidad autónoma es el mismo y provoca una distorsión enorme y no es real. Nosotros tenemos que hablar de currículum común y diverso y, por eso, hicimos alusión a retrotraernos al currículum Logse —olvidaros de la Logse si os cae mal—, pero sí a lo que intentó entonces, ahora con el centro y cuánto de centro. El porcentaje es un debate vuestro. Nosotros no entramos en él; dijimos 45 o 55. El centro debe tener vida propia, pero el ministerio debe decidir cuáles son los aprendizajes imprescindibles y debe debatirlo en sus comunidades autónomas. Cada comunidad autónoma, Galicia en su sitio, Canarias en el suyo, o Euskadi en el suyo, tiene que plantear también lo suyo. Lo hicieron bien con la Logse y podrían volver a hacerlo de nuevo. El centro tiene que decidir, dependiendo de si está en Somosaguas o si es un centro que está en Vallecas, qué dos criterios de evaluación con sus indicadores son muy propios, suyos, porque además es que los necesitan según qué tipo de alumnado y qué contexto tienen. Por tanto, deciden también qué indicadores —si hay que llamar estándares al final de las pruebas externas también— tienen ellos muy propios, para entendernos. Eso es lo que daría vida y daría credibilidad al proyecto educativo de centro y a la identidad de los centros.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 85

Has hablado de equipos directivos, si están preparados los actuales. Nosotros creemos que actualmente el juego que se hace basculando excesivamente a un equipo directivo solo gestor es un enorme problema. Hemos dicho y hemos denunciado que el modelo portugués, italiano y español está cayendo en desuso; no hace falta hablar solo de una formación igual para todos y que alguien, de manera democrática, pueda ser elegido. Consideramos que hay que formar de manera específica algunas situaciones específicas que se producen; lo hacemos con orientadores, lo hacemos con inspección, lo tenemos que hacer con equipos directivos y, además, con mayor vehemencia que lo que se hace en la actualidad. Hay que otorgarles una entidad especial porque la tienen, pero con un doble juego antes. Si no queremos perder esa potencialidad, este país no tiene el doble juego de otros de un gran perfil pedagógico en un sitio y un gran poder de gestión en otro. En este país, en tanto no lo logremos de otra manera, tendrá que ser doble porque, además, tiene grandes ventajas en los países que lo realizan.

El señor **VALLE LÓPEZ** (Doctor en Ciencias de la Educación, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid): Tres ideas en dos minutos. Una, conflictividad de que Europa nos gobierna. Yo creo que lo que le pasa a Europa es que no hace pedagogía de sí misma, pero es indiscutible que Europa nos ha dado mucho, mucho, y que estamos mejor con Europa que sin Europa. Así lo pienso, pero esto es otra discusión. Si hablo solamente en términos educativos, las competencias clave no estarían en el currículo sino hubieran procedido de Europa, y las competencias clave de Europa no son las competencias PISA, ni las competencias OCDE, ni las competencias Banco Mundial; son unas competencias mucho más educativas, mucho más orientadas al aprender a ser. Esto hay que decirlo, lo que pasa es que los que nos dedicamos a educación supranacional no hacemos pedagogía adecuada; deberíamos hacer mucha más. Dos, la agonía del Estado nación. Yo creo que sería por nuestra parte un poco utópico pensar que hemos tocado techo en la organización política a la que antropológicamente el ser humano es capaz de llegar. Es decir, desde la tribu hemos pasado por muchos estadios de la política, desde la ciudad-Estado, al imperio, etcétera, y ahora estamos en un modelo de Estado nación que tiene una vida, que tuvo su nacer en un momento determinado de la historia, que antes no estaba, que ahora está y que está funcionando, pero que está claramente en crisis como modelo de resolución real de los problemas que tienen los ciudadanos. Yo soy partidario del piensa globalmente y actúa localmente. Las estructuras supranacionales tienen un planteamiento global y la implementación de dichos planteamientos globales podría hacerse a nivel local, a nivel del centro, a nivel más *mezzo*.

¿Eso significa que no deba haber una coordinación a nivel estatal? Podemos hacer todas las coordinaciones que queramos, siempre y cuando sean convergentes, siempre y cuando sean círculos concéntricos y ninguna sea disarmónica con las demás. Mientras haya una armonía entre los círculos concéntricos que van organizando la política, desde la política supranacional hasta el último centro, pasando por el Estado, la región y el ayuntamiento, me vale. El problema es cuando el Estado va por un lado, la supranación por otro, la comunidad autónoma por un tercero y el centro quiere ir a lo suyo porque no le gusta nada. Este es el problema, desalinear realmente los planteamientos, pero que en un contexto como el de hoy creamos que en el Estado nación está la solución a todos los problemas, también a los educativos, me parece un ejercicio de escasa humildad. Creo que aquí hay que dar un paso más; la humanidad lo está dando y las organizaciones supranacionales están haciendo su trabajo, con muchos defectos, con elementos muy mejorables, pero la pregunta es: ¿estaríamos mejor sin ellos? Mi respuesta claramente es: no, no estaríamos mejor sin ellos.

Termino con la dirección escolar. Uno de los documentos que hemos traído son las conclusiones del Consejo de la Unión Europea sobre liderazgo escolar. Aquí se dice muy claramente cuáles son las competencias fundamentales que debe tener un director para hacer un liderazgo no solo de gestión, de llevar los dineros, dirigir a los profes y organizar el horario, sino el liderazgo pedagógico, el liderazgo de ideas, el liderazgo que hace que tus profesores se embarquen en un proyecto competencial y acabes haciendo un museo planetario, y tu ayuntamiento te acabe dando un premio porque el museo planetario lo has expuesto en la sala de exposiciones del ayuntamiento. Esto lo he visto hacer yo haciendo seguimiento con un centro de aprendizaje por proyectos y por competencias. ¿Se puede? Claro que se puede, con mucho optimismo y con mucha fuerza estoy convencidísimo de que podemos hacerlo.

Muchísimas gracias por las intervenciones, muy sugerentes, por cierto.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 252

7 de junio de 2017

Pág. 86

El señor **LUENGO HORCAJO** (Pedagogo, asesor de innovación educativa y coordinador general del proyecto Atlántida): Le decía al vicepresidente —presidente— que nos dejara despedirnos.

Tenéis todos los anexos colgados en la web, porque no queríamos abrumaros con veinte fotocopias, pero es cierto que ahí están los documentos que consideramos más importantes y que a mí me gustaría haber leído antes, y que os vendrían bien. Ya sé que tenéis una triple tarea, no solo vuestra tarea aquí, sino la que tenéis en el propio partido y la que tenéis con distintos medios y grupos que golpean la puerta cada mañana y llaman por teléfono. Cuanto más formados estamos, mejor podemos responder, compañera Marta, a alguna editorial a las ocho de la mañana. En ese sentido, necesitamos gente muy preparada, muy leída en todas estas cuestiones, porque están sucediendo cuestiones a nivel internacional que os ayudan cuando decidís un avance; por eso las hemos puesto ahí.

Farré, Alonso, Maripaz, Marta, quiero que sepáis que tenemos una confianza extrema en vosotros cuatro, como representantes de grupos de carácter estatal. Venimos aquí, pero tenéis que saber que ahora mismo hay más de quince comunidades autónomas conectadas viendo qué pasa hoy aquí. Tenemos una confianza extrema en vosotros, porque tenéis una responsabilidad que se llama global. Vamos a hablar además con grupos políticos haciendo esas peticiones internas, grupos muy de carácter de comunidad autónoma, nacionalistas, pero os aseguro que nos encantaría veros luchar dejando algunos pelos en la gatera, porque si hay diez cosas en las que se puede alcanzar un consenso y solo en cinco se puede llegar a un acuerdo, vayáis a por el acuerdo de esas cinco; luego ya se verá qué se hace con las otras cinco. Eso es algo que este país espera.

Nosotros vamos a procurar daros el último susto el día 21 con los costes, en los que no hay acuerdo —lo digo por si alguno anda tranquilo pensando que no hay acuerdo—, porque si no hay acuerdo es un drama para el país, para la educación, y lo queremos hablar con vosotros, pero sabemos que lo va a haber. Nosotros somos muy optimistas, por eso andamos hace cuarenta años haciendo lo que hacemos, y ahora buscando el perfil del docente. **(El señor Valle López, doctor en Ciencias de la Educación, profesor de la Universidad Autónoma de Madrid, pronuncia palabras que no se perciben)**. Tú lo eres un poco menos, pero estás ganando puntos.

Muchas gracias por habernos invitado; estamos en contacto siempre que queráis para alguna otra cuestión.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Meijón Coucelo): Vemos que esto es una entrega por fascículos.

Sin más asuntos que tratar, levantamos la sesión agradeciendo tanto al señor Luengo como al señor Valle que hayan tenido la gentileza de tener esta comparecencia con nosotros.

Se levanta la sesión.

Eran las ocho y treinta minutos de la noche.