



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

Año 2017

XII LEGISLATURA

Núm. 285

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

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

Sesión núm. 28

celebrada el miércoles 21 de junio de 2017

Página

ORDEN DEL DÍA:

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

- De la señora Pont Ferrer, analista senior de política educativa de la OCDE, profesora de Política Educativa Comparada en Sciences Po, París, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000617) 2
- Solicitud de prórroga de los trabajos de la subcomisión para la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 154/000003) 15
- Comparecencias. Por acuerdo de la Comisión de Educación y Deporte. (Continuación):**
- Del señor Cabrera Padilla, presidente de FPMakers, Asociación española para el desarrollo de proyectos de futuro en apoyo a la formación profesional, y del señor Moreno Olmedilla, especialista principal de educación del Banco Mundial, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Números de expediente 219/000680 y 219/000681) 15
- Del señor Martínez García, contratado doctor en el departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000682)..... 29

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 2

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

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

— DE LA SEÑORA PONT FERRER, ANALISTA SENIOR DE POLÍTICA EDUCATIVA DE LA OCDE, PROFESORA DE POLÍTICA EDUCATIVA COMPARADA EN SCIENCES PO, PARÍS, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000617).

La señora **PRESIDENTA**: Buenas tardes, señoras y señores diputados. Vamos a comenzar la tramitación del orden del día de la Comisión convocada para esta tarde, día 21 de junio de 2017. Habrán visto los presentes que, como quedamos en Mesa y portavoces, en el primer punto del orden del día figura la solicitud de prórroga de los trabajos de la subcomisión para la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación, pero, si no les parece mal, lo dejamos para tratarlo entre la primera y la segunda comparecencia para que dé tiempo a llegar a los diputados y tener *quorum* para aprobar este acuerdo que es imprescindible. Ruego que avisen a sus compañeros para entre las cinco y veinticinco y cinco y media poder realizar la votación. ¿Están de acuerdo? (**Asentimiento**).

Una vez acordado pasar la solicitud de prórroga al segundo punto, como ya nos acompaña doña Beatriz Pont Ferrer, analista senior de Política Educativa de la OCDE y profesora de Política Educativa Comparada en Sciences Po, de París, en primer lugar, le damos la bienvenida y unas gracias muy especiales porque sabemos que su agenda es muy complicada y ha tenido la amabilidad de aceptar esta invitación para comparecer. Como ya se le ha informado, tiene una primera intervención de entre veinte y treinta minutos, luego cada portavoz de los grupos parlamentarios tiene cinco minutos para plantearle las cuestiones que crea convenientes y, posteriormente, tendrá un cuarto de hora para contestar. Si considera que nos debe enviar por escrito algún dato o respuesta a alguna de las cuestiones derivadas de la propia comparecencia, estaremos encantados de recibirlo y luego trasladarlo a los portavoces, diputados y diputadas de la Comisión.

Sin más, damos la palabra a doña Beatriz Pont Ferrer.

La señora **PONT FERRER** (Analista senior de Política Educativa de la OCDE, profesora de Política Educativa Comparada en Sciences Po, París): Muchas gracias, la verdad es que para mí es un honor estar aquí, así que agradezco muchísimo la invitación. Significa tener la oportunidad de aportar mi granito de arena a la discusión sobre cómo formular un pacto educativo que considero importantísimo para España, porque soy analista de políticas de educación desde hace muchos años y he visto los vaivenes —amplios vaivenes— en política educativa en España, y creo que es un acierto. Por eso, para mí es muy importante estar aquí, tienen una tarea primordial. Yo vengo como actor externo y les voy a dar una visión muy comparada; voy a sacar a España y la voy a llevar al marco de referencia de los países de la OCDE que son la Unión Europea, pero también Japón, Australia, Nueva Zelanda, México, Chile y otros países que van más allá del marco de la Unión Europea. ¿Por qué estoy aquí? Un poco porque llevo trabajando veinte años como analista de política educativa, varios años en España, más de diecisiete años en el Consejo Económico y Social, pero en la OCDE he estado haciendo estudios de política comparados de equidad y calidad, liderazgo escolar, reformas educativas, educación de adultos, y todo esto me ha dado la posibilidad de entender los sistemas educativos de la OCDE desde una visión amplia. Ahora dirijo un programa de estudios de país y apoyo a la implementación de políticas de educación en los países de la OCDE. Por ejemplo, ahora estoy trabajando con Japón, donde están haciendo una reforma, no como la suya, pero de este estilo, y nos llaman y nos piden que, por favor, les demos recomendaciones y les ayudemos a cómo formular la implementación. Entonces, yo agrego un grupo de expertos, visitamos el país, nos entrevistamos con padres, alumnos, directores de escuela, visitamos comunidades, nos reunimos con todos los ministerios que están relacionados con la educación, y hacemos una evaluación y recomendaciones de políticas, siempre comparadas con el marco de referencia de la OCDE y muy contextualizado a las necesidades del país. Además, acabo de terminar la tesis doctoral, que aprobé hace un mes, sobre reformas educativas analizando el caso concreto del liderazgo escolar en España y también en otros países. Esta es la base de mi presentación, en la que voy a hacer un diagnóstico, enunciar retos y algunas conclusiones, que espero que les ayuden en la propuesta de pacto de Estado en el que ustedes están trabajando.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 3

De alguna manera su trabajo es lograr un pacto y lo primero y más importante es elaborar un marco a largo plazo con una visión de lo que tiene que ser la educación en España para el futuro; incluso creo que las aspiraciones que se proponen como tarea, los objetivos de la Unión Europea 2020, son una visión demasiado corta; en la OCDE estamos trabajando ya con el 2030. Creo que una Comisión tan importante como la suya debería tener una visión muchísimo más amplia que el 2020 que es mañana, porque si quieren formar a los españoles del futuro y crear su país, deben tener una visión muchísimo más a largo plazo para que el sistema educativo pueda funcionar. El segundo punto es, en función de esta visión y en este marco, definir cuáles son las áreas prioritarias de educación que ustedes eligen para que el sistema educativo funcione. El punto tercero, para mí muy importante y siempre olvidado en el mundo de la política pública, es cómo se lleva a cabo la implementación. Ustedes son actores políticos y, a veces, la política y la política pública se mezclan y no permite avanzar a la educación, cuesta mucho más porque desde los marcos legislativos no se configura la implementación. Hace falta ver que las leyes, las normas y los programas tengan realmente impacto en las escuelas, que no suele ser el caso de muchos países, no solo de España. Estos son un poco los tres ejes de mi presentación.

En cuanto a la visión, la mayoría de los países se preguntan qué queremos para nuestros niños, para nuestras escuelas, qué visión queremos dar. En la OCDE tenemos PISA, cómo no, pero también hay una visión más allá de PISA; qué es lo que quieren los distintos países, cómo quieren preparar a sus alumnos para el futuro, para unos empleos que no se sabe cómo serán, para una sociedad cada vez más diversa, con un uso de la tecnología que ni entendemos ahora de cara al futuro. ¿Qué visión tenemos? Por una parte, es necesario tener una buena base de habilidades y competencias, de lectura, ciencias, matemáticas y también de otro tipo. Y lo que vemos en la OCDE es que hay unos países —los llamados de alto rendimiento— que combinan equidad con calidad, y eso significa que todos los alumnos son buenos, unos no tienen menos oportunidades que otros. En mi opinión, es el principio más importante que ha demostrado PISA, no es una contra otra, la equidad no está reñida con la calidad. Un sistema educativo de calidad tiene que tener equidad porque, si no, solo está ayudando a unos y no al resto. En el fondo estamos creando la base para el desarrollo económico y social de un país, y si dejamos a alumnos atrás, ese sistema no tiene calidad. Sabemos que hay muchos sistemas educativos, como Japón, Estonia, Holanda, Canadá, Corea, Australia o Suiza, que saben y logran combinar equidad con calidad. Es decir, una no está en contra de la otra, sino que un buen sistema educativo es calidad con equidad. Por otra parte, un sistema educativo también tiene que lograr que todos los alumnos tengan un mínimo básico de habilidades y competencias. Yo les voy a dar un montón de datos y figuras de la OCDE para ilustrar lo que estoy explicando, que luego pueden ver en detalle. **(Apoya su intervención con una presentación en PowerPoint).** Aquí se ve la proporción de alumnos que tienen un nivel educativo por debajo de lo que se considera funcional hoy en día, y en España hay casi un 20% de alumnos que, según PISA, no llegan a tener estas habilidades. Nuestro país se sitúa en la media de la OCDE, al lado de Australia, Suiza, Holanda, Noruega, pero un 20% de alumnos que no llegan a ese mínimo son muchos. Y esto sucede en la mayoría de los países, por lo cual ahí tenemos un reto importante.

A continuación, respecto a las escuelas, ¿cuánto dependen las oportunidades de los alumnos de las escuelas en las que están? Esta figura muestra la diferencia que hay en el rendimiento de los alumnos entre escuelas y dentro de las escuelas. Vemos que en España, como en muchos países nórdicos, casi todas las escuelas obtienen los mismos resultados; que un alumno puede ir a una escuela o a otra y más o menos obtener unos resultados asegurados porque hay una educación comprensiva, no se separa a los alumnos hasta los quince o dieciséis años, que consideramos lo apropiado para que haya equidad y calidad. En cambio, vemos otros sistemas donde sí se separa, como el sistema alemán, en el que a partir de los once años se empieza a dividir entre formación más profesional, más técnica y académica, y se ven muchísimas diferencias entre los alumnos de las distintas escuelas. En cambio, en el eje de la izquierda vemos que con la educación comprensiva hay muchas diferencias dentro de las escuelas, y eso es lo que tienen que aprender y lograr atender los directores y docentes en la escuela.

Por otro lado, un tema que se va añadiendo es el bienestar y la motivación de los alumnos. Un sistema educativo ¿qué tiene que lograr? Alumnos motivados, con aspiraciones, que estén contentos, satisfechos y, además, aporten. En la encuesta PISA se pregunta —está en inglés, si quieren se lo traduzco— si los alumnos sienten que pertenecen bien a la escuela, si hay *bullying* o si tienen aspiraciones de ser mejores. Aquí se compara España con la media de la OCDE y sale muy bien, los alumnos tienen una buena motivación por estudiar y, sobre todo —por encima de la media—, una satisfacción personal de vida más alta que en la OCDE, lo cual es un punto de partida muy positivo para construir de cara al futuro. Además,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 4

en España los alumnos tienen muy buena visión de sus docentes, otro punto a considerar muy importante en un pacto educativo porque el trabajo para lograr los retos se hace partiendo y construyendo desde esos puntos positivos. Los alumnos españoles de quince años dicen que cuando tienen problemas o no entienden las cosas, los docentes les escuchan y cambian las estructuras de las clases para responder; les dan apoyo individual si hace falta para que entiendan mejor las cosas; adaptan las lecciones o las clases para los conocimientos; o sea, los docentes son muy humanos y atienden a la necesidad de los alumnos más que la media de la OCDE.

En relación a cómo está ahora la escuela y qué tiene que atender de cara al futuro, sería muy importante que en la Comisión adoptaran esta visión futurista sobre qué es una escuela del futuro y por qué está influenciada. El contexto social y económico, la globalización, la diversidad, la desigualdad, el cambio en competencias, la tecnología, todos ellos son factores que influyen en la educación y la configuran y, por lo tanto, las escuelas no pueden ser como en el pasado. Muchas veces se visitan escuelas y siguen siendo iguales que en el siglo pasado; tenemos las mesas, las sillas, el profesor, y en España, como veremos luego, se cierra la puerta de la clase y allí no entra nadie. Es un sistema que en algunos sitios aún refleja el pasado, hace falta tener en cuenta el futuro, hacia dónde van las escuelas. Es imprescindible alinear las escuelas con las necesidades de la sociedad y la economía, que se adapten y tengan una visión con objetivos fijada desde el nivel nacional, regional o local, pero no pueden ir sin veleta, sin rumbo. Aprender a usar los datos es importantísimo para evaluar y saber cómo atender a los alumnos, centrarse en la pedagogía, la atención a la diversidad, saber utilizar las tecnologías en la educación y desarrollar escuelas que aprenden, en inglés *school as learning organisation*. Todo ello requiere que las escuelas se conviertan en unos centros de trabajo en equipo, de trabajo colaborativo —en España, aunque haya una base muy buena de docentes, como escuela no se ve tan claro el trabajo en equipo para atender a sus alumnos—, y también un marco de autonomía con apoyo que más adelante reflejaré. ¿Están preparados para los retos del futuro? En un contexto de transformación cada vez hay más discusión sobre cuáles son las habilidades y competencias que tienen que desarrollar los alumnos en las escuelas, en las universidades y más allá. Por una parte, el conocimiento, pero cada vez más se está pidiendo el *critical thinking*, el pensamiento crítico, la comunicación, la colaboración, la creatividad, tener una serie de habilidades para trabajar que se están integrando en los currículos de las escuelas. Esto tiene que reflejarse de alguna manera para desarrollar escuelas que ni siquiera sabemos cómo van a ser, pero tenemos que empezar a avanzar en este pensamiento. Esto es lo que se refiere al reto número uno, formar la visión.

El reto número dos es qué políticas educativas se pueden elegir para adaptarlas al contexto educativo español. Es verdad que hay un mar o un bosque de políticas educativas, docentes, formación profesional, autonomía, evaluación, evaluación de un tipo o de otro, financiación, apoyo a directores, etcétera. ¿Cómo definir cuáles son las políticas prioritarias? Es muy difícil, lo que nosotros hemos hecho es intentar dar un orden a estas políticas para ver cuáles son las que mejor responden a las necesidades de las escuelas en un contexto concreto. La primera es atender a la equidad y la calidad, y esto incluye preparar a los alumnos para el futuro; la segunda es la mejora escolar que incluye a docentes, directores y marcos para tender a que las escuelas puedan ser lo mejor posible y, por último la gobernanza, o sea, qué marco de apoyo establece el Gobierno para que todo pueda funcionar bien. De alguna manera esto es parte de su trabajo y yo le he dado otro sentido; primero, empezar por el aprendizaje que es el currículo y la equidad con calidad. Segundo, los conocimientos que se desarrollan en la escuela, donde está lo que se ha llamado ahora capital profesional, que no es el capital humano, no es un docente, sino el trabajo colectivo de los docentes con la dirección de las escuelas para que funcionen bien y tiendan al aprendizaje de todos. Y tercero, los marcos de apoyo que ustedes pueden dar desde el ámbito nacional, regional o local que es la gobernanza, cómo se organiza la escuela, marcos de evaluación que ayuden a la mejora, formación, capacidad y participación de las familias.

Todas estas políticas de alguna manera son el eje que se ha demostrado que tiene mayor impacto sobre la mejora en el aprendizaje. Hay algunos expertos internacionales, como pueden ser Michael Fullan o John Hattie —uno es canadiense y otro neozelandés—, que hablan mucho de cuáles son las políticas que distraen de lo que es el eje básico. Fullan dice muy claramente que la rendición de cuentas es un *driver* o conductor negativo que consiste en empezar poniendo sanciones a la gente que no motiva. Dirigir el coche estableciendo ya la evaluación es el *wrong driver*, es decir, el director que empieza al revés; primero se ha de formar y tener capacidad. En el caso del *wrong driver* no funciona el individuo, versus el trabajo en equipo; es decir, empezar por la tecnología en vez de por la pedagogía o hacer algo a piezas y

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 5

no de modo sistemático. Y Hattie también habla de las políticas que distraen, de repente se trata mucho un tema durante seis meses, por ejemplo, la religión que se convierte en «el tema», que de alguna manera es un punto importante en la formación de valores, pero no puede distraer el resto del debate sobre cómo mejorar un sistema educativo. Es un punto más y lo importante es que haya una política coherente que incluya un marco y una visión, en los que se puede incluir temas como la religión u otros que se acuerde. Por tanto, como dice Hattie, hay varios distractores, pero lo importante es que haya coherencia en los planes y un marco que atienda a las escuelas ofreciendo equidad y calidad y un apoyo importante.

Ya he hablado de la política de equidad y calidad, asegurar que todos tengan las mismas oportunidades, y en muchos países los alumnos desfavorecidos tienen mayor probabilidad de obtener un menor rendimiento. En España una persona con un índice socioeconómico bajo tiene casi tres veces más probabilidades de obtener peor rendimiento que una persona con otro nivel socioeconómico, con lo cual es muy importante atenderlo. Esta figura que ven refleja un poco lo mismo, el rendimiento que tienen los distintos alumnos según el nivel socioeconómico. También lo vemos mucho en la repetición, en esta figura observamos que en España hay mayor probabilidad de que los alumnos que tienen un nivel socioeconómico más bajo repitan en comparación con todos los países de la OCDE y no OCDE, o sea, estamos por encima de Vietnam, de Argentina, de Uruguay, con lo cual la repetición está muy vinculada al nivel socioeconómico. Además, es muy cara y no es muy eficaz como política educativa, es un distractor que, de alguna manera, retrae a los docentes de centrarse en que todos los alumnos mejoren y rebaja las expectativas para distintos grupos.

La segunda parte es invertir en la profesión docente. Aquí vemos una cuestión que quizás ya les hayan planteado, en la encuesta de Talis se preguntaba a los docentes si creen que su profesión es valorada por la sociedad. En España menos del 9% de los docentes creen que es una profesión valorada por la sociedad; en cambio, en Corea, Finlandia, México, Canadá, en muchos países que tienen altos niveles de rendimiento es una profesión muy valorada, similar a un médico. En España hay que fortalecerlo porque no se puede tener una profesión docente que no esté alineada con lo que se espera de la educación. Por otro lado, vemos que los propios docentes saben muy bien las necesidades, que es atender a la diversidad, enseñar en ambientes multiculturales y necesidades especiales, que reflejan la prioridad de formarse en atención a la diversidad dentro de la clase, uno de los retos que existe en muchos países de la OCDE. Por otro lado, en esta figura se ve algo en lo que quería hacer hincapié, que es la necesidad de trabajar en equipo. Según la encuesta de Talis, España es uno de los países donde menos se abre la puerta del aula entre docentes, el 86% de los docentes nunca observan clases de otros colegas, ni se dan ningún tipo de apoyo o evaluación ni enseñan en colaboración. En España hay muy poca colaboración en la escuela y se ve reflejado en los propios docentes. Este es uno de los ejes que puede atender a la modernización y al futuro de las escuelas.

Otro eje es la función de los directores y la autonomía. Esta figura, como pueden ver, es bastante complicada, como muchas de las que hay en PISA. Si observan a la izquierda, aquellas escuelas donde el director, *school principal*, tiene más autonomía sobre el currículo y sobre la evaluación obtienen mejores resultados, pero solo cuando hay apoyo a las escuelas. No se trata únicamente de darles autonomía, tenga usted y haga lo que quiera, porque esto lo que genera es desigualdad y en unos casos funcionará y en otros no. Esta autonomía no se puede dar sin apoyos, sin estructuras de evaluación para la mejora —lo que llamamos *high stakes*— que ellos puedan utilizar para saber cómo funcionan sus escuelas, es decir, apoyo y formación. Por último, la función del liderazgo escolar, hace falta vincular la dirección de escuela o el liderazgo escolar con el aprendizaje. Aquí vemos un estudio realizado en Texas que ha demostrado que un director eficaz puede mejorar los resultados de un alumno entre dos y siete meses, que es muchísimo. Es difícil medir el impacto de un director porque es muy indirecto, pero el impacto de un director supera al impacto de un docente porque si invertimos en un director, este va a tener influencia sobre todas las personas con las que trabaja en esa escuela que pueden ser veinte, cien o doscientas, según el tamaño. En cambio, si invertimos en un docente, este influirá en su clase y quizá en sus colegas si logramos abrir la puerta y que trabajen conjuntamente. Es muy importante invertir en los directores, si bien esto aún no está suficientemente apoyado desde las políticas públicas, no solo en España, sino internacionalmente. Además, hay evidencia de que los directores eficaces hacen que haya menor rotación de docentes, porque estos están más contentos en sus escuelas, sienten que tienen mejores resultados, y ahí se quedan.

Lo que vemos aquí es la función de los directores de escuela. En España no entran en la clase, tienen una función un poco más administrativa, no miran los resultados de los alumnos, no observan las clases,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 6

les falta esta dimensión más pedagógica. Este es un poco el marco de lo que es el aprendizaje, centrarse en los profesionales de la educación y las escuelas, y las estructuras de apoyo.

Lo que vamos ver ahora es qué tipo de reformas hacen los países de la OCDE en este ámbito. Hemos hecho un estudio —si quieren les puedo enviar el libro porque lo tradujeron al castellano— y hemos visto que los países de la OCDE entre 2008 y 2014 han hecho en total más de 450 reformas educativas; muchísimas, muchas reformas educativas. Donde más han invertido ha sido en políticas de mejora escolar y en preparar a los alumnos, motivado por la crisis, porque se ha invertido mucho en formación profesional, cuestión que yo hoy no voy a mirar. El área concreta donde más reformas ha habido ha sido en políticas de docentes, seguido de políticas para apoyar a los alumnos desfavorecidos, y en reforma curricular; o sea que se ve un poco que los países están invirtiendo donde hace falta: en atender a la equidad, en apoyar a los docentes, en diseñar nuevos currículos y muy poco en liderazgo escolar, solo un 2,8%.

Aquí vemos las distintas reformas que han hecho los países en el ámbito del currículum. Australia ha hecho un currículum, también Irlanda y Suecia; Finlandia está ahora en medio de un currículum bastante revolucionario, están pasando del conocimiento a las habilidades y lo están introduciendo ahora, pero han estado dos años reformando el currículum con todos los involucrados en la educación, incluidos docentes, directores, con un proceso muy singular que ellos tienen de desarrollar. Francia de alguna manera ha redistribuido el horario de aprendizaje; Japón está ahora introduciendo un nuevo currículum; Italia también, Noruega, Nueva Zelanda, Dinamarca, el Reino Unido, o sea que hay muchos países que sí que están trabajando para introducir nuevos currículos. Muchos países han introducido políticas de formación para docentes, bien para formación inicial como para formación continua. Por ejemplo, Nueva Zelanda ha establecido estándares para lo que es un buen docente y criterios para que estos se registren y se midan en función de dichos estándares, que es una política que funciona, que aclara muy bien lo que tiene que ser un buen docente, un buen director.

En reformas de liderazgo escolar ha habido bastantes, no demasiados, programas de formación inicial de directores de escuela. Aquí presento un poco lo que son las reformas de dirección escolar, en las que al final siempre se invierte de forma insuficiente, porque se invierte en los directores como agentes políticos de las reformas que quieren los países y no como agentes de mejora —esta ha sido mi tesis—, y se propone que se cambie este equilibrio.

¿Se encuentra algún vínculo entre estas más de 450 reformas y la mejora escolar? En el fondo, su trabajo es proponer un pacto, y luego alguien lo tendrá que diseñar e implementar, para mejorar los resultados de las escuelas, para que haya mejores escuelas con alumnos que respondan a las necesidades de la sociedad y las compongan también. Es difícilísimo saberlo. No se ven vínculos entre las reformas y los resultados. Vamos a ver algunos casos. En Australia, por ejemplo, que es un país con unos resultados bastante altos, vemos todas las reformas que han hecho en los últimos ocho años, hasta 2014, pero observamos que cada año, como mínimo, han hecho cinco reformas. En 2008, *Smarter Schools, Closing the Gap*, un programa nacional de evaluación; otro programa nacional de evaluación, una declaración sobre los objetivos de los australianos, un *partnership*, entre otros; objetivos de formación profesional, otros *targets*. Se ve que es un país muy activo en reformas educativas, excesivamente quizá, porque si uno está en la escuela, es un profesor o un director y tiene que atender a todas estas reformas que están siendo introducidas por el Gobierno, ¿cómo llegan a la escuela realmente? Lo mismo vemos en Portugal, por ejemplo: reforma de liderazgo, acuerdos de autonomía, mayor autonomía, responsabilidades sobre la financiación, programas de atención individual a los niños, acuerdos para componer una red de escuelas, exámenes nacionales; todo esto en 2008, 2010, 2011, 2012. De hecho, Portugal ha mejorado mucho. ¿Es por todas estas reformas, por tantas reformas, o porque de repente ha habido una mayor cultura y se han empezado a fijar en que es muy importante la educación y tantas reformas están empujando a las escuelas a centrarse realmente a sus alumnos? En general, hay un cambio de cultura. Irlanda, en 2005, tuvo una política de igualdad de oportunidades que ha tenido muy buenos resultados y luego han ido haciendo más reformas, pero ya más moderadas. Aquí he puesto España, que tiene menos reformas, pero que van cambiando en función del cambio político. No se sabe si llegan a las escuelas, porque tampoco hay evaluación.

Todo esto nos lleva a lo que he puesto como reto número tres, la implementación de la política educativa. Tanto desarrollo normativo y legislativo de planes, de estrategias, ¿llegan realmente a las escuelas? ¿Cómo equilibrar el diseño de las reformas con la implementación? Hay muchos factores que influyen. Digamos que tiene que haber un diseño coherente de las reformas, como en Australia, que está haciendo más planes y estrategias que van evolucionando cada vez que cambia el Gobierno y hacen un

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 7

estudio, otro, que tenga algo coherente y de largo plazo, que se centre en los alumnos, que invierta en docentes y en dirección escolar, que ofrezca la posibilidad de tener datos y evaluación que apoye la mejora. Todo esto tiene que darse en un entorno político, que existe, y que es la realidad de todos los países; debe haber un entorno favorable a la educación, que se vea con una visión de largo plazo, porque hay muchos actores involucrados, y es que todos pasamos por las escuelas, todos tenemos una opinión, todos los padres, todo el mundo participa en la educación. Hay mucha contribución y muchas versiones distintas que se tienen que atender.

Lo que hemos visto de todas estas 450 reformas o más es que las fortalezas están centradas en el área clave, pero en muchas falta esta visión de largo plazo, incluso algunas ofrecen una visión pero llegan y la cambian. Es difícil para las escuelas atender a estos cambios, y lo que hacen los docentes y los directores es ir a lo suyo, y dan igual los marcos normativos que se creen, porque como los van a cambiar al cabo de dos años intentan esquivarlos lo más posible para poder salir sin tener que hacer mucho esfuerzo; ellos a lo suyo, que es enseñar lo que aprendieron y ya está. Hay mucha actividad de reformas, pero son poco sostenibles a largo plazo. Se ve que las reformas están compuestas de modo que responden al contexto del país; hay unas que son leyes, otras son programas que atienden a sus retos. En España uno de los retos es el abandono y se ve que la mayoría de las reformas están centradas en eso, pero a veces lo que falta es la consideración del contexto de esa propia reforma porque hay muchas otras a la vez. Puede ser que el departamento de formación profesional esté haciendo una, pero el departamento de secundaria esté haciendo otra y no se hablan entre unos y otros y aprueban una reforma y otra. Hemos visitado escuelas y en Inglaterra, por ejemplo, me decían: A mí me están viniendo de distintos departamentos y me ofrecen dinero para hacer este programa, pero yo tengo cuarenta para elegir, y como soy espabilado, voy a elegir este año este, pero igual se acaba el año que viene. Hay muchas reformas a las que no se da coherencia.

Muchas reformas están centradas en el diseño, porque es lo que se hace en los ministerios, en el Parlamento, pero no se fija en el proceso de la adopción de la reforma porque no es tan sexy, porque es algo a mucho más largo plazo, y se deja a que alguien lo lleve. Si alguien lo lleva, desaparece la reforma cuando llega el siguiente Gobierno. Es uno de los retos en muchos países.

Evaluación. Solo en el 10% de estas reformas que se han introducido se apuntaba que habían hecho algún tipo de evaluación para ver si habían tenido resultados. Realmente, no sabemos muy bien lo que funciona de todas estas reformas que se introducen. Les animo a decir que en cualquier reforma tiene que haber una evaluación para ir ajustando, para ir viendo, sobre todo si van a hacer un pacto, en teoría, que dure y que vaya pudiendo reajustarse a lo largo del tiempo en función de lo que se vea que va resultando, porque si no, lo que pasa es que llega un Gobierno, aprueba una ley y al cabo de cuatro o cinco años se va y nadie invierte en evaluar, porque la reforma educativa tarda seis, siete años en llegar a las escuelas, a los docentes, a los niños. Como se ha cambiado el Gobierno, no hay ningún incentivo para evaluar, es casi un proceso inherente de política y *policy*, y cómo va uno con otro.

Voy a terminar, porque me estoy pasando de mi tiempo. De alguna manera la implementación se ve en muchos países como un proceso, a, b, c, d. Se define el problema, se fija la agenda, se ofrecen las opciones de política, se implementa y se evalúa. Esta es la teoría, pero en la práctica para nada se realiza en etapas claras. La implementación está muy imbricada en la propia política educativa, o sea que se nutre una de otra. No suele estar incluida la participación de los distintos interlocutores en su creación y en el desarrollo, y lo que ocurre es que luego se tarda muchísimo más en la implementación porque la gente no cree en esta necesidad. Si no se les trae con ellos al principio, luego nadie lo va a querer implementar. Entonces, aunque al principio se tarde mucho más en involucrar a los agentes que luego van a tener que hacer esta política, si no se hace así, luego no la van a implementar porque no están convencidos de su valor, con lo cual la implementarán menos de lo que deberían. Suelen estar determinadas por eventos, por ejemplo, en Grecia, donde estoy ahora trabajando, que ha habido un flujo de refugiados, o en España cuando los hubo, que se hizo una política muy buena de atención a la inmigración. Esto se tiene que hacer de repente, porque surge en un momento clave, no es un proceso tan científico de a, b, y c. Esta es una de las dificultades de la política de educación. ¿Es un arte o una ciencia? Es el arte de lo posible en un momento determinado.

Una de las dificultades también es que los efectos de las reformas son indirectos y tardan en aparecer. Les muestro un pequeño ejemplo. Fuimos a hacer un trabajo para el Gobierno de Gales y el primer día nos reunimos con el ministro, que acababa de llegar esa semana. Nos habían pedido que fuéramos unos meses antes. Les preguntamos cuál era su visión o que esperaba de la educación. Nos contestaron:

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 8

Nosotros queremos estar entre los veinte primeros de PISA en 2015, y era el año 2013. Yo trabajo en la organización que hace PISA. Le dije: No sé, algo más allá. ¿Cuál es su visión de lo que quiere que ofrezca su sistema educativo a sus alumnos a largo plazo? Han hecho un currículum. Hicieron una encuesta muy grande sobre qué significa ser un estudiante galés para el futuro, qué queremos que sea el futuro de nuestro país, qué es lo que en el fondo está formando un sistema educativo. A partir de ahí empezaron a hacer una serie de planes y estrategias. Se mezclan tantos factores, la democracia local, los padres, —los galeses son parte de Inglaterra—, etcétera. Es muy difícil llegar a esta visión y hacer reformas coherentes y alineadas. Lo que pasa en esta implementación es que las reformas no llegan a la clase y a los alumnos porque muchas veces la formación de los docentes y del personal involucrado suele ser de dos horas. Se dice: Vamos a hacer una reforma curricular; haremos un curso o un cursito que dura un día o dos días, se tienen que ir a un centro educativo, formarse y ya está, y ahí se queda. Suele ser demasiado superficial como para convertir a la gente; quizá también suceda que el entorno externo no conduzca a la puesta en marcha de estas políticas porque no hay tiempo. Lo que suele pasar es que a los docentes se les piden muchas cosas pero no se configura el horario para que puedan trabajar en equipo, porque se les paga, por ejemplo, por hora enseñada. No sé cómo es en España, pero tiene que haber marcos que ayuden, que sean favorecedores a la puesta en marcha de las políticas. Lo último es que hay lo que llamamos fatiga de reforma, se hacen reformas y reformas, pero no llegan a las escuelas.

En estas tres áreas quiero dejarles algunas conclusiones que son importantes para su Comisión. Para definir la visión, para establecer la idea de cómo se puede definir la visión a largo plazo, que se centre en el estudiante y en el aprendizaje de lo que quieren para el futuro del país; que se centren en fortalecer las escuelas, que es la prioridad, el desarrollo de entornos de trabajo, donde se colabore para la mejora y que se ofrezcan marcos de apoyo; que se centren en las prioridades de política educativa. En el ámbito de la implementación, que haya liderazgo y coherencia de largo plazo en estas políticas, que de alguna manera se protejan a la educación de la politización; que haya participación de los actores interesados y que se considere el proceso político y el contexto del sistema educativo en la implementación. Y como lección diré que no hay un modelo único, como algunos piensan. ¿Cuál es la varita mágica? Depende de cada contexto, de cada país, del modelo de gobernanza, de la calidad de los docentes, de cómo está configurada la dirección de la sociedad que rodea las escuelas. Una vez más, creo que es importante para ustedes definir unas áreas prioritarias de política educativa, no todas —cuantas menos mejor, porque si no se pierden los esfuerzos—, por ejemplo, definir las tres áreas que más impacto vayan a tener en los resultados escolares y asegurar acciones que confirmen la implementación de la política educativa.

Con esto les he querido dar una visión un poco más internacional, para ofrecerles elementos, principios y guías para la reforma. Vuelvo a decir que no hay un modelo de éxito, que cada sistema educativo puede lograr resultados combinando políticas basadas en evidencia y procesos de implementación que estén adaptados a su reto. La OCDE ofrece un proyecto que se dedica a estudiar con el país sus prioridades y da recomendaciones. Después de haber llegado al pacto educativo, si alguna vez les interesa buscar un apoyo internacional, estaríamos muy contentos —a mí me encantaría—, como institución, de poder apoyar, trayendo evidencia internacional y ayudándoles, desde una visión internacional e imparcial, a configurar las reformas. Lo hemos hecho con México, Noruega, Islandia, Gales, Suecia, Escocia, ahora con Japón y con Grecia, con distintos países, por lo que hay muchos elementos de comparación.

Les agradezco su atención.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, doña Beatriz Pont, por su intervención.

Ahora nos vamos a ajustar a los tiempos para que podamos tener sus contestaciones a las cuestiones que le planteen.

En primer lugar tiene la palabra, por el Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana, el señor Olòriz.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Señora Pont, muchas gracias por su intervención que, tanto en su contenido como en su metodología, ha sido muy interesante y sugerente.

Haré un comentario que no quiero que tenga respuesta. Con qué naturalidad se habla de Escocia y de Gales. **(Risas)**. Nadie se pone de los nervios. Lo dejo aquí. Punto. **(La señora González Guinda: Reino Unido)**. Sí, unido en la diversidad.

La señora **PRESIDENTA**: Cifámonos a la comparecencia.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 9

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Actuaré zen a partir de ahora.

Es importante la evaluación externa y que sea formativa, que sea cualitativa. Me parece que toda implementación de cualquier modelo de reforma ha de tener evaluación externa, y que nos sirva para dar a cada uno lo que necesita.

Yo le plantearía preguntas sobre cinco elementos, porque me parece que con las comparecencias tendremos que decidimos por un modelo o por otro. Primero, centralización o descentralización. Este modelo ha de ser muy centralizado o ha de ser descentralizado. Las experiencias a este nivel usted las conoce. Segundo, coexistencia de modelo público y el tipo de privado-concertado. Usted no ha dado explicación sobre esto, pero es muy particular de la historia contemporánea de España y sobre todo de la más reciente; por tanto, posibilidad de un servicio público que se pueda dar desde escuela pública y desde la escuela concertada a partir de unos criterios comunes. Son elementos a discutir. En tercer lugar, inclusiva o selectiva. Si se fija en las reformas que ha habido, desde la Logse hasta ahora se han dado bandazos entre inclusiva o selectiva. En cuarto lugar, vertical u horizontal, sobre todo en el concepto de mucha autonomía de los centros, o no. Esto tiene un papel importante. En quinto lugar, cómo no, un clásico en este país, religión o no. Yo no digo o no, sino religión en la escuela o en otro sitio, pero evidentemente siempre con libertad religiosa. Creo que estos son algunos de los vectores en los que tendremos que ponernos de acuerdo.

Entro en algunos elementos que usted ha señalado, que para mí son muy interesantes. Hay un mapa del tesoro, es decir, se hace una ley de bases y luego reformas parciales, porque a veces por ambición —el papel lo aguanta todo— se elabora una ley muy extensa, se toca todo, pero luego nadie se preocupa de si esto se aplica o de si va bien; eso sí, se toca todo. Cuando tengo la ley pienso que ya he hecho la reforma. No, la reforma no se ha hecho, se ha hecho un papel, se ha hecho una ley, porque la reforma son seis, siete u ocho años. Habría que hacer una ley de bases, es decir, marcar lo que queremos a 2030. Hay que pensar en que hemos de ir por aquí y priorizar cuáles son los objetivos: formación del profesorado, modelo directivo, escuela infantil y primaria, etcétera. Habría que ver si este sería un buen modelo.

Formación inicial, formación continua. Ya sabe que en nuestro país damos mucha importancia a los títulos, y a la universidad como expendedora de títulos, pero no tanto a otras cosas. En ese sentido la universidad sería básica como elemento clave para un modelo de profesor 2030. Aramos con los bueyes que tenemos; ahora se harán oposiciones modelo vieja época y miles de profesores serán funcionarios vieja época, pero no 2030. A ver cómo vamos a avanzar hacia este modelo de profesores.

Una última cuestión. Director o equipo directivo. Yo he sido director de instituto unos cuantos años, equipo directivo más, concejal de educación también, y ahora portavoz en la Comisión de Educación. La idea de un director y punto no me parece la mejor, porque el director es como los melones, que hasta que no lo abres, hasta que no te llega al centro escolar no sabes si es sabroso o es un puñetero pepino, que lo tienes que aguantar, y o te cambias tu de instituto o amargas al director, que también hay posibilidades de amargarlo, y que se vaya. Por tanto puede que no tenga que haber un director y sí un proyecto educativo.

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

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Con esto acabo.

Debe haber un proyecto educativo que guarde un modelo de dirección, lo que significa mucha autonomía de centro. No se trata de que haya un solo modelo de director y de equipo directivo, sino modelos de centro en contexto extraescolar, contexto social, también ligado al trabajo en red. No puede haber escuelas de éxito que no trabajen en red.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias.

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

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

Muchísimas gracias, señora Pont, por la exposición que ha hecho, que sinceramente me ha suscitado muchas preguntas. Le voy a confesar que, desde el punto de vista académico, me da un poco de envidia que esté trabajando en estas cuestiones, porque es un reto muy bonito.

Antes de hacerle las preguntas le voy a hacer una petición, y es que si nos puede hacer llegar —al menos a mí, pero entiendo que también el resto de compañeros de la Comisión, porque estarán muy interesados— una copia de su tesis doctoral, porque creo que puede ser de gran utilidad, así como de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 10

algunos de los artículos que usted ha señalado para tener la fuente original y que lo podamos analizar con un poco más de calma. Sinceramente le felicito por la exposición, pero ha sido muy abrumadora en cuanto a que ha dado muchos datos, muchos modelos y creo que se merece trabajarla con rotulador. También le ruego que nos permita preguntarle si tenemos alguna duda, porque creo que ha sido de gran utilidad.

Ha hecho usted una primera reflexión en torno a la necesidad de trabajar para lograr un pacto educativo que no se centre solamente en los objetivos 2020, sino en los objetivos 2030. En el seno de la Unión Europea es una meta capacitar a las personas a través del conocimiento, luego habría que perfilarlo, y se está revisando también el marco de las competencias a las que tenemos que adaptarnos. Pero creo que ha tratado usted una cuestión clave. No podremos hacer una buena reforma educativa si no tenemos claras las metas a las que queremos llegar. A partir de ahí tendremos que diseñar políticas, medir e ir modificando para ver si conseguimos alcanzar o no esos objetivos finales.

Ha mencionado tres cuestiones que han salido reiteradamente en cuanto a la cuestión docente —la mejora de la equidad, relacionándola con la excelencia-calidad y la cuestión curricular— y quisiera hacerle algunas preguntas al respecto. Me gustaría saber, dentro de su experiencia y de los estudios que usted ha hecho —voy a empezar por el final, por la parte curricular—, qué modelos estándar existen, desde su punto de vista, a la hora de establecer modelos curriculares. Aquí tengo un especial interés en que nos comentara lo que se está haciendo en otros países a la hora de diseñar y adaptar estas capacidades a los contenidos concretos, si se hace a través de los ministerios, si se organizan entidades independientes o si se hace a través de la academia. Según su criterio, cuál sería el modelo más imitable, del que podríamos hacer una especie de *benchmarking* porque ha funcionado bien y porque hay evidencias empíricas que lo avalan.

Con relación a la equidad no sé si usted conoce que nosotros hemos propuesto un programa de cooperación interterritorial, el programa de refuerzo educativo, que tiene que ver con el tema de las intervenciones para mejorar el fracaso escolar y también el abandono escolar temprano con experiencias muy concretas. Me gustaría saber también —no sé si lo va a poder hacer ahora, pero nos lo puede enviar— si tienen experiencias internacionales, bien la OCDE o bien usted misma con sus investigaciones en la tesis doctoral, de los programas que existen y las fórmulas que han funcionado cuantitativamente, es decir, que no solamente nos quedemos en la parte teórica sino que podamos comparar y copiar —entrecomillas— indicadores para poder adaptarlos a la situación de España.

Respecto al tema de la docencia quería pedirle su opinión, o si ahora no puede dárnosla le agradecería que nos la hiciera llegar, sobre todas estas reformas educativas que usted ha mencionado. Ha apuntado que en muchos casos la inversión se ha hecho en el ámbito de las reformas de la formación docente. ¿Cuál es para usted, según su criterio, el modelo de mayor éxito o más imitable en el que nos podríamos fijar? Ha sido un tema muy recurrente en muchos ponentes y creo que hay un diagnóstico compartido en que hace falta intervenir en la profesión docente para obtener una mejor educación, partiendo de la base —usted ha dado en el clavo— de que tenemos que fijar primero qué entendemos por una mejor educación y cuáles son los parámetros que queremos conseguir. Como ha habido tantas reformas, tal como usted nos ha mostrado en su Power Point, a mí me gustaría saber, según su experiencia y su conocimiento, por dónde podríamos empezar a fijarnos. Es decir, si usted tuviera que estar sentada donde estamos sentados, por dónde empezaría.

Finalmente, no ha mencionado una cuestión que para mí es esencial, aunque no sé si va a tener tiempo de hacerlo. Nos gustaría que usted nos pudiera hacer llegar modelos exitosos de fórmulas de financiación alternativas para la educación. Esto sería de gran utilidad para poder proponer alternativas o poder discutir cómo vamos a abordar toda la financiación.

La señora **PRESIDENTA**: Señora Martín Llaguno, tiene que terminar.

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

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias.

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

La señora **ALONSO CLUSA**: Muchas gracias, presidenta.

Gracias, señora Pont, por su exposición, que me ha parecido muy interesante. Me ha parecido especialmente interesante ese eje fundamental de calidad y equidad que no debemos perder nunca de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 11

vista, no solamente por estar íntimamente interaccionados y relacionados, sino porque sin equidad no puede haber calidad en una sociedad. Para desarrollar una educación de calidad y con equidad, tal y como ha relatado, es necesario tener en cuenta las ratios, como se ha hecho en diferentes países; el nivel de los profesionales docentes, aquí haciendo especial hincapié tanto en la formación inicial como permanente, y el tipo de reformas políticas. Sería muy interesante poder conocer más detalles. Quería preguntarle, en primer lugar, sobre los estudios de otros países que usted ha observado y ha estudiado, qué tipo de valoración hace de ellos porque todo esto de lo que estamos hablando requiere una inversión. Me gustaría saber la relación que existe entre los buenos resultados y la calidad y equidad educativa de esos países, qué tipo de inversión y, sobre todo, de qué forma tienen considerada y valorada la importancia de la educación, ya que esto está relacionado también lógicamente con la inversión que se dedica.

Por otra parte, ha comentado que es importante también el hecho de la participación, a la hora de elaborar cualquier reforma en la educación, es decir, la participación de los actores interesados. Quería saber la opinión que le merece el hecho de que sea necesario que la comunidad educativa sea la que participe directamente en la elaboración de un proceso como es una ley educativa.

Gracias.

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

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

El señor **JIMÉNEZ TORTOSA**: Buenas tardes. Gracias, presidenta.

Gracias, señora Pont Ferrer, por aportar ese grano de arena para tratar de llegar a este gran pacto por la educación; pacto que los socialistas anhelamos que se consiga. Comparar los sistemas educativos con la idea de ver cómo funcionan, qué podemos coger de ellos, qué fortalezas o debilidades tienen, qué podemos aprender o aplicar a nuestro sistema educativo, cómo iluminar este proyecto educativo para formar las nuevas generaciones es una tarea apasionante, en la que ha intentado poner su grano de arena. Yo creo que su comparecencia nos va a ayudar a conseguir alguno de estos objetivos.

Por supuesto, estamos ante un reto muy importante. Usted ha partido de una visión clara y contundente, que a lo largo de estas comparecencias también se ha ido viendo. Me refiero a que la calidad y equidad tienen que ir de la mano, porque no se puede entender la una sin la otra. Nos ha hablado de una escuela cerrada, del pasado y que nuestro objetivo más que en el 2020 podría estar en el 2030, y estamos totalmente de acuerdo. A la hora de trasladar esa experiencia, ya que solo el 10% de esa reforma educativa está teniendo una valoración para saber qué pasa con ella, hay un problema para adaptarse a las características de nuestro Estado español. A la hora de comparar los sistemas educativos, en ocasiones, acabo haciendo referencia a nuestro pensador Ortega y Gasset cuando decía que «yo soy yo y mis circunstancias». Cuando nos referimos a nuestras circunstancias, nos referimos a nuestro mundo vital cercano, a nuestra familia, a nuestra historia, a nuestra cultura, a nuestro contexto. Por eso, podríamos hacer una similitud al decir que el sistema educativo español es él y todo aquello que tenemos alrededor de él. En este mundo vital, cuando examinamos cómo podemos adaptar esas posibles experiencias educativas que están sirviendo en otros países al nuestro, nos podríamos preguntar cómo de diversas y variadas son las familias españolas y compararlas con otros países en los que usted ha planteado sus sistemas educativos, cómo es la cultura española en toda su amplitud, cómo es nuestra historia, la historia de España, y cómo es nuestra sociedad en los momentos en que estamos viviendo.

En una comparecencia anterior también nos decían que cada sociedad tiene que organizarse para poder vivir en convivencia, tiene que buscar su proyecto de futuro y a la hora de diseñar este proyecto de futuro es donde la educación tiene un valor importante, porque el sistema educativo tiene que diseñar la base de esa sociedad. Ahí es donde está la importancia que debemos darle a este pacto, para lograr acordar un sistema educativo que diseñe qué sociedad queremos, sin duda, teniendo presente la equidad y la calidad. En todas las comparecencias que hemos tenido se está apostando siempre por un sistema inclusivo, que dé un gran valor a la equidad en el sistema educativo. En esas comparaciones que hemos visto, sin duda, siempre se podrá decir que tenemos que mejorar, pero tampoco tenemos unos datos tan malos.

En cuanto a nuestro sistema educativo me gustaría resaltar algunas fortalezas, que también ha mencionado, en cuanto a la inclusión y a la equidad. En la etapa de cero a tres años se ha avanzado muchísimo y quería que nos dijera qué tratamiento se le da a esta etapa en los distintos sistemas educativos de otros países y qué aportaciones podríamos trasladar a España, con las dificultades que conlleva trasladar una experiencia de unos países a otros. Con la Logse aumentamos muchísimo, en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 12

cuanto a calidad y equidad en el sistema educativo español. En ese periodo que se avanzó mucho, tanto en inclusión como en equidad y en calidad, el problema que se nos presentó fue el fracaso escolar y el abandono temprano. Se han hecho intentos por mejorar este tema, pero, en fin, ha quedado un poco en el aire. La dificultad puede derivar de los itinerarios que se plantean al final de la secundaria o en bachiller. ¿Cómo plantearía esos itinerarios, a qué edad? Cuando hacemos esas diferencias de itinerarios, eso marca a los estudiantes y muchas veces no son lo suficientemente permeables para poder reconducirlos.

Además, hay un tema muy importante —termino, presidenta— que se presenta en todos los sistemas educativos como pieza fundamental, que es el profesorado. Afortunadamente, se le está dando cada vez más importancia a la función del profesorado en el sistema educativo, aparte de la financiación. Respecto a la función del profesorado, la función directiva de los equipos docentes, cómo nos alumbraría usted la idea del PIR —al igual que el MIR de los médicos—, esa formación inicial y continua para el profesorado, enlazando también con la función inspectora.

Quedan algunas cosas más, pero ya le han preguntado muchas. Muchas gracias, por su comparecencia porque creo que nos ha servido para que podamos realizar mejor nuestros trabajos. **(Aplausos).**

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Jiménez.
Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra la señora Moneo.

La señora **MONEO Díez**: Muchísimas gracias, presidenta.

En primer lugar, en nombre del Grupo Parlamentario Popular quería dar la bienvenida a doña Beatriz Pont a esta Comisión, así como agradecerle su presencia hoy aquí en esta Comisión. Somos conocedores, como ya ha señalado la presidenta, de la complejidad de su agenda y por ello, es más valioso el hecho de que hoy pueda acompañarnos.

La verdad es que su intervención ha abierto la puerta a un debate extraordinariamente amplio, con relación a los elementos que tendrían que conformar el futuro pacto de Estado por la educación. Además, ha dejado encima de la mesa una serie de reflexiones que los componentes de esta Comisión, evidentemente, tendremos que tener en cuenta. En primer lugar, se ha referido a la visión de futuro del pacto. Efectivamente, nosotros estábamos trabajando con la mirada puesta en 2020, cuando el 2020 está ahí y cualquier reforma tiene que ir mucho más allá. Por tanto, tendremos que valorar el acuerdo y las reformas a futuro, a un futuro muchísimo más amplio.

En segundo lugar, hay una serie de elementos, a los que se ha referido, en función de las reformas que se han adoptado en el conjunto de la OCDE. Por cierto, nos ha animado mucho que nos haya hablado de las cuatrocientas cincuenta reformas porque tanto el conjunto de la sociedad española como los diferentes comparecientes, así como la comunidad educativa, cuando han comparecido en esta Cámara siempre han dicho que el sistema educativo español está sometido continuamente a reformas y que hay que dotarle de estabilidad. Yo creo que el sistema educativo español tiene que tener un marco estable respecto a determinados elementos que inciden en la calidad o que inciden positivamente en la mejora de los resultados, pero tampoco puede ser un sistema estático. El hecho de que los países reformen o corrijan elementos que puedan incidir a futuro en la mejora del sistema educativo es una cuestión que tendremos que abordar. Dentro de esos elementos hay algunos que nosotros compartimos, como el tema de que el sistema educativo tenga que tener una mayor transparencia o el asunto de la evaluación. Usted ha hablado de la rendición de cuentas, de que el sistema educativo no tiene que estar dirigido exclusivamente a la rendición de cuentas. La cuestión es cómo equilibramos la necesaria evaluación que tiene que tener el sistema con esa rendición de cuentas. Es decir, cómo adaptamos un sistema educativo de calidad no exclusivamente a la mejora de los resultados, aun sabiendo que esa mejora de los resultados es un elemento decisivo.

En tercer lugar, está el tema del profesorado que es fundamental y ya otros intervinientes han hecho referencia a ello. Para nosotros el profesorado es el elemento fundamental de la reforma. Digamos que hay determinados elementos que si no abordamos, harán fracasar la reforma y uno de ellos es el profesorado. Por la experiencia adquirida durante estos años, observamos que los profesores necesitan una mejor formación inicial, que se necesita un sistema de selección que dote de un mayor prestigio y garantice que los mejores dan el paso hacia el ejercicio de la docencia y que se necesita que haya una carrera profesional. En fin, nos gustaría conocer su opinión al respecto y que nos dijera si ese es un elemento que ha influido en la mejora de resultados de otros países, como es el caso de Portugal, un país vecino que ha adoptado reformas y ha mejorado resultados.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 13

Hay dos cuestiones que para nosotros también son importantes: la autonomía de los centros y el liderazgo. En primer lugar, la autonomía de centros ha sido una dinámica de las sucesivas legislaciones del sistema educativo en su conjunto, pero los centros españoles todavía siguen estando demasiado rígidos. Quizá la burocracia les pesa demasiado a la hora de la toma de decisiones.

Con esto enlazo con el otro elemento fundamental, que es el liderazgo. Yo he tenido ocasión de leer los análisis de un libro suyo titulado *Mejorar el liderazgo escolar*. Me parece extraordinariamente importante y clave para la mejora del sistema educativo que analicemos en profundidad esta cuestión. Con relación al liderazgo, me gustaría que nos diese su opinión sobre el papel del director. Si la función directiva tiene que ocupar un papel hacia arriba dentro de la escala del propio profesorado, qué papel tienen que jugar los directores dentro del conjunto del centro, cómo se debe articular la propia función de los directores, cómo hay que seleccionar a los directores y si tenemos que profesionalizar la selección, etcétera. Dentro de esa función directiva, cómo podemos organizar los propios centros; es decir, cómo podemos equilibrar la autonomía de centros. Efectivamente, la autonomía de centros no es dejar que cada uno haga lo que quiera, y que cada uno sea exitoso o se estrelle dentro de esa autonomía, sino que podamos implementar una serie de elementos para que el sistema pueda actuar en aquellos centros donde más lo necesitan, o trasladar aquellos elementos de éxito a aquellos centros que precisamente puedan tener más dificultades por la situación geográfica, por el propio perfil del alumnado o por la situación económica de las familias, etcétera.

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

La señora **MONEO Díez**: Acabo ya, presidenta. Muchas gracias.

Quiero agradecerle nuevamente su intervención en esta Comisión y hacerle un ruego, como ha hecho la portavoz del Grupo Ciudadanos, ya que le agradecería también que nos hiciera llegar la mayor información posible.

La señora **PRESIDENTA**: Yo se lo agradecería también, porque solo va a tener diez minutos para poderles contestar. Va a ser complicado. **(Risas)**.

La señora **MONEO Díez**: Muchas gracias, presidenta, por su benevolencia.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra la señora Pont Ferrer.

La señora **PONT FERRER** (Analista senior de Política Educativa de la OCDE, profesora de Política Educativa Comparada en Sciences Po, París): ¡Qué abrumador! **(Risas)**. Qué puedo decir para empezar. Me han planteado una serie de preguntas y también visiones que son básicas para componer un sistema educativo.

No sé cómo agruparlas todas porque en diez minutos no puedo ir respondiendo una por una, sino que más bien les daré una visión más amplia. Me ofrezco a enviarles toda la documentación que me soliciten, o si quieren me pueden llamar por teléfono, o puedo volver a comparecer si quieren. Con lo que sea, me avisan. También pueden enviarme sus documentos y les pongo... **(El señor Meijón Couselo: Alguna nota)**. No, nota no. Por ejemplo, Gales nos ha enviado su visión, su estrategia y nosotros les hemos hecho llegar algunos comentarios.

Es básico que la visión, ya lo han dicho algunos portavoces, vaya más allá del 2020. Ahora sería importante que tuvieran una visión de lo que quieren para el futuro de España, esto sería ya un logro enorme. En muchos países nórdicos donde no hay Gobiernos de mayoría, y siempre están en minoría, tienen unos mecanismos donde ya tienen un poco más trabajada la visión en conjunto. Están más acostumbrados a ese proceso político y pueden tener una visión más a largo plazo. Después pueden ir introduciendo ajustes, mecanismos y distintos programas, que pueden tener distinta visión política, pero que más o menos llevan el mismo trayecto. Sería un logro acordar aquí un acuerdo de bases de largo plazo y que luego se pueda ir introduciendo evaluación y posibilidad de intervenir para reajustar, según los indicadores vayan viendo qué funciona o no en la reforma. Si se lograra esto desde aquí, sería ideal.

Me han hablado de unos puntos muy concretos como la centralización y la descentralización, los centros públicos y concertados, los docentes —todos han insistido en la necesidad de trabajar sobre los docentes—, la equidad y calidad y la autonomía de los centros. La autonomía entra también de alguna manera en el tema público y concertado. ¿Qué entidad tienen los centros educativos para la mejora? No sé muy bien cómo responder a todo esto.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 14

En primer lugar, empezaré por la educación infantil, de cero a tres años, porque ahí es donde más se evidencia que invertir en educación infantil produce logros enormes. España está entre los mejores, poco a poco, en esta área y es un logro enorme, sobre todo, cuando se invierte en los más desfavorecidos porque se logra que ya se metan en una vía de mejora desde el principio. Hay que seguir invirtiendo como prioridad, cuanto antes se invierta mejor.

Ahora me centraré en la mejora escolar desde primaria hasta secundaria. Les querría ofrecer dos ejemplos de Ontario y de Irlanda, que han hecho programas de mejora educativa donde lo que hacían es dar apoyo a las escuelas para que todas pudieran tener más información sobre sus alumnos. Esto es lo que se hace en muchos sistemas y creo que en España sería muy útil tener un sistema de información de las escuelas, que luego podría utilizarse de distinta manera. Si se publica o no se publica esta información es otra cosa, pero tiene que haber información para que las escuelas puedan saber cómo van sus alumnos y para que puedan apoyar en colaboración, trabajando conjuntamente, a sus alumnos. Eso significa que los docentes tienen información y datos, los directores tienen información y datos a nivel de la escuela y que ambos trabajan en conjunto. Para eso, necesitan formación ya sea inicial, pero sobre todo continua, de trabajo en equipo. Esto es lo que han hecho Ontario e Irlanda. Ellos tienen datos suficientes para poder ver cómo están sus alumnos y pueden intervenir con docentes adicionales o con otro tipo de apoyo. Muchos tienen Gobiernos locales que atienden a la necesidad local ofreciendo *school improvement partners*. No son inspectores, porque la función de la inspección ha cambiado mucho, sino que tienden a ser más bien programas que apoyan a la mejora en las escuelas. No inspeccionan, sino que están allí para ver qué pasa y poder apoyar a las escuelas para mejorar; no están allí para sancionar. Es en este marco donde se ha de invertir en la formación y eso pasa por redes, por formación continua y por generar procesos de trabajo distintos de los que hay ahora.

Aquí aporto también el ejemplo de Japón, donde estuve hace poco. Cuando entras en una clase ves a los docentes trabajando como un doctor trabaja en su sala de operaciones. Llegan los docentes, tienen su clase planeada y saben que los primeros diez minutos van a hacer esto, después van a escuchar, más tarde van a hacer hablar a los primeros cuatro alumnos de cada mesa. Es decir, cada clase está muy programada, pero es que además dentro de esta clase entran otros docentes a ver lo que están haciendo sus colegas y a ofrecerles información de cómo lo están haciendo y cómo lo pueden mejorar. Luego hablan en conjunto para ver cada clase. Hace falta abrir la puerta de la clase, que esto se convierta en un proceso científico como si fuera un doctor trabajando con los alumnos para mejorar sus resultados de una forma mucho más científica. Ahí es donde hace falta influir, que es la formación inicial, pero, sobre todo, los procesos que ocurren en las escuelas y en las clases. El director y los equipos directivos, porque ha de ser una visión mucho más amplia, son los que pueden favorecer que este proceso ocurra en las clases. Por eso es imperativo que se invierta en ellos, hay que formarlos de una manera mucho más directa y darles un cierto nivel de autonomía en el currículum para que puedan elegir no solo en recursos, sino que se pueda aliviar su trabajo administrativo para que se puedan centrar en la mejora educativa. En estos dos ejes es donde se puede invertir en los docentes, en su trabajo en conjunto, y en la dirección.

En cuanto a modelos de financiación tenemos un proyecto ahora que se está analizando, aunque es muy difícil porque es una información que no existe en muchos países. Hay fórmulas que funcionan según el nivel socioeconómico del alumno. En muchos países lo que hacen es que a cada alumno, según su nivel socioeconómico, se le da más o menos y así las escuelas pueden atender mejor a la diversidad y a las necesidades concretas de cada escuela. A veces se utilizan unos baremos econométricos que no hay quien los entienda, pero que creo que cada vez hay más información y les puedo enviar un resumen de un estudio que estamos haciendo sobre ello.

Un modelo inclusivo es importante para fortalecer que se terminen los estudios, que no haya abandono escolar. Para ello, debe haber pasarelas entre la formación profesional y los ámbitos académicos que sean muchísimo más transparentes, mucho más claras, tal y como las hay en los modelos nórdicos, donde a partir de los dieciséis años hay varias ofertas que suelen ser equiparables o equivalentes, no hay de primera y de segunda categoría entre la formación profesional y la formación académica.

Creo que ha finalizado mi tiempo. No puedo responderles a todos, pero si quieren, les he dado mi dirección de correo electrónico, y estaré muy contenta de poder seguir nuestra conversación.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señora Pont Ferrer, por su intervención y por su disponibilidad. Ahora estamos pendientes de que nos aprueben una ampliación. Si luego los portavoces

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 15

consideran, cuando ya tengamos esa ampliación, que tenemos que tener otro tipo de reuniones con algunos de los comparecientes que han venido, estaríamos encantados de celebrarlas y de que no sean tan medidas como las que estamos teniendo ahora.

Muchísimas gracias. Buen viaje y que tenga mucho éxito.

La señora **PONT FERRER** (Analista senior de Política Educativa de la OCDE, profesora de Política Educativa Comparada en Sciences Po, París): Muchísimas gracias, a ustedes. Por el beneficio de todos, que logren un buen pacto. **(Pausa)**.

SOLICITUD DE PRÓRROGA DE LOS TRABAJOS DE LA SUBCOMISIÓN PARA LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 154/000003).

La señora **PRESIDENTA**: Como antes no había *quorum*, a continuación procedemos a votar la prórroga de los trabajos de la subcomisión por un plazo adicional de seis meses. ¿Están todos de acuerdo? **(Asentimiento)**. Muy bien.

A continuación suspendemos la sesión por unos minutos para dar paso al siguiente compareciente. **(Pausa)**.

COMPARECENCIAS. POR ACUERDO DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN Y DEPORTE. (CONTINUACIÓN):

— **DEL SEÑOR CABRERA PADILLA, PRESIDENTE DE FPMAKERS, ASOCIACIÓN ESPAÑOLA PARA EL DESARROLLO DE PROYECTOS DE FUTURO EN APOYO A LA FORMACIÓN PROFESIONAL, Y DEL SEÑOR MORENO OLMEDILLA, ESPECIALISTA PRINCIPAL DE EDUCACIÓN DEL BANCO MUNDIAL, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN (Números de expediente 219/000680/ y 219/000681).**

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, vamos a continuar con la tramitación del orden del día. Nos acompañan don Manuel Cabrera Padilla, presidente de la Asociación española para el desarrollo de proyectos de futuro en apoyo a la formación profesional, y don Juan Manuel Moreno Olmedilla, especialista principal de educación del Banco Mundial, que han acordado comparecer conjuntamente, y se lo agradecemos. Además, han traído una documentación que sus señorías tienen a su disposición en la mesa de apoyo. Les damos la bienvenida y agradecemos su presencia. Les informo de que disponen de treinta minutos entre los dos para intervenir, a continuación los portavoces de los distintos grupos parlamentarios tendrán un turno de cinco minutos, como han podido ver en la comparecencia anterior, y lo que nos reste de tiempo será para dar respuesta a las cuestiones planteadas.

Tiene la palabra, en primer lugar, don Manuel Cabrera Padilla.

El señor **CABRERA PADILLA** (Presidente de la Asociación española para el desarrollo de proyectos de futuro en apoyo a la formación profesional, FPMakers): En primer lugar, quiero agradecer a la señora presidenta y a los grupos parlamentarios esta invitación y deferencia hacia una asociación de profesores de formación profesional. Espero que esta sea la primera vez y que tengamos más ocasiones para poder hablar desde el punto de vista del profesor de formación profesional sobre formación profesional. Y creo que esto es lo singular de mi intervención. Probablemente, habrán pasado muchas personas por aquí, muchos profesores también, pero somos pocos los profesores de formación profesional que estamos asociados. Nos reunimos, charlamos, debatimos y ponemos en común nuestros problemas y nuestros anhelos. Somos un grupo de profesores singulares, porque, además de nuestra experiencia docente en los diferentes ciclos formativos —no digo en todos y cada uno de los más de ciento cincuenta, pero sí en muchos de ellos y en casi todas las familias profesionales—, también es dilatada en el tiempo y tenemos una intensa experiencia internacional. Muchos de nosotros hemos participado activamente en la vuelta de España a la competición internacional en formación profesional, a la *Worldskills*. Personalmente, he estado en la junta directiva de *Worldskills Europa* y en la organización de *Worldskills*, pero muchos de los compañeros y compañeras que forman parte de la asociación también han participado activamente en los jurados, en la comunicación y en la realización de la competición, en la que no voy a entrar, aunque al final haré alguna reflexión sobre ella porque creo que tiene interés.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 16

Les voy a expresar algunas ideas —no son solo impresiones o experiencias— recogidas en un estudio que está a punto de publicarse y que hemos hecho en colaboración con la Fundación Orange. Realizamos una encuesta de la que voy a tratar de resumir aquellos aspectos más importantes, aquellos que creo que tienen más sentido para esta comparecencia.

Seguro que aquí se ha hablado ya muchas veces sobre el cambio tecnológico y la globalización —nadie se asuste, no voy a hablar sobre ello, es algo muy evidente—, pero también hay que reflejar las nuevas necesidades de aprendizaje. Todo el mundo podemos tener claro que los profesores de formación profesional somos gente experta en la transmisión y en la formación de técnicas concretas, pero también somos conscientes de que en el mundo que viene hay otros elementos que no tienen nada que ver, que son algo nuevo pero hay que añadir al aprendizaje de las técnicas. Es todo eso que he recogido en este estudio, aunque no soy nada original. Son aspectos que forman parte ya de las necesidades, mire uno por donde mire en nuestra sociedad. Ayer publicaba *El Mundo* un texto en referencia a un libro de la CEOE y hacía una reflexión también en este sentido. No solo es necesario la educación, en general, sino la formación profesional también y que participamos en el proceso de aprendizaje de todo eso, de la colaboración, la gestión del cambio, la capacidad de afrontar la adversidad, etcétera.

Ese es el reto —seré muy escueto—. Nos preocupaba saber qué opinan nuestros profesores. ¿Y estamos preparados para afrontar ese reto? Todo el mundo habla de los profesores, muchas veces —me permito una cierta libertad, aunque estoy exagerando— pensando que lo hacemos mal y que se necesita un proceso nuevo. Es verdad, hay muchas cosas que mejorar, pero hoy me voy a permitir reivindicar esta figura. ¿Están dispuestos a ello? Esta es la primera cuestión clave de la encuesta. Los que tenemos ya algunos años conocemos el proceso que hemos vivido de crecimiento de la formación profesional y cómo la incorporación de muy diferentes ciclos formativos a esta ha significado que la formación académica de los profesores de formación profesional ha variado. Según esta encuesta, actualmente el 39% de los profesores son titulados de formación profesional. Ya saben ustedes que en este nivel educativo cabe la posibilidad de que un titulado de formación profesional de grado superior sea profesor técnico de formación profesional, pero ya son muy variados y de muy distintos sectores los ciclos formativos de la formación profesional incorporados, de modo que el 61% posee título universitario. Esto es importante, aunque tampoco es garantía de nada —no quiero exagerar—, pero lo que es cierto es que desde un punto de vista académico este aspecto ha cambiado.

Les preguntamos si son profesores por casualidad o querían serlo. Un porcentaje razonable, el 54%, contesta que sí quería. ¿Qué les motiva? Es un debate muy amplio, pero —quizá sea de manera algo sesgada, aunque yo sí tomo nota de esta encuesta— más del 80% de los profesores encuestados manifiestan que el reciclaje y la actualización de conocimientos son fundamentales para aumentar su satisfacción y motivación en el trabajo, además, por supuesto, que para aumentar la calidad de nuestro sistema educativo. He dado un poco la vuelta sobre la marcha a la cuestión, pero me parece que es lo más relevante. Para mí, el convencimiento del profesorado de que ese es el camino marca definitivamente un discurso posterior. Supone tener en cuenta que está dispuesto a los cambios, que quiere participar en los cambios que se le propongan y que está dispuesto a llevarlos adelante.

En esa encuesta hay multitud de preguntas, pero subrayo que lo que más interesa, al menos, a los encuestados —ya sé que corro el riesgo de caer de una manera sesgada hacia una visión más positiva, pero prefiero poner el foco sobre esa perspectiva—, es que las posibilidades de innovación y el trabajo en equipo son un factor determinante, para ellos es así. Son muy conscientes ya de que este es un elemento clave en la nueva formación profesional, la nueva educación que tiene que venir. Se sienten satisfechos y motivados, aunque muchas veces, evidentemente, no se consideran apoyados, y esta queja, por obvia, es casi natural. En todo caso, en general, la actitud del profesorado es muy positiva y están dispuestos a trabajar así. El 50% valora las tecnologías digitales, y, en cuanto a los grados de satisfacción por los recursos disponibles, se hace una valoración positiva, aunque —insisto— siempre señalan la dificultad de considerar que necesitan mayor apoyo. Quiero dejar claro este aspecto, es decir, aunque hay necesidades y siempre se van a reivindicar, me gustaría subrayar ese otro punto de vista, porque hay muchos profesores de formación profesional que a pesar de esas dificultades tienen ilusión por estos fines. De hecho, el ejemplo más claro es que no están quietos, y, efectivamente, el mundo está cambiando, hay nuevos elementos. Solamente quiero recordar que en estos momentos la repercusión en los centros de los diferentes proyectos de programas de innovación de las distintas comunidades autónomas —por ejemplo, el último concurso, del año 2014— ha sido magnífica. Y la mayoría de los proyectos de innovación giran en torno al uso de las nuevas tecnologías, el trabajo colaborativo y compartir los resultados para la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 17

mejora en la solución de situaciones o problemas concretos. Un ejemplo, recientemente publicado en la prensa, ha sido el de un centro de formación profesional de Alicante que, en colaboración con más de cien alumnos y profesores de distintas comunidades autónomas, ha sido capaz de generar un proyecto para la creación de un brazo biónico que, implantado en una persona joven, funciona perfectamente. Lo expongo como ejemplo de un objetivo, de voluntad y capacidad de innovación.

Por otro lado, puesto que siempre hay referencias a qué está ocurriendo en el resto del mundo, qué tenemos que ver, si somos mejores, peores o regulares o si no hay que valorar esta situación, solo puedo traer aquí nuestra experiencia internacional. Estas competiciones nos permiten conocer los diferentes sistemas educativos de formación profesional. Es decir, en estas pruebas hay un proceso, que es lo interesante, porque todos los profesores que participan —aproximadamente, por encima de mil profesores de todo el mundo en cada una de ellas— se ponen de acuerdo en cuáles son los estándares para que cada profesión resulte capaz de ser excelente, capaz de ganar una competición. Dejo al margen la competición en lo relativo a otras cuestiones, como entrenamiento, aunque, si tienen alguna curiosidad al respecto, podremos considerarlo luego. Lo importante —y recojo aquí la experiencia de todos nosotros— es que, cuando trabajamos con profesores de otros países, en primer lugar, percibimos que no somos tan diferentes. Por cierto, que todas las reuniones y trabajos de nuestros profesores de formación profesional son en inglés, de modo que, aunque nos pueda llegar a sorprender, nuestro profesorado tiene también esa capacidad. Por lo menos, el grupo de gente que trabajamos y que hemos trabajado en *Worldskills* lo hemos hecho así.

El conocimiento de la diversidad de sistemas nos da también la posibilidad de comparar lo que hacemos. Insisto, estamos cómodos, creo haber oído que estamos cómodos, que los estándares acordados entre todos los países encajan perfectamente con los objetivos que aquí nos proponemos, porque probablemente no tengamos un mal sistema de formación profesional, aunque, evidentemente, con elementos de corrección. En este gran debate sobre la educación, en lo que siempre hay mayor consenso es en cuanto al sistema de formación profesional; probablemente no esté mal diseñado, aunque —insisto— se tengan que hacer correcciones. Lo que sí está claro es esta última parte, compartimos el compromiso con todos los profesores con la formación profesional para afrontar el cambio en la modernización de los sistemas productivos de nuestro país.

Este es nuestro punto de vista. Realmente, una buena formación profesional es la que puede dar la oportunidad del cambio en la modernización del sistema productivo, no al revés. Pongo un ejemplo: la famosa discusión sobre la formación profesional dual y la formación en centros de trabajo. En estos momentos, en el curso 2015 han terminado la formación profesional en torno a 600 000 alumnos. Todos y cada uno de ellos han hecho formación en centros de trabajo, al menos, durante cuatrocientas horas. Lo que ocurre es que no son del modelo dual estricto, porque en su mayoría no han tenido un salario; pero han hecho una formación. Esa transición del mundo educativo al mundo laboral en nuestro sistema actual se produce, y se produce por el diseño de la ley, en el momento de su reforma, y también por el inmenso esfuerzo que hicieron los profesores de formación profesional. Que todo el mundo recuerde que los convenios que han permitido que nuestros alumnos estén en las formaciones de trabajo fueron trabajados durante mucho tiempo por los propios tutores de formación en centros de trabajo. Ese esfuerzo, que está en la génesis del profesor de formación profesional, está ahí. Probablemente haya que cambiar cosas, pero no olvidemos nunca que venimos de un terreno bastante más fértil de lo que a veces pensamos. En ocasiones nos empuja la moda, los discursos nuevos, de pronto descubrimos la pólvora, que decían los antiguos, pero miremos con detenimiento nuestro sistema, mirémoslo con interés y, por supuesto, apoyemos a los profesores de formación profesional.

Creo que con esto cumplo quince minutos. Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, don Manuel Cabrera.

Vamos a dar la palabra a don Juan Manuel Moreno Olmedilla.

El señor **MORENO OLMEDILLA** (Especialista Principal de Educación del Banco Mundial): Muchas gracias, señora presidenta y señores diputados, por proporcionarme esta oportunidad de compartir la sesión y el trabajo realizado en los últimos meses sobre este documento que ayer distribuimos sobre costes y consecuencias de no alcanzar en España un pacto por la educación. (**Apoya su intervención con una presentación en PowerPoint**). Su origen, justamente a principios de este año, cuando ya se tomó la decisión de crear esta subcomisión e iniciar los trabajos hacia un pacto social y político en educación, tenía que ver con una pregunta que muchos observadores y gentes que trabajamos en la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 18

educación nos hacíamos en ese momento: si es posible o no llegar a un pacto en educación en España. Muchos en aquel momento y todavía hoy nos seguimos respondiendo, con cierto pesimismo, que seguramente no va a ser posible. En este sentido, a algunos nos gusta recordar al presidente Kennedy cuando decía aquello de que no soy pesimista, soy un optimista sin ilusión. Pues, con optimismo sin ilusión o con optimismo sin hacernos ilusiones, lo que pensamos los autores de este documento que tienen ustedes es que tal vez ayudaría a hacerse la pregunta y tratar de responderse cuánto nos está costando mantener la situación actual en educación, cuál es el coste de mantener este *statu quo* desde hace décadas en España y en qué medida llegar a un pacto en educación podría cambiarlo. Y cuando hablo de costes y consecuencias no me refiero a costes de crecimiento económico o de empleo, que también, sino a costes en cohesión social, igualdad, exclusión, compromiso ciudadano e, incluso, calidad de la democracia. Puede plantearse la hipótesis de que mantener el *statu quo* del sistema educativo en España indefinidamente tiene costes en todos esos frentes. Y estimar esos costes no es fácil, poner esos números no es fácil, pero quisimos intentarlo, al menos, en alguno de esos frentes. Quisimos que para lo que más o menos todos nos imaginamos que es de proporciones considerables pudiéramos llegar a poner un número, aunque fuera de un modo aproximado, estimativo, grueso, un número o una serie de números que nos permitieran centrar un poco más el debate y hacernos idea de cuánto nos está costando mantener la situación actual desde hace décadas y cuánto nos estamos perdiendo de ganar por mantenerla. Este es el punto de partida.

Por tanto, intentamos hacer esto, y hacerlo partiendo de una definición de pacto educativo que no sería la de un pacto ideológico en el que uno se desdice de sus creencias más profundas y abraza la causa del contrario, sino que, como su nombre indica, fuera una concepción pragmática, gracias a la cual lo que llegamos a plantearnos son grandes objetivos de país a largo plazo que permitan, por una parte, marcar la dirección a todos los actores del sistema y generar más confianza pública en el sector educativo, que no existe, y por otra parte, que permitan movilizar recursos y proteger esos recursos a largo plazo para el sector de la educación; en definitiva, conseguir que la educación, más allá de declaraciones retóricas sobre lo importante que es, pase a jugar en primera división, juegue en lo que llamamos la política grande o la política de Estado, cosa que hasta este momento no hemos conseguido en España.

Los costes de mantener la situación actual nos parecían enormes, y creo que en esto puede haber cierto consenso en esta sala. Por una parte, está la fragilidad política del sector, no solo por la baja confianza pública, sino por lo que ha puesto de manifiesto la crisis financiera y económica entre 2008 y 2015 y el daño que ha hecho al sector educativo, cómo lo ha deteriorado, simplemente por lo impredecible de la financiación, además de otros muchos factores, como la fragilidad política del sector y la vulnerabilidad de este a factores y procesos externos a la educación, de modo que tenemos un sistema que funciona por inercias históricas, rigideces que no hay modo de cambiar vía legislación, pequeños cambios legislativos, esos movimientos legislativos y reglamentistas pendulares en los que llevamos instalados tanto tiempo. Por eso, ante esa fragilidad del sector y esa vulnerabilidad frente a inercias históricas y factores externos como consecuencia de mantener el *statu quo*, nos encontramos con que no es posible garantizar en nuestro país el derecho a la educación de todos en todas partes, en todos los lugares; y no digo el derecho a la escolarización, digo el derecho a la educación, que es algo muy distinto.

Por último, entre los costes de mantener la situación actual, ante tanta volatilidad legislativa y reglamentista, sucede que no puede surgir un liderazgo fuerte e integrador que mueva las cosas a largo plazo en el sector educativo, y el largo plazo es la única manera en que los cambios ocurren en educación; a corto plazo no pasa nada, a corto plazo el sector se politiza y se burocratiza, pero no progresa. Y esa ausencia de liderazgo político sólido e integrador nos está costando mucho. Nuestro documento ha tratado de estimar en la medida de lo posible cuánto nos está costando todo esto, porque en lo que estamos instalados es en lo que los economistas llaman un equilibrio de bajo nivel. Parece que ninguno de los actores en el sistema tiene las suficientes razones o los suficientes motivos para cambiar una dinámica que bajo la fachada de la lucha ideológica tiene el efecto de que nada cambie. De modo que, dramatizando un poco, uno podría decir que, de facto, existe un pacto contra la educación, no un pacto por la educación. Ya sé que dramatizo un poco, pero no viene mal dramatizar algo, considerando las décadas que llevamos instalados en una dinámica con la que no gana nadie y perdemos todos.

Una de las cuestiones centrales que debería figurar en la introducción de cualquier pacto educativo es cómo definimos éxito escolar. Y les presento una definición con la que nos parece que cualquiera podría comprometerse —aunque ya sabemos que es polémica, porque cualquier definición lo es—: simplemente, completar estudios obligatorios básicos y estar matriculado en estudios posobligatorios en la edad idónea

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 19

de cada estudiante —todo el mundo— y adquirir niveles básicos de competencias que abran puertas hacia más oportunidades de educación y hacia la inserción laboral. Nos parece que podemos funcionar con esta definición de éxito escolar y que supondría el punto de partida, los cimientos de ese pacto.

En cuanto a los síntomas sobre eso que he llamado antes las inercias históricas del sistema, fundamentalmente son el abandono temprano y la repetición. Sé que en la comparecencia de Beatriz Pont se ha tratado bastante el tema de la repetición y puede que también el del abandono escolar, por lo que no voy a dar muchos detalles, pero en la gráfica que tienen delante pueden ver cómo entre 2008 y 2015, es decir, los años de la crisis, todos los grupos de renta, todos los quintiles de renta en España han visto reducida su tasa de abandono escolar temprano —luego podríamos analizar por qué, pero no es la cuestión ahora mismo—, excepto los del quintil de renta más bajo, el sector más pobre o más desaventajado en la educación, que continúa muy por encima del 40%, y la distancia o la brecha entre el primer quintil y el quinto, como verán, ha ido aumentando desde 2008 hasta ahora.

En cuanto a la repetición, los datos que aparecen ahí van desde 2003 hasta 2015, y un dato que es realmente curioso y notable es ver cómo las tasas de repetición no parecen estar demasiado influidas por los ciclos económicos. Es decir, los años del *boom* y de la burbuja y del crecimiento rápido entre 2003 y 2008, excepto para el quintil más rico, para los otros cuatro las tasas de repetición se mantienen y aumentan ligeramente. A partir del comienzo de la crisis caen muy ligeramente en cuatro de los cinco quintiles de grupo socioeconómico, en este caso, y continúan subiendo en el quintil uno, en el más pobre, hasta alcanzar las cifras en las que estamos en este momento que son ni más ni menos que el 57 % largo de los alumnos del quintil más bajo de renta han repetido al menos una vez antes de cumplir quince años.

Hay sinergias históricas en nuestro sistema, que parecen ser más culturales que estrictamente reglamentistas y que podrían ser responsables de que las tasas de repetición que estamos soportando, y que tan carísimo nos cuestan, o bien hayan desactivado las políticas de equidad que se han puesto en marcha en este periodo y, sobre todo, en algunas comunidades autónomas, o bien que ni siquiera hayan permitido que se activaran esas políticas.

Además de esos síntomas de abandono temprano y de repetición, que son los dos grandes problemas del sistema educativo español, cuando lo consideramos con una visión macro está el inmovilismo en las políticas educativas más clave, más relacionadas con la calidad de la educación, y el coste que puede estar teniendo para todos ese inmovilismo. Inmovilismo en la carrera profesional docente, en las políticas de profesorado, de las cuales entiendo que también ha tratado previamente Beatriz Pont, inmovilismo en el marco curricular, tradicionalmente más centrado en el contenido que en las competencias y en las habilidades.

Un planteamiento muy importante aquí es que aprobar y aprender son dos cosas distintas, son dos tareas distintas, la lógica de la selección, como *software* del sistema, se impone a la lógica del aprendizaje y eso deja gente fuera, y nos cuesta muy caro. Y en un país que depende tantísimo de su talento y de su capital humano como el nuestro, ese es un lujo que no te puedes permitir; no te lo puedes permitir en ninguna parte, pero desde luego aquí todavía menos.

Si la relevancia del currículum se deteriora, si el currículum con el que funcionamos es irrelevante y está centrado estrictamente en contenidos, por valiosos que sean en sí mismos, si la gente ha aprendido a hacer análisis sintácticos, pero luego no sabe construir una frase y escribir una frase en castellano o en cualquier otro idioma de nuestro país o de la Unión Europea, con corrección sintáctica, de nada nos sirve que sepa hacer análisis sintácticos, por poner un ejemplo evidente. La irrelevancia del currículum hace que se convierta en un instrumento más segregador que integrador y que importe más aprobar que aprender.

En cuanto a la evaluación, aparte de esa disonancia de la brecha entre aprender y aprobar, nos encontramos con que tenemos patrones muy rígidos en cuanto a las calificaciones, en cuanto al porcentaje de alumnos que necesariamente parece que tiene que suspender o que tiene que repetir en determinadas asignaturas y en determinados momentos del sistema. La realidad de que existe una brecha cultural y administrativa entre aprendizaje y la certificación de ese aprendizaje, y que hasta que no tengamos un consenso claro que nos permita cerrar esa brecha, nos va a estar costando mucho, en términos de crecimiento, de empleo, de cohesión y de igualdad en el mantenimiento del *status quo*.

Finalmente, como otro ejemplo de ese equilibrio de bajo nivel al que me refería antes, parecería que muchos —está cambiando poco a poco, hay que reconocerlo también, pero muy poco a poco y muy recientemente— o la mayor parte de los actores del sistema parecen sentirse muy cómodos con opacidad y falta de transparencia sobre los resultados del sistema educativo. Los debates se centran en qué

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 20

compramos, en qué invertimos, pero no hay debate sobre qué estamos consiguiendo con toda esa inversión, porque se entiende que eso es un terreno peligroso y un terreno potencialmente de mucho riesgo en el que es mejor no meterse. Eso permite, por una parte, la anomalía de que no hay en España un marco de responsabilidad en el sector educativo, nadie asume responsabilidades, y además impide un debate público serio sobre educación.

En cuanto a la financiación, que es, por supuesto, una de las grandes dimensiones de la política del sistema y que nosotros consideramos separadamente de estas anteriores que tienen que ver estrictamente con calidad y con equidad, lo hemos visto estos últimos siete años, y podríamos poner otros ejemplos históricos, pero lo que hemos vivido últimamente es suficientemente revelador, un acuerdo de amplio espectro, con un fuerte consenso y a largo plazo en materia de educación, permitiría proteger al sector, no solo de cambios de Gobierno y de múltiples procesos electorales, sino también de cambios de ciclo económico, y por tanto definir suelos presupuestarios para políticas estratégicas que tienen que ver con la calidad y con la equidad de la educación. Si hubiéramos tenido ese pacto en 2008 hoy tendríamos un sistema educativo muy, muy diferente al que tenemos y muchos de los jóvenes que hemos perdido por el camino de estos siete años estarían todavía dentro.

Esto es, desde el punto de vista de la financiación, una llamada de responsabilidad, desde la ciudadanía y desde el sector, a quienes tienen ahora la oportunidad histórica de cambiar las cosas, que son quienes están en esta Mesa.

Termino con tres tablas con esa estimación gruesa de costes consecuencia de no llegar a acuerdos sobre cosas clave. Hemos elegido tres cosas: la repetición, el abandono escolar temprano y la inversión en aprendizaje de competencias clave. Como ven esa tabla número 1, costes y consecuencias de no pactar sobre la repetición. Hemos considerado tres escenarios, bajar la tasa de repetición al 20% desde donde la tenemos ahora en torno al 33-34, bajarla a la media de la Unión Europea, que es el 11,3 y hacerla desaparecer por completo. En términos de aprendizaje, medido por puntuaciones de PISA estaríamos ganando, 9, 16 y 25 puntos en cada uno de esos escenarios; 25 puntos es el equivalente, está muy cerca, en torno a 30 puntos, varía en cada administración del test, pero 30 puntos al cambio, y sé que esto es artificial pero es una manera de entendernos, equivale a un año de escolarización, con lo cual una ganancia de 16 puntos, aproximadamente, es medio año de escolarización para todos los estudiantes del sistema.

El punto más grave, que es la altísima tasa de repetición del quintil socioeconómico más bajo, que está en el 57, bajaría al 36, bajaría al 20 en el segundo escenario o desaparecería. El ahorro presupuestario, el tanto por ciento del presupuesto de educación, en ese escenario más realista que podríamos plantearnos como objetivo del pacto, que es ir a la media de la Unión Europea, que es el 11,3, estaríamos ahorrando un poquito más de cinco puntos del presupuesto educativo que estaría equivaliendo a día de hoy a la friolera de 1785 millones de euros. Incluso hay estimaciones en cuanto a la mejora del PIB a largo plazo, el largo plazo es ochenta años, y el correspondiente crecimiento anual del PIB de alcanzar ese objetivo. Alcanzar ese objetivo político no significa que tengamos que ponernos de acuerdo a la hora de exactamente cómo hay que encauzarlo, pero el consenso político o el pacto político pasaría por ponernos de acuerdo en que hay que llegar ahí.

En segundo lugar, costes y consecuencias de no pactar sobre el abandono educativo temprano —y este es un trabajo de Serrano, de Soler y Hernández, que nosotros recogemos aquí, ellos hacen estudios de simulación de qué pasaría si pudiéramos reducir el abandono temprano al 15, al 10 o al 0%—, qué impacto tendría sobre la tasa de actividad laboral, sobre la tasa de paro, sobre la tasa de temporalidad y sobre la productividad en el trabajo.

El tercero de los escenarios, que es el más realista, es decir, el porcentaje o el número de estudiantes que continuarían estudiando la secundaria superior, la FP de grado medio, y que la completarían, y el porcentaje de estudiantes que harían la transición a la educación terciaria superior o terciaria, y que se graduarían también, siguiendo el patrón de quienes lo han hecho en ese periodo de 2005-2012, como pueden ver tiene un impacto más que considerable sobre cada una de esas cuatro variables, pero incluso más importante que eso, incluso más importante, el efecto de reducir abandono educativo temprano sobre igualdad de oportunidades en materia de educación es casi incalculable.

Por último, costes y consecuencias de no pactar sobre el aprendizaje de competencias clave, ahí hacemos cuatro escenarios: alcanzar las competencias básicas en lecto-escritura y en matemáticas; conseguir un 100% de matriculados en educación universal a los quince años; igualdad de resultados de género en el aprendizaje de las competencias básicas o mejora generalizada de 25 puntos en PISA.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 21

Primero, está claro que conseguir esos cuatro escenarios, esos cuatro escenarios se solapan el uno con el otro, o los unos con los otros, pero es requisito conseguir los otros tres o avanzar mucho en los otros tres para conseguir cada uno de ellos, con lo cual la estimación es complicada de hacer metodológicamente. Dicho eso, la mejora del PIB a largo plazo en cada uno de esos cuatro escenarios y a largo plazo, una vez más, es ochenta años, y eso se basa en trabajos del famoso Hanushek y Ludger Woessmann. Como ven, son cifras bastante impresionantes, sobre todo ese indicador de mejora generalizada de puntuaciones PISA de 25 puntos.

En definitiva, qué y por qué pactar en educación y cuál es el sentido que tiene seguir adelante, más allá de esos números aunque creo que esos números ayudan a darnos una idea de las dimensiones de lo que estamos hablando y de ver cómo tiene implicaciones que van mucho más allá de la confrontación política o del diálogo entre partidos o entre ideologías. No hay que pactar en todo, no hay que pactar sobre todo lo pactable, no se trata de hacer un pacto ideológico ni de renunciar a creencias, se trata de hacer un pacto que pueda fijar objetivos de país a largo plazo que, como decía al principio, nos permitan tener un marco de estabilidad presupuestaria, nos permitan dirigir al sector en una dirección concreta donde saben que pueden empezar a trabajar con tranquilidad y pueden empezar a surgir, no solo liderazgos políticos sólidos, sino liderazgos profesionales en la primera línea del proceso educativo y que permitan a toda la sociedad civil y a la opinión pública ser conscientes de lo mucho que estamos perdiendo con la situación actual y de lo mucho que podríamos ganar si llegáramos a un acuerdo de ese tipo. Es sin duda una oportunidad histórica y espero que seamos lo suficientemente inteligentes como para aprovecharla.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, don Juan Manuel Moreno Olmedilla.

Vamos a comenzar las intervenciones de los portavoces de los distintos grupos, por cinco minutos. En primer lugar, tiene la palabra por el Grupo Parlamentario Ciudadanos, la señora Martín Llaguno.

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

Muchas gracias a los dos ponentes, tanto a don Manuel Cabrera como a don Juan Manuel Moreno por la exposición que han hecho, que la verdad es que son dos exposiciones inconexas en cierto punto y en las que no es fácil acotar los tiempos. Voy a tratar de ser muy concreta. Voy a dirigir primero las preguntas al señor Cabrera y después al señor Moreno. Algunas de ellas a lo mejor no me las pueden responder aquí, sino que tendrán que enviarlas en un momento ulterior, pero son cuestiones que creo que nos pueden ayudar a avanzar en el pacto.

Con relación a la formación profesional, usted se ha centrado casi exclusivamente en el tema de profesorado, por no decir exclusivamente. Creo que en esta Comisión hace falta que venga algún compareciente más o que alguno de los comparecientes expongan situaciones concretas con relación a la formación profesional, más allá del tema del profesorado. Pero como usted solamente ha hecho hincapié en eso, le quería preguntar cuál es su opinión en relación con la propuesta que se está reiterando por muchos comparecientes y por varios grupos políticos, de la posibilidad de establecer un MIR educativo, que lo que hiciera fuese un cambio en el acceso, en la formación y en la selección del profesorado, pero más allá de que pudiéramos cambiar los sistemas de acceso a los grados universitarios cuando alguien se va a dedicar a la docencia, que después de tener el grado hubiera un examen tipo el que se hace en Medicina para después hacer una formación especializada, especialmente con un acompañamiento práctico, que yo creo que en la FP es especialmente importante. Según su criterio, ¿cuáles serían los principales inconvenientes con que podríamos encontrarnos a la hora de ponerlo en marcha?

En cuanto a la propuesta tan sugerente que nos ha hecho el profesor Moreno y que yo había leído o tenía idea de que se estaba elaborando, le quiero plantear algunas dudas que entiendo que es normal que no se hayan traído a la subcomisión, pero que creo que para gente que no estamos tan habituados a hacer modelos econométricos, etcétera, pero sí venimos del mundo académico, que nos podrían aclarar algunas cuestiones. Echo de menos en el artículo que se nos adjunte información metodológica sobre la operacionalización de algunas variables. Lo digo porque, por ejemplo, entiendo el sentido del texto, pero una de las cuestiones, dentro de los tres parámetros que manejan, uno de ellos es la eliminación o la reducción del tema de la repetición. Entiendo que más allá de la idea cuantitativa esa eliminación de la repetición tiene que ir acompañada de otro tipo de intervención adjunta para que ese modelo sea el que se propone, y que no se menciona. Me imagino que en los artículos que se utilizan para hacer este artículo sí que estará especificado y creo que sería de gran ayuda entender conceptualmente cómo se

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 22

entiende la eliminación de la repetición y el apuntalamiento con otras cuestiones, porque no es eliminar la repetición y dejar a los niños seguir *ad eternum* pasando de curso sin afianzar contenidos, entiendo yo.

Se plantean aquí modelos que son los resúmenes de cuestiones mucho más complejas, y si no tenemos los datos de esa complejidad es difícil valorar el alcance real de estos modelos que entiendo que al fin y al cabo lo que pretenden es apuntar el sentido de la necesidad de que lleguemos a un acuerdo. Creo que es muy pertinente el cálculo econométrico y económico de las consecuencias de lo que supondría que no llegáramos a este acuerdo.

Le pediría que nos hiciera llegar la información más completa de la operacionalización y la metodología que se han utilizado para llegar a estos modelos que ustedes adjuntan en este texto compilatorio, lo cual no invalida ni creo que quite valor a lo que ustedes nos están planteando, pero me parece necesario que todos hablemos de lo mismo, porque podemos estar hablando de eliminar repeticiones o de bajar el abandono escolar temprano. Justamente la ponente anterior, una de las cosas que ha dicho es que es difícil, desde el punto de vista del análisis de impacto de las políticas públicas, valorar los efectos de los cambios políticos que están teniendo en parámetros reales. Creo que esta es una de las líneas que nos tienen que guiar a la hora de establecer, al menos, acuerdos de mínimos.

Muchísimas gracias. Me parece muy sugerente el trabajo que han hecho y creo que va a dar mucho que hablar a la hora de llegar a consensos o de delimitar lo que es esencialmente importante.

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

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

Gracias a los dos ponentes por sus interesantísimas ponencias. Como han tocado temas diferentes, como ha dicho la compañera, me van a permitir, tanto el señor Cabrera como el señor Moreno, que separe las cuestiones y les haga preguntas a cada uno.

En cuanto al señor Cabrera Padilla, de FPMakers, ha puesto el acento en la necesidad del reconocimiento del colectivo de profesores de la formación profesional, que siempre parecen secundarios respecto a los profesores de primaria y de secundaria. Le quería preguntar por la experiencia de este colectivo, sobre todo a raíz de los cambios que introduce la Lomce, que de alguna manera rompió la trayectoria única, educativa, que venía de los noventa, e introduce la posibilidad de la formación profesional básica, una formación profesional básica que parece que no ha acabado de arrancar ni de convencer a muchos estudiantes. También hemos visto las dificultades de la implantación de esta FP en el medio rural. Le quería preguntar su valoración de estos primeros años, de esa FP básica y por qué cree usted que no ha funcionado.

Respecto a la formación profesional parece que entre la familia, entre los estudiantes, se da un poco la impresión de que lo que genera no son trabajadores adaptados al mundo de la globalización y de sus vertientes más novedosas, como puede ser la robotización, la cuarta revolución industrial que está en ciernes, sino que está generando un tipo de trabajador de baja cualificación, y que los trabajadores que se adaptan mejor a esos cambios en el mercado laboral surgen justamente de las universidades, de las ingenierías, etcétera. Entonces, qué cambios habría que hacer en la formación profesional para que realmente pudiera formar trabajadores cualificados que se adaptaran a los rangos medio-alto de este nuevo mercado laboral en ciernes.

Por otra parte, ¿qué ha pasado para que alumnos de quince y dieciséis años, que se les facilitó esa vía de la formación profesional básica, no hayan conseguido titular tampoco y estén fracasando? ¿Qué problemas nos encontramos en la formación profesional básica que tampoco consigue bajar las cifras de fracaso escolar? ¿Cuánto podría subsistir esta formación profesional básica sin ser subvencionada por el Fondo Social Europeo, si realmente tiene una base o no? ¿Cree usted que sería más conveniente y productivo, vistos los resultados de abandono escolar, volver a los anteriores programas de cualificación?

Por último, dos preguntas: ¿Qué hacemos con esos estudiantes de catorce y quince años que dejan los estudios porque no han tenido los refuerzos suficientes en la ESO, porque no han tenido los refuerzos en educación compensatoria y son derivados a los programas de formación profesional básica y tampoco los encuentran? ¿Cree usted que la formación profesional básica debería también tener algún tipo de apoyo, educación compensatoria o alguna forma de completar esas lagunas?

Señor Moreno, creo que ha sido una reflexión muy interesante, vamos a leer este documento, nos parece bastante completo y del que podemos compartir buena parte del diagnóstico. Nos ha hablado de los costes y consecuencias de no alcanzar un pacto educativo. Le quería preguntar cuáles serían los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 23

costes y consecuencias de alcanzar un mal pacto educativo, un mal pacto educativo que no tocara los problemas estructurales de los que usted nos ha estado hablando, que tienen que ver con el fracaso escolar, con la falta de equidad, con la financiación, y que fuera un pacto de mínimos que movilizara a la sociedad diciendo que por encima de todo tiene que estar el consenso sobre aspectos mínimos y que los problemas estructurales ya se irán solucionando en función de los Gobiernos que vengan. En ese sentido le quería preguntar cuáles serían para usted —creo que ha señalado cuatro elementos bastante importantes— las dos o tres cuestiones a las que no se podrían renunciar o que si quedaran fuera no se podría definir esto como un pacto educativo.

Por otra parte, ha presentado algunos análisis de tipo cuantitativista, y me gustaría conocer un poco cuál es la elaboración, porque nadie ha definido hasta ahora las competencias. La Comisión Europea define unas competencias que cuando las lees en muchas coinciden con los contenidos, porque al final tener habilidades matemáticas es saber matemáticas, tener comprensión lectora es tener conocimientos de gramática, de sintaxis y de literatura en su caso, pero parece que cada ley define unas competencias distintas. Digo esto porque este paradigma puede ser un poco engañoso, el de sustituir contenidos por competencias, y a la realidad me remito. En la mayoría de centros educativos privados de élite el acento lo ponen en los contenidos. Bueno lo importante es que lleguen los alumnos preparados con una buena base en biología, en química, en matemáticas, es decir, en contenidos. El otro día leía a un viejo republicano de los años setenta que decía que le sorprendía cómo cuando el movimiento obrero conquista el derecho a la educación, y el derecho a la educación entendido como el disciplinamiento mental, la capacidad de la rigurosidad en el estudio, parecía que entonces flexibilizamos las enseñanzas y decimos que ya no importan tanto los contenidos, sino que ahora lo que hay que hacer es ser flexibles, lúdicos, creativos, una serie de cosas que nadie define.

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

El señor **SÁNCHEZ SERNA**: Dos preguntas. Ha hablado usted de un suelo de financiación, ¿cuál debería ser el suelo de financiación en un país como España? Por otra parte nos ha dicho que no hace falta, para llegar a un pacto educativo llegar a un pacto de tipo ideológico que cancele algo así como las diferencias políticas en pos de un acuerdo técnico. En Alemania, en Francia sucede lo que en España, cada vez que hay un Gobierno o una Administración nueva, cambian las leyes educativas, pero, ¿qué elementos nos diferencian de esos países europeos en cuanto qué elementos de base comparten partidos diferentes en Alemania o en Francia, que aquí también se podrían compartir? Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señor Sánchez Serna.

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

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

Muchísimas gracias a ambos comparecientes. La verdad es que han sido dos exposiciones muy interesantes y muy diferentes. Me voy a centrar también, como han hecho mis predecesores, en tratar ambos temas por separado aunque es cierto que hay algunas cuestiones que vinculan ambas exposiciones.

Me gustaría comenzar por la formación profesional y, compartiendo lo que usted ha resaltado sobre la formación que tiene nuestro profesorado y el alto grado de motivación del profesorado dedicado a la formación profesional, creo que la formación del profesorado de FP es diferente a la formación del profesorado, tanto de educación primaria como de educación secundaria, por el hecho de que es muy diversa, hay muchas familias profesionales y muy distintas, y lógicamente el proceso de actualización que necesita un profesor de formación profesional requiere, obviamente, una parte práctica y sobre todo centrada quizás en distintos ámbitos profesionales y laborales. De qué manera entiende usted que se puede mejorar la formación del profesorado de FP, teniendo en cuenta en estos momentos las condiciones laborales que existen en los centros educativos. Es muy difícil poder compaginar los horarios de los centros con los horarios de las empresas y poder destinar ciertas horas a una permanencia en las empresas para poder actualizarse y al mismo tiempo que el alumnado salga beneficiado.

Hay otra cuestión que usted ha resaltado mucho, la diferencia entre la FCT y la formación profesional dual. Desde mi punto de vista y por algún *feed-back* que he tenido por parte de empresas que tienen alumnos realizando la FCT allí, sobre todo en relación al alumnado de los ciclos de grado medio, es cierto que hay un comentario generalizado de que muchas veces cuando llegan los alumnos hacia la FCT tienen

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 24

cierta ausencia de conocimientos relacionados con las tareas que tienen que tratar. Mi pregunta concreta es en qué se está fallando entre la formación que se está dando en los centros de formación profesional y la formación que se requiere para la realización de la FCT y que el alumnado verdaderamente pueda aprovechar las horas que tiene que dedicar en las empresas.

Otra cuestión que me preocupa de manera especial, y creo que a este grupo, es el acceso a la formación profesional en el ámbito rural. Tenemos un país muy amplio y con grandes zonas rurales en las que la oferta de formación profesional es prácticamente la misma, si no es el grado de administrativo es el grado de electricista, de las familias que hay hoy en día. ¿De qué manera se puede ampliar esa oferta de formación profesional? Teniendo en cuenta que también existe una formación profesional *online*, pero más exigente en cuanto a la autodisciplina que debe tener el alumnado para cursarla y, al mismo tiempo, las prácticas en la FCT son muy complicadas de realizar en una zona rural. Para terminar la parte de formación profesional, me gustaría que nos diese su visión objetiva y realista sobre qué posibilidades tiene verdaderamente la FP dual de ser implantada en España, teniendo en cuenta las condiciones empresariales y laborales de nuestro país.

En cuanto al señor Moreno Olmedilla, la verdad es que ha sido muy interesante su exposición y, además, ha roto ciertos esquemas que hemos tenido en esta subcomisión. Hay una cuestión que me gustaría resaltar porque me ha resultado muy interesante. Cuando usted ha comentado que no es lo mismo aprobar y aprender, yo considero que en nuestro sistema educativo hay una pequeña obsesión con el aprobado, que es algo que tienen los profesores y se traslada al alumnado. Nuestros niños desde educación primaria tienen una auténtica obsesión por el aprobado y quizás un estado de competitividad, hasta cierto punto insano en muchas ocasiones, que les llevan a obsesionarse más por las notas y los resultados que verdaderamente por la adquisición de competencias o el aprendizaje. Por otro lado, por la senda en que hemos ido en este país en los últimos años, me preocupa que no haya un acuerdo de financiación. Sin una financiación adecuada, las personas y los alumnos más perjudicados son los más desfavorecidos socialmente. Es decir, esto es como la pescadilla que se muerde la cola, si no hay suficiente inversión y no hay suficientes profesores que puedan atender a la diversidad, las familias más desfavorecidas no pueden recibir los recursos que el sistema educativo debería garantizarles y, al mismo tiempo, son los alumnos que salen perjudicados y, por lo tanto, repiten. Como usted ha señalado anteriormente, el porcentaje de repetición es mucho más elevado en aquellos alumnos que vienen de familias desfavorecidas. Y también hay una relación directa entre el índice de repetición y, posteriormente, el abandono temprano de educación y formación. Creo que no se trata simplemente del análisis de los costes que tiene dentro del sistema educativo, sino en el ámbito social. Es un problema que también perjudica de manera muy seria a la cohesión social, pero que me hace reflexionar sobre qué medidas se pueden tomar desde el sistema educativo, pero también desde el ámbito social porque, evidentemente, el abandono escolar y la repetición no son simplemente problemas educativos, sino que provienen de un contexto socioeconómico y cultural muy determinado. Por tanto, si se trabaja en medidas desde el ámbito educativo, habrá que trabajar a la vez desde el ámbito social, económico y laboral y, también, marcando menores diferencias entre las distintas comunidades autónomas porque creo que ahí sí hay una relación clara.

Para finalizar, porque veo que se me ha acabado el tiempo, me gustaría señalar que respecto a la repetición puede haber un ahorro. Y coincido con la compañera de Ciudadanos en preguntar qué medidas se proponen en el caso de acabar con la repetición porque, evidentemente, hay alumnos que pueden tener desfase curricular y hay que darles una opción dentro del sistema educativo. Ahorramos, se ahorra con la repetición, se ahorra con el abandono escolar temprano, pero mi preocupación es de qué manera se puede garantizar que ese ahorro vaya destinado al sistema educativo y que el alumnado que es el destinatario de esa inversión salga verdaderamente beneficiado de ese ahorro que se puede conseguir de otra manera.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra el señor Alonso Díaz-Guerra.

El señor **ALONSO DÍAZ-GUERRA**: Gracias, señora presidenta.

En primer lugar, en nombre del Grupo Parlamentario Popular, quiero dar la bienvenida a los señores Cabrera y Moreno y agradecerles sus intervenciones. Como han hecho el resto de portavoces, voy a dividir mi intervención dirigiéndome, en primer lugar, al señor Cabrera con tres o cuatro preguntas relativas

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 25

a la formación profesional. Quisiera saber qué opinión le merecen los centros integrados de FP, si son positivos para el desarrollo de los alumnos y, como usted decía, además podrían ser centros innovadores que de verdad den solución a muchos de los problemas a los que se ha aludido a lo largo de las intervenciones de los distintos portavoces. Creo que nuestro sistema educativo tiene un reto que es fortalecer la formación profesional no solo dentro del sistema educativo, sino también de cara a la opinión que tiene de ella la sociedad en general. Sinceramente, creo que en los últimos años se han dado pasos acertados en esa dirección. Por ejemplo, los datos de alumnos escolarizados en formación profesional —contábamos con 454 000 en el curso 2005-2006 pasando a 582 000 en 2010-2011 y 767 000 en 2015-2016— denotan que las familias, la sociedad, pueden ver en la formación profesional una alternativa ya no solo laboral, sino formativa, un paso más para luego aspirar a titulaciones superiores o de otro tipo. Es un paso importante, pero debemos seguir trabajando todos en común para fortalecer la visión que tiene la sociedad en su conjunto de la formación profesional. También me gustaría saber qué balance hace usted de la formación profesional dual. Ya ha comentado ligeramente al final de su intervención que en todo tipo de formación profesional se hacen prácticas en centros de trabajo, cosa que consideramos muy interesante. Yo soy de Castilla-La Mancha y la Junta de Comunidades de Castilla-La Mancha tiene datos sobre satisfacción de la FP dual, tanto los alumnos como los profesores y las empresas que participan están altamente satisfechos con este sistema. Castilla-La Mancha, que eminentemente es rural, cuenta con más de 500 empresas que participan y el 94 % de los alumnos terminan sus estudios y las prácticas en la FP dual. Por tanto, es algo positivo que debemos seguir potenciando y, según datos de Castilla-La Mancha, en un solo curso, 2013 a 2014, el alumnado en FP dual se incrementó en más de un 450 %. No tengo el dato, pero creo que si de verdad la FP dual consigue la alta empleabilidad que se suponía, puede ser una buena alternativa para muchos alumnos. Y la última pregunta para usted, señor Cabrera —yo no voy a retorcer la pregunta, como han hecho otros portavoces, quiero ser bastante directo—, es si considera positivo tener una alternativa de formación profesional previa a los ciclos formativos de grado medio, que pueda derivar alumnos que no son capaces de superar la ESO, la educación secundaria obligatoria, para mantenerlos dentro del sistema educativo y que luego pueda haber pasarelas para volverse a incorporar, bien continuando con un ciclo formativo de grado medio o incorporándose a enseñanzas de otro tipo. Lo digo porque, sinceramente —lo ha puesto usted en valor y coincido plenamente—, los docentes de la formación profesional tienen una mentalidad mucho más abierta que el resto de docentes. Son docentes que se tienen que abrir a su contexto, buscar en muchos casos financiación, colaboración externa y, por tanto, también provocan un cambio metodológico importante que en muchos casos hace que estos alumnos que no encuentran lo que demandan en la educación secundaria obligatoria, se sientan más cómodos en un tipo de formación profesional más adaptada a su mentalidad, a su capacidad o hacia lo que ellos pretenden alcanzar.

Señor Moreno, coincido en parte de su exposición. Creo que todos los portavoces hemos tratado el tema de la financiación y, sinceramente, yo voy a poner un pero o a complementar parte de su aportación. Los docentes nos caracterizamos porque debemos hacer una rigurosa evaluación inicial, y si con ella determinamos que todos los problemas de nuestro sistema educativo se pueden solucionar incrementando exclusivamente la financiación, creo que estaríamos cometiendo un grave error, coincidimos en eso. El Grupo Parlamentario Popular es partidario de una financiación estable, suficiente, duradera en el tiempo, pero lo más importante es que concretemos cómo debemos gastar, cómo invertir esa financiación. Es el gran reto que tiene esta Comisión. No en los últimos siete años, sino en los últimos treinta años, ha habido incrementos, descensos y retrocesos en la financiación, y los porcentajes de fracaso escolar no han ido descendiendo paulatinamente a medida que incrementábamos la financiación, sino en muchos casos, todo lo contrario. Hemos incrementado la financiación y hemos tenido porcentajes del 33 % de fracaso escolar. Por tanto, el reto es mantener una financiación suficiente, estable, con la colaboración de las comunidades autónomas, pero sobre todo tener un programa riguroso sobre cuáles son las pautas con las que debemos continuar.

Termino, señora presidenta.

La señora **PRESIDENTA**: Sí tiene que terminar, porque, si no, no le van a poder contestar.

El señor **ALONSO DÍAZ-GUERRA**: Simplemente diré que coincido plenamente con el compareciente cuando ha dicho que es importante alcanzar un pacto educativo y no tiene por qué ser político. En los centros educativos hay distintas mentalidades políticas; yo he sido director de un centro siendo concejal del Partido Popular, mi jefa de estudios era militante del Partido Socialista, y la política se quedaba en la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 26

puerta del colegio y dentro trabajábamos de manera conjunta por lo que nos interesa que es la educación de nuestros alumnos.

Muchas gracias a ambos.

La señora **PRESIDENTA**: Una vez terminadas las intervenciones de los portavoces de los grupos, los dos comparecientes se van a tener que repartir el tiempo, no llega a veinte minutos, para contestar a las preguntas.

El señor **CABRERA PADILLA** (Presidente de la Asociación española para el desarrollo de proyectos de futuro en apoyo a la formación profesional, FPMakers): Intentaré contestar lo más telegráficamente posible. Evidentemente, la opción era quince minutos, podíamos haber hecho una visión global de la formación profesional, pero en este caso he preferido hacerlo de ese modo. Como son muchas cosas y varios portavoces han repetido algún elemento, voy a responder más genéricamente y luego me referiré a alguna cuestión en concreto. En cuanto a la formación del profesorado, claro que es diferente, yo he tratado de explicar antes que la formación profesional tiene que responder al reto que nos exigen los sistemas productivos y nos exige la sociedad. Hay que mirar qué es lo que se nos reclama, y si uno tiene la curiosidad de entrar en cualquiera de las grandes empresas punteras del sistema en España, ellos están reclamando un tipo de personal que debe tener una serie de cualidades que tienen que ver con la capacidad de trabajar en equipo, de resolver problemas, con la capacidad de aprender, con una serie de capacidades que se aprenden en el sistema educativo más tradicional y que parecían lejos de la formación profesional. Yo lo que he querido decir es que eso ya no está lejos de la formación profesional, en estos momentos nosotros tenemos que compaginar una formación técnica —evidentemente, si estamos hablando de cualquiera de las profesiones del mundo informático o cualquier otra, hay una parte claramente técnica que continuamente hay que poner en valor, y eso se aprende en las empresas o no porque hay muchas otras formas de aprender y actualizarse— con una actualización pedagógica. Por eso nosotros vemos con muy buenos ojos el tema de los MIR que se está planteando. Creo que una formación donde se puedan compartir todos esos aspectos sería buena para la formación profesional y finalmente para la sociedad.

Sobre la formación profesional dual, lo único que quería hacer es traer aquí y poner en valor lo que a veces sentimos desde las aulas. Si llevamos años, desde los años noventa —quiero que ustedes lo entiendan—, trabajando por hacer realidad la formación en centros de trabajo, y en estos momentos todos los matriculados en nuestro sistema actual han pasado por formación en centros de trabajo, de pronto la sociedad descubre algo que dicen que es la formación dual, cuando la diferencia es que esa actividad que se hace en centros de trabajo va a ser remunerada. ¡Fantástico!, creo que nadie puede ponerse en contra de esto, pero lo único que reclamo es que la experiencia que el profesorado tiene en esa relación con la empresa tiene tanto valor como la que la empresa puede aportar al profesorado. Ese mantra, que a veces se instala en la sociedad, sobre que vamos a aprender lo que no sabemos en las empresas, es algo que yo al menos cuestiono; claro que se tiene que aprender, pero probablemente las empresas también tengan mucho que aprender del sistema productivo. Y no me quiero alargar, pero podría poner muchos ejemplos de buenos trabajadores en algunos trabajos sencillos, simples, y no digo no cualificados porque creo que eso es un error; nadie puede pensar que en la formación profesional española se hace formación de baja cualificación, quien lo piense sencillamente está equivocado, soy radical en ese aspecto. Esto no quiere decir que no haya cosas que mejorar, por supuesto, porque no hay ningún sistema perfecto, pero no se puede hablar de eso.

En cuanto a la formación profesional básica —dígame si me paso de los diez minutos—, hay alguna cuestión de concepto que quiero que ustedes entiendan. Estamos convencidos de que la formación profesional es algo que tiene valor por sí mismo, tiene valor para el que lo estudia, para el profesor, para el sistema educativo, pero nosotros no tendemos a pensar desde dentro que somos una alternativa para alguien que ha abandonado sus estudios. Eso es algo que se piensa desde el sistema educativo, cuando en realidad a lo mejor lo que necesitan esos alumnos es un apoyo suficiente desde los otros niveles educativos. Yo no digo que no pueda haber una formación profesional básica, pero no pensemos que sea la solución a los problemas de los alumnos de otros niveles educativos, eso sería un error. Eso es lo que a veces sentimos nosotros porque, fíjense, el gran error que supone que profesores de formación profesional que teóricamente y en la realidad estamos menos preparados para los aspectos más educativos, después de que los alumnos hayan abandonado el sistema nosotros tengamos que recuperarlos, ¿cómo vamos a recuperar nosotros a estos alumnos? Esta es una cosa que no nos encaja.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 27

Quizás tengamos que seguir hablando o discutiendo, pero creo que la formación profesional básica es más algo que sirve para recuperar a los jóvenes, y vemos un poco forzadas las titulaciones. Las 27 titulaciones de formación profesional básica están un poquito forzadas, y si fuéramos una a una probablemente veríamos su difícil encaje en la realidad productiva. No me imagino un auxiliar de camarero, no quiero ridiculizarlo, solamente creo que hay que pensarlo bien. Se nos va un poco la mano cuando realmente esto es lo que ocurre.

Seguramente se me escaparán muchas cosas, pero en otro momento, si hay posibilidad, tal vez se podrían hablar. Pero hay un aspecto que me interesa señalar, estoy de acuerdo en que el prestigio que ha ido ganando la formación profesional desde los años noventa hasta aquí, parte de que la propia sociedad ha entendido que uno puede ser un magnífico profesional en cualquiera de los sectores y, en todo caso, no tiene por qué ser licenciado universitario. Evidentemente, yo no estoy en contra de eso. Pongo un ejemplo: un conocido ministro de educación va un día a recibir a un grupo de jóvenes, uno de ellos había sido campeón de Europa en uno de los ciclos formativos de madera, en carpintería, y cuando llegamos y el ministro nos recibe en Barajas pregunta al joven: bueno, ¿y ahora que vas a seguir estudiando? El chico espontáneamente responde: señor ministro, yo lo que quiero es ser un buen carpintero. Me permito contar esa anécdota porque en la medida en que se entienda en la sociedad que la mayoría de los profesionales de formación profesional son gente que consideran que su trabajo por sí mismo tiene un valor suficiente, no se entenderá como un sustitutivo de una licenciatura universitaria ni como un camino para prosperar. Evidentemente, los caminos tienen que estar abiertos para quien decida voluntaria y libremente seguirlos, pero todavía acarreamos esa lógica de la sociedad española donde ante la falta de licenciaturas universitarias en los hogares, todo el mundo quiso tenerlas. Es bueno para el país, en absoluto es negativo, pero todavía hay una cierta inercia y a veces inconscientemente, como decía antes el portavoz, creamos una falsa tensión entre la mala calidad de la FP y la buena calidad de la universidad. Creo que eso ya no es una realidad, no es así.

Termino aquí, no sé si han quedado más cosas por responder, siento si se me escapan.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, se ha ajustado bien al tiempo.
Señor Moreno, tiene la palabra.

El señor **MORENO OLMEDILLA** (Especialista principal de Educación del Banco Mundial): Muchísimas gracias por las preguntas, todas ellas pertinentes y buenas. Empiezo contestando a la pregunta relacionada con la repetición, aunque de entrada sí me gustaría decir que el documento que hemos compartido es un borrador, un documento todavía inédito que esperamos que se publique en un par de meses, con lo cual los comentarios recibidos vienen bien para mejorarlo. Somos conscientes de que hay que añadir más detalles sobre la metodología, sobre cómo se han hecho esas estimaciones, las referencias que existen ahora mismo son de estudios o simulaciones similares que hacen otros autores y que, por tanto, solamente son conocidos para quien está en ese ámbito académico y, obviamente, no es tan útil en un entorno de estas características. Pero yendo a lo importante, a la repetición; en España dos estudiantes de quince años, uno del quintil socioeconómico superior y otro del quintil socioeconómico inferior, los dos con una puntuación en PISA similar; en el año 2003 la probabilidad de haber repetido para el del quintil inferior era del 2,1 veces mayor que para el del quintil socioeconómico superior. En 2009 esa diferencia entre uno y otro, quince años y misma puntuación en PISA, había crecido a 3,2 veces, y en 2015 nos estamos yendo a 5,9 veces en la probabilidad de repetir entre uno y otro estudiante con la misma puntuación PISA. De esto no hay más remedio que deducir que no es el potencial de aprendizaje lo único que importa, sino que hemos pasado por una época en que el peso de la procedencia socioeconómica ha influido más allá de lo aceptable sobre las oportunidades de una y otra persona. Con esto quiero decir que la repetición por sí misma tiene un impacto causal negativo sobre el aprendizaje, penaliza a los estudiantes. Y que si nosotros tenemos un treinta y pico por ciento de tasa de repetición en España y la media de la Unión Europea es del 11,4, tenemos que plantearnos por qué esto es así, porque cuando miramos los resultados de PISA nosotros estamos en la media de la OCDE y de la Unión Europea. Si las pruebas competenciales están diciendo que estamos en la media, ¿cómo es posible que nuestra tasa de repetición, que penaliza el aprendizaje directamente por sí misma, duplique o triplique la tasa de repetición de esos otros países? ¿Cuánto nos está costando eso, cuánto nos está costando esa inercia cultural? Porque es una inercia cultural más que reglamentista, más que administrativa. Hemos intentado establecer cuánto nos está costando esto. Esa es una primera idea.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 28

En cuanto a la pregunta de qué consecuencias tiene un mal pacto educativo, que me parece una pregunta retórica pero interesante para plantear aquí, dentro del espíritu kennediano del optimista sin ilusión, yo les diría que creo que es hasta una contradicción en los términos, no existiría un mal pacto educativo en el sentido de que es imposible empeorar. A estos efectos es imposible que estemos peor de como estamos, aunque, por supuesto, todo es susceptible de empeorar, pero desde el optimismo sin ilusión, la situación actual es la peor posible. Si hubiera que ir a un pacto de mínimos y ese pacto de mínimos incluyera abandono escolar temprano, repetición y políticas de profesorado, dígame, como ciudadano, dónde tengo que firmar y creo que no sería el único. Ahora, si pudiéramos ir más allá, a temas de marco de responsabilidad, a suelos presupuestarios para políticas de calidad y de equidad, si pudiéramos ir hacia universalización de cero a tres años; en fin, puedo seguir poniendo ejemplos, pero como solo me ha preguntado por esas dos o tres cosas, llamémoslas mínimos o, con respecto a la situación actual, para mí serían máximos, todo es relativo. Dentro de ese optimismo sin ilusión, creo que merece la pena seguir por este camino de esos objetivos a largo plazo, porque el hecho de que sean a largo plazo y permitan movilizar energía, movilizar liderazgo político y profesional y permitan movilizar y asegurar financiación, creo que solamente por eso merece la pena seguir adelante. Hemos tratado de poner de manifiesto, modestamente, algunos números que demuestran que no estamos hablando de cuestiones menores, que no estamos hablando de pequeñas cuestiones técnicas, sino de cosas con raíces muy profundas en nuestro sistema educativo y en nuestra sociedad y que, a menos que seamos capaces de cambiarlas poco a poco, desde un consenso muy sólido y muy amplio, simplemente vamos a estar peor y manteniendo una dinámica esencialmente conservadora en la que todo el mundo pierde.

El debate sobre las competencias y los conocimientos está muy de moda y me llevaría mucho tiempo contestar, ojalá pudiéramos tener la oportunidad de tener ese debate. En definitiva, un dato: mires el país que mires, las calificaciones escolares predicen mucho peor la probabilidad de que un alumno acceda a la educación superior o que consiga un empleo que las pruebas de PISA. PISA es una prueba competencial y las calificaciones escolares, incluidos aquellos países donde hay un examen de transición a la educación superior, están basadas en conocimiento. El dato es que en los países donde existen este tipo de estudios PISA predice de dos a tres veces mejor la probabilidad de que alguien entre en la universidad y al graduarse consiga un empleo que las calificaciones académicas, con lo cual, a efectos prácticos, tenemos dos conceptos de calidad: una es la que miden las calificaciones académicas y otra la que mediría PISA, una está más centrada en contenidos y la otra está más centrada en competencias. Pero en realidad no existe tal divorcio, lo único que ocurre es que cuando los países se mueven hacia currículos basados en competencias están poniendo mucho énfasis en cómo se enseña y cómo se aprende, y un poquito menos de énfasis en qué se enseña y qué se aprende. Se está poniendo más énfasis en la dimensión aplicada del conocimiento, en qué puede hacer la gente con las cosas que aprende, y de ese qué puedes hacer depende que tengas más oportunidades de futuro, tanto oportunidades de educación como oportunidades de empleo y ambas son muy importantes.

Los portavoces tanto del Grupo Parlamentario Socialista como del Partido Popular han hablado sobre todo de financiación, que es uno de los temas fundamentales. Estoy de acuerdo en que el abandono escolar, la repetición, etcétera, perjudican la cohesión social y que no solamente es a las políticas educativas a las que hay que hacer responsables de abordar el asunto, sino también a las laborales y sociales. Por eso ponemos tanto énfasis en el documento en que los costes de no movernos de donde estamos no son solamente costes hacia dentro del sistema educativo y sus resultados, sino hacia el crecimiento económico, la cohesión social, el compromiso ciudadano y la calidad de la democracia, ni más ni menos. La cuestión es que no es tan fácil medir muchos de esos efectos o muchos de esos impactos. Hemos tratado de estimar algunos de ellos. El documento dice también con claridad que a partir de cierta inversión de recursos, seguir añadiendo más no va a marcar mucha diferencia. Dicho de otra manera, que hay problemas en educación que no se solucionan tirándoles dinero encima. Existe evidencia masiva de que esto es así, de que hay problemas que requieren consenso político, medidas políticas, que no están directamente relacionados o que no precisan necesariamente una inversión mayor, aunque a veces sí hay que hacer alguna o algún cambio de prioridades. Estoy de acuerdo en que hay temas, muchos de ellos tratados aquí, que no se resuelven simplemente poniendo más millones, echando más madera a la caldera. Esto está claro. Aun así, la financiación es importante. Cuando la financiación se hace impredecible o cuando vienen vacas flacas o vienen mal dadas y el primer sector que sufre es el nuestro, y dentro de él lo primero que sufre es justamente todo lo que tiene que ver con calidad y equidad, entonces tenemos un problema. Si pudiéramos tener un pacto de Estado a muy largo plazo que garantizara que,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 29

más allá de cambios de Gobierno o de administración, y más allá de ciclos económicos, hay dos o tres cosas que son intocables, creo que ganaríamos todos. Y no estamos hablando de grandes cantidades o tan grandes como las que hemos estimado en algunos de los temas que he tratado hoy.

En cuanto al impacto de la crisis y las reducciones en educación, los efectos de las decisiones que tomamos se ven siempre a largo plazo. No hay que mirar lo que ocurrirá el año que viene o dentro de dos años, habrá que mirar lo que ocurra dentro de diez o de quince años. Los efectos del periodo que acabamos de vivir en España en educación los veremos dentro de diez o quince años. Hay que esperar hasta entonces. Por eso debería ser poco presentable utilizar este tipo de argumentos para un debate sobre el presente. En esta materia, creo que los que trabajan en educación y los que hacen política educativa, son personas que tiene que pensar en pasado mañana, no pueden estar pensando y debatiendo en el hoy y en el ahora, o al menos no solo; hay que estar pensando en pasado mañana y en la semana que viene.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias al señor Cabrera Padilla y a don Manuel Moreno Olmedilla por su comparecencia y por haber tenido que compartir el tiempo, que eso siempre es muy complicado. También les damos las gracias por las contestaciones. Si quieren aportar algún documento, a partir de ahora nos lo pueden enviar y nosotros se lo haremos llegar a los distintos portavoces.

— DEL SEÑOR MARTÍNEZ GARCÍA, CONTRATADO DOCTOR EN EL DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA DE LA UNIVERSIDAD DE LA LAGUNA, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000682).

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, vamos a continuar con la tramitación del orden del día de esta sesión. Nos acompaña don Saturnino Martínez García, doctor en el departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna, a quien damos la bienvenida y las gracias por aceptar comparecer ante esta Comisión.

Como ya sabrá, tiene media hora en la primera intervención, y después los distintos portavoces tendrán cinco minutos cada uno para plantearle cuestiones. Depende del tiempo que hayan consumido, tendremos más o menos tiempo para contestar a dichas cuestiones.

Una vez dada la bienvenida y las gracias por su comparecencia, le damos la palabra.

El señor **MARTÍNEZ GARCÍA** (Contratado doctor en el departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna): Buenas, tardes, muchas gracias por la invitación.

Me siento muy abrumado por la responsabilidad y por seleccionar qué es lo que les puedo contar después de que tanta gente tan interesante haya pasado por aquí. También agradezco al Parlamento las leyes que ha ido sacando y las políticas que se han hecho, porque gracias a ellas, yo que me he formado en el sistema público y he recibido becas, hoy puedo estar aquí. Entonces, no solo es un agradecimiento particular por esta invitación, sino también por lo que han sido las políticas educativas en España en los últimos años. **(Apoya su intervención con una presentación en PowerPoint).**

Lo que me guía un poco en el análisis es intentar tener una mirada limpia sobre los indicadores educativos. La crisis que hemos tenido en los últimos años creo que ha descolocado mucho el saber convencional que teníamos sobre educación. Hemos pasado por la peor crisis que hemos tenido desde la Guerra Civil. Mientras aumentaban los presupuestos en educación no bajaba el fracaso escolar, no bajaba el abandono escolar, y cuando empezaron los recortes en educación empezó a bajar el fracaso escolar y el abandono escolar. Como veremos luego, el acceso a la universidad se ha visto solo un poco tocado, no muy tocado. Mientras, los niveles de competencia se han mantenido estables, y dependiendo de los indicadores de equidad que manejemos —los vamos a ver luego— hay algunos incluso que hasta han mejorado. Creo que esta crisis ha puesto en cuestión muchas de las ideas que teníamos sobre cómo funciona el sistema educativo y cómo se relaciona con el resto de la sociedad, y eso nos obliga a pensar de otra manera en cómo mejorar los problemas educativos.

Me gustaría empezar con lo que es la inercia del sistema educativo, porque a veces nos olvidamos del peso que sigue teniendo sobre nosotros. Para ver esa inercia nada mejor que observar las tasas de alfabetización en 1860 y los resultados en lectura en PISA en 2015. Podemos ver —si me permiten un poco la maldad— que casi nos podíamos haber ahorrado haber hecho la prueba PISA por comunidades

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 30

autónomas, porque simplemente con las tasas de alfabetización de hace 150 años podíamos predecir cuáles son los resultados. Aquí vemos una inercia muy fuerte, y los diseños de políticas que hagamos no pueden verse oprimidos por ellas, pero no pueden pensarse sin saber de dónde viene en cada territorio.

Ahora vamos a ver la evolución de las competencias en lectura, asociadas al título educativo con distintas leyes. Hay una prueba que es Piacac, parecida a PISA, que se conoce como el PISA de adultos, que nos va a decir quién lee mejor, si la gente que estudió bajo la Ley Moyano, la gente que estudió en la Ley General de Educación, la generación de transición entre las dos leyes o la gente que estudió con la Logse. Aquí tenemos los que estudiaron con la Ley Moyano, aquí tenemos los que estudiaron con la Ley General de Educación; sube un poquito, pero tiene algo de truco porque en parte es una cuestión de edad; a partir de los cincuenta y tantos años —siento decirlo— se pierden facultades cognitivas, sobre todo para lo que se llama la inteligencia fluida en la resolución de problemas, pero afortunadamente se gana en inteligencia cristalizada, que es la experiencia. A partir de los sesenta años entran las dos en declive. **(Risas)**. Tenemos aquí un efecto que puede ser debido simplemente a esa ligera pérdida cognitiva.

¿Qué ocurre con la gente que estudia en la Transición, entre Ley General de Educación y Logse? Estoy tomando gente de más de veinticinco años, porque por debajo de veinticinco años puede variar un poco, pero se mantiene estable. ¿Qué ocurre con la gente que estudia con Logse? Hay un pequeño cambio en FP, hay un pequeño cambio en doctorado, pero se mantiene estable. Cuando saqué este dato me quedé muy impresionado, porque estamos hablando de tres sistemas educativos, con diseños muy distintos, estamos hablando de periodos de la historia de España que no tienen nada que ver y, sin embargo, el nivel de competencias en lectura asociados a los títulos educativos permanece muy estable. Hay gente que habla de la autonomía del sistema educativo con respecto al resto de la sociedad, y yo diría que más que autonomía es una república independiente. Aquí lo que estamos viendo es que hay unas prácticas educativas que están muy cristalizadas en la experiencia escolar a través de las culturas de los docentes, de lo que esperan los padres de los sistemas educativos, etcétera, que hacen que el sistema sea muy constante en el tiempo. El nivel de competencias asociado al título permanece constante, pero ha aumentado mucho el nivel de titulación de la gente. Como resultado, ha aumentado el nivel de competencia de la población. Somos de los países que participaban en Piacac, después de Finlandia y de Corea del Sur, que más han aumentado el nivel de competencia de la población joven con respecto a la población más mayor.

Otro elemento que no es estrictamente educativo, pero que no podemos pensar en un pacto en educación sin contemplarlo, es la relación que hay entre el nivel de competencias que manifiestan los alumnos en pruebas como PISA, el origen social. Aquí he metido algo que nos va a ayudar a entender algunos problemas, que es el mes de nacimiento. ¿Por qué he tomado el mes de nacimiento como variable? Porque uno de los grandes debates que hay en sociología de la educación es hasta qué punto los indicadores educativos que manejamos están viciados por el origen social. En el fondo, lo que miden las pruebas de inteligencia, lo que miden las pruebas de competencia no es la capacidad cognitiva de los estudiantes, es simplemente su adecuación a la cultura escolar. Uno necesita un indicador de capacidad cognitiva que esté más allá de toda duda, que tenga relación con la competencia cognitiva y no con el origen social, y eso va a ser el mes de nacimiento. Una persona que nace en diciembre tiene doce meses menos que una que nace en enero. Eso supone que, simplemente por una cuestión evolutiva, su desarrollo cognitivo es menor. Cuando haya cumplido esos doce meses tendrá la misma capacidad cognitiva. Lo que se demuestra en las pruebas Pirls, Timss y PISA es que, efectivamente, el mes de nacimiento está asociado con estas pruebas. Y no solo es eso, algo que he puesto en el documento —el documento que les he mandado está en borrador— es la repetición de curso, que también está muy asociada con el mes de nacimiento. Si flexibilizásemos la repetición de curso teniendo en cuenta el mes en el que nacen los estudiantes, posiblemente podríamos disminuir la tasa de repetición en un 5%. Esto sería posible solo con una cosa tan sencilla como flexibilizar el momento en el que se comienza el curso.

En la parte horizontal del eje vamos a poner el nivel socioeconómico y cultural de las familias, familias de nivel bajo, medio bajo, bajo, medio alto, alto, y luego las puntuaciones en lectura. Aquí lo que vemos es la gente que nace en el primer trimestre y las diferencias que hay entre nacer en una familia de origen social bajo y en una familia de origen social alto. Hay como unos 60 o 70 puntos de diferencia. En términos de PISA, esto es más de un curso académico. Es decir, el hecho de nacer en una familia de bajo nivel socioeconómico o en una familia de alto nivel socioeconómico, es uno de los factores que miden las pruebas PISA que más marca los resultados de incompetencia. Vamos a ver qué pasa con la gente que nace en la parte central del año. Vemos que en las clases medias y altas no influye, pero sí en la clase

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 31

baja. ¿Qué pasa con los que nacen en el último trimestre? Influye en todas las clases sociales. Pero aquí hay un elemento muy interesante, desde el punto de vista de la equidad, que es lo que en sociología se llama el efecto de compensación. Si eres de clase alta, la diferencia que hay entre nacer en enero o en diciembre, es muy pequeña, mientras que la diferencia que hay si eres de clases populares, es mucho mayor. ¿Qué quiere decir esto? Que las familias de clase alta tienen más capacidad de compensar las carencias cognitivas de sus hijos. Aquí hay un elemento fundamental y es cómo las estrategias familiares afrontan los requerimientos de la escuela. Vamos a ponernos en el supuesto —no lo da toda la sociología de la educación— de que la escuela es universalista, trata a todo el alumnado por igual y a aquel que llega le dan la nota que se merece. Bueno, pues aquí estamos viendo que aunque eso sea totalmente cierto, cosa que, como digo, duda parte de la sociología, las familias son capaces de compensar lo que la escuela está pidiendo. Si no tenemos esto en cuenta, cualquier política que vayamos a diseñar luego sobre cómo mejorar competencias, va a tener serios problemas.

Desde el punto de vista de la equidad, si consiguiésemos flexibilizar el inicio del curso académico estaríamos favoreciendo no solo que baje la repetición de curso, sino también que los hijos de las clases populares tengan menos desigualdad, porque creemos que son los que más están sufriendo la desigualdad absurda del mes de nacimiento por lo rígido que es nuestro sistema en la cuestión de cómo comienza la escolarización. Me gustaría hablar sobre la importancia de los factores cognitivos y sociales. Tenemos que las distancias por origen social, como hemos visto, son de más de un curso de escolarización y que las diferencias por mes de nacimiento son mínimas para el alumnado de alto origen social, por un efecto de compensación. Como una propuesta de coste cero, que creo que podría tener un impacto sustancial en el sistema, se podría flexibilizar el año de comienzo de la escolarización obligatoria. ¿Cómo se podría hacer eso? He visto que en algunos países simplemente se dice: La gente que nace en el último trimestre del año comienza el curso cuando diga la familia, no tiene por qué comenzar de manera mecánica. En algunos países, incluso en algunos momentos se hacen pruebas en educación infantil para ver cuando está suficientemente maduro el alumnado para comenzar la educación obligatoria.

Vamos a ver ahora algunos indicadores de equidad. A través de las pruebas PISA y otros datos que veremos más adelante, vamos a ver sucesivos indicadores de equidad. No todos convergen, y voy a usar algunos en los que España está razonablemente bien. Tenemos la distancia de puntuación en competencias que hay entre estudiantes que provienen de alto y bajo origen social. Vemos que España es de los países más igualitarios. Esta distancia que veíamos antes de 60 o 70 puntos que podía haber entre origen bajo y origen alto, puede ser mucho mayor en otros países. En España existe, pero está más atenuado que en otros países cuando se tienen en cuenta otros muchos factores. En ese punto, el sistema español es equitativo. Otro elemento de equidad muy interesante de nuestro sistema es el porcentaje de alumnado de bajo origen social que tiene buenos resultados en competencia. Como vemos, estamos a la altura de Finlandia; siempre es fácil colocarnos con Finlandia, pero en este indicador de equidad sí que estamos con Finlandia. Me interesa destacar que no solo es bueno, sino que, además, durante la crisis ha mejorado el porcentaje de alumnado que tenemos aquí.

Tenemos otro elemento, que me parece sumamente interesante, que es el porcentaje de variación de competencias entre centros escolares. Es decir, qué parte de las diferencias de resultados educativos se deben —si me permiten el canarismo, pero es que se me escapa, lo siento— a que los pibes estudian en centros educativos de uno u otro tipo. El mismo pibe en un colegio o en otro puede tener resultados educativos diferentes por cómo es tratado en cada uno de ellos. España es de los países más igualitarios en ese sentido; estamos a la altura, como ven ahí, de Dinamarca —y casi con Noruega o Finlandia—. Somos un país en el que —entre comillas— da más o menos igual dónde mandes a tu hijo, porque los resultados van a ser parecidos. Las diferencias importantes no están en los centros, están sobre todo, dentro de los centros educativos.

Hemos visto en algunos indicadores de equidad, no en todos, que España está razonablemente bien. Uno podría decir que es un gran logro de nuestro sistema educativo. En nuestro sistema educativo, en una situación de tensión como la crisis económica que hemos vivido en la última década, una crisis sin precedentes, hay algunos indicadores de equidad que se han resentido, pero estos, que son también bastante importantes, parece que más o menos se mantienen e incluso pueden haber mejorado. ¿Realmente es el sistema educativo? Eso me lleva a mí a escarbar un poco más en los datos y encontrarme con lo siguiente. El gráfico que voy a poner quizá es un poco más lioso. Voy a hacer un repaso de lo que hemos visto. En España hay poca distancia entre clases altas y clases bajas en rendimiento educativo; tenemos alumnado resiliente, más que en otros sitios; y tenemos pocas distancias

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 32

en rendimiento educativo entre centros escolares. Entonces, antes de pasar a lo siguiente, lo que quería comentar es que uno de los grandes problemas que tiene el pacto educativo en España es la atención que hay entre los centros de titularidad pública y los de titularidad privada. Lo que se está viendo con los datos de PISA, con las pruebas de diagnóstico y con otros estudios, es que a igualdad de perfil socioeconómico y cultural del alumnado no hay diferencias en pruebas de rendimiento entre los centros públicos y los centros privados. Las diferencias que se observan son por la selección del alumnado diferenciado. En este punto, tengo que decir que la Iglesia católica, por ejemplo, hace un par de semanas estaba muy orgullosa presumiendo de los buenos resultados del alumnado de los colegios católicos. Lo que diría PISA es que lo que han hecho bien ha sido seleccionar al alumnado, pero no darles nada añadido. Lo que estamos viendo a través de las pruebas de PISA es que en la concertada, desde el punto de vista de la mejora de competencias, hay muchos más elementos para evaluar un centro. Pero de lo que estamos hablando ahora es de competencias educativas, y la concertada y la privada lo hacen tan bien como la pública. No hay elementos de gestión, no hay elementos didácticos, no hay ningún otro elemento que esté haciendo que esos centros consigan mejores resultados. Los mejores resultados que observamos se deben simplemente a que hay algo que sí hacen mejor que la pública, que es seleccionar al alumnado por origen social, con distintos procedimientos, y después excluir al alumnado que les va dando problemas. Hay que pararse a pensar un poco en que si la calidad de la pública es tan buena como la de la privada concertada, por qué las familias siguen presionando tanto por la privada concertada. Por un lado, es verdad que dan más cosas que puramente competencias, horarios, actividades extraescolares, proyectos ideológicos, proyectos religiosos, es decir, hay una serie de elementos que no son estrictamente competenciales, que son importantes para las familias, pero, por otro lado, creo que también hay —y en esto no voy a profundizar mucho, lo dejaré más para el texto— elementos de distinción social. Ahí sí que puede haber diferencias entre pública y privada, pero desde el punto de vista de las competencias no las hay. Insisto en esto porque cuando veíamos que hay pocas diferencias en España frente al resto de países de la OCDE en rendimiento entre pruebas educativas, eso incluye que hay centros concertados y centros privados.

Lo que podemos ver en estos indicadores de equidad, en los que estaba diciendo antes que España está bien, es el nivel de competencias que tienen aquellos pibes que están en familias de nivel cultural con estudios primarios, frente a los pibes que están en familias con nivel cultural de estudios universitarios. Vemos que España está bien, puesto que aquellos pibes que provienen de familias de bajo origen cultural tienen buen resultado en las pruebas de competencia; sin embargo, así como es buena en que los pibes de orígenes populares consigan buenos resultados, es mala en que los pibes de alto origen social consigan buenos resultados. Aquí vemos que España es de los países que están más desplazados en el eje horizontal, es decir, en las familias de orígenes de bajo nivel cultural, y menos desplazados hacia arriba, si los comparamos con los países más o menos de nuestro entorno, en los estudios universitarios. Lo que está pasando en España es que tenemos una equidad construida de una manera un tanto extraña, porque los de abajo lo hacen muy bien y los de arriba no lo hacen tan bien. Esto no sé a qué se debe, se me ocurren hipótesis pero todavía no he visto a nadie que lo haya estudiado y no me he puesto a mirarlo con los datos. Mientras venía para acá se me ocurrían ideas, pero todas están en el aire, no hay nada sólido con los datos. ¿A qué se debe esto realmente? ¿Al sistema educativo? Esto nos plantea la cuestión de que en el sistema educativo las familias de origen cultural alto, por lo que hemos visto antes, son las que más mandan a sus hijos a los concertados y a los privados. ¿Qué está pasando ahí? Puede que tenga que ver con cómo son los mecanismos del mercado de trabajo. Hace poco, el Instituto Nacional de Estadística publicó una encuesta dirigida a jóvenes, en la que se veía que el principal mecanismo para encontrar trabajo son las redes sociales —las redes sociales, no las digitales, que también—, es decir, conocer a gente. Ellos dicen: Si yo sé que mi puesto de trabajo no depende de lo bueno que sea en la escuela sino de a quien conozca, tengo menos incentivos. Es interesante comparar ese punto con el modelo asiático, que es increíblemente meritocrático. El destino de los jóvenes se juega en las pruebas equivalentes a lo que es nuestra EBAU, nuestra PAU o nuestra antigua Selectividad. Según la nota que saques ahí, según la universidad en la que entres, tendrás un salario y unas prestaciones sociales. Solo vale la nota. Son sistemas muy competitivos, muy meritocráticos. En España, cuando la gente hace la EBAU sabe que la nota va a condicionar qué titulación va a estudiar, pero no va a condicionar su vida con la misma fuerza con la que lo hace en estos países. ¿Qué quiero decir con esto? Que uno no puede estudiar lo que ocurre en el sistema educativo si no tiene en cuenta lo que está estudiando en el conjunto de la sociedad. El modelo asiático es un modelo muy selectivo por la nota a la hora de organizar su

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 33

estructura social, mientras que el modelo español no lo es tanto. A lo mejor podríamos seguir haciendo indagaciones a ver lo que está pasando.

¿Qué quiero decir con esto? Que si hacemos reformas solo sobre el sistema educativo, pero el mercado de trabajo sigue siendo un mercado en el que la gente se coloca por las personas que conozca, no tendrán muchos incentivos para sacar buenas notas. Al final, los que venimos de orígenes populares somos los que creemos en ese modelo. Decimos: Si sacamos buena nota conseguimos un buen trabajo. Los otros tienen un circuito alternativo de concertada, privada, de institutos, universidades, etcétera, que les dan unas redes sociales a partir de las cuales se pueden colocar, con lo cual, la presión para conseguir buenos expedientes no es tan fuerte como cuando uno sabe que se lo juega todo al expediente. Eso lo dejo ahí como hipótesis; no está comprobado, es una línea de trabajo que estoy entusiasmado de empezar en cuanto mis otras muchas obligaciones me lo permitan, pero lo expongo, no tanto como una afirmación dura, sino como ilustración de que uno no puede, para nada, pensar en una reforma educativa si no tiene en cuenta no solo el sistema educativo, sino cómo se integra en todo el conjunto social y en todas las prácticas sociales que hay más allá de las propias instituciones educativas.

Tengo aquí una de mis muchas cruzadas perdidas contra el indicador abandono educativo temprano. El indicador de abandono educativo temprano lo propuso la Unión Europea hace unos años. Hay que ser comprensivo con la Unión Europea porque tiene que buscar indicadores que sean buenos para veintisiete países, porque cada sistema educativo no solo es distinto, sino que un mismo país, como España, tiene gente que ha vivido en cuatro sistemas educativos que son tan diferentes como comparar entre países. Ese indicador se pensó no tanto para evaluar el sistema educativo, sino como un indicador anticipado de la cualificación de la mano de obra; es decir, ni siquiera es un indicador para evaluar sistemas educativos sin un indicador de mercado de trabajo, de cualificación de la mano de obra. ¿Qué problema tiene el abandono educativo temprano? El abandono educativo temprano, ya lo saben todos ustedes, se refiere a todas aquellas personas, entre dieciocho y veinticuatro años que no tienen por lo menos un título de bachillerato o de FP de grado medio y que además no están cursando estudios de ningún tipo, ya sean reglados o no reglados. Esto en España genera muchísima confusión en la prensa, incluso en la política. Yo he estado en sesiones de trabajo con altos cargos de Educación y he visto cómo se confundían los indicadores. La confusión viene porque en España entendemos que el abandono educativo es como un sinónimo de fracaso escolar. Yo digo que fracaso escolar es otra cosa distinta —yo le pongo la etiqueta fracaso escolar administrativo—, considero que es tener la ESO o no tenerla. Una persona puede estar en abandono escolar, abandono educativo temprano, teniendo la ESO, y una persona que no tiene la ESO, pero está haciendo un curso, por ejemplo, de manipulador de alimentos, no computa como abandono educativo temprano.

Tenemos un indicador que es muy heterogéneo, porque incluye dos realidades totalmente distintas. Incluye una realidad que es la de los títulos, e incluye otra realidad que es la de estar estudiando o no estar estudiando. Si lo empleamos como indicador para evaluar la progresión de nuestro sistema, que tiene unas peculiaridades que no tienen otros, nos va a confundir. Yo digo, el abandono está bien para cuando hay que hacer las memorias de reformas y proponérselo a la Unión Europea, que es lo que se ha hecho en el último año, pero no está bien para estudiar lo que nos está pasando. En ese punto creo que tenemos que prestar más atención a lo que es el fracaso escolar, entre otras cosas, porque el fracaso escolar, desde mi punto de vista, es la gran aberración de nuestro sistema educativo, fracaso escolar administrativo. ¿Por qué? Cuando uno mira otros países, cuando la gente acaba la educación obligatoria puede seguir estudiando. En España no, en España cuando uno acaba la educación obligatoria, si no tiene el título de ESO no puede seguir cursando estudios. Eso nos lleva a que tengamos un sistema tan absurdo que prohíbe que la gente estudie. En muchos otros países la gente acaba la obligatoria, sabrá hacer lo que sepa hacer, muy poquito, pero algo sabrá hacer; después de diez años no podemos decir que no ha aprendido nada y no le dejamos seguir estudiando. El fracaso escolar administrativo es una característica muy peculiar de nuestro sistema, la tenemos tan enraizada en nuestras tradiciones educativas que no somos conscientes de ello y cuando uno se pone a mirar lo que pasa en otros países tiene muchas dificultades para poder interpretarlo bien.

En el fracaso escolar administrativo hay mucha variabilidad por comunidades autónomas, con distintos niveles de rendimiento. Tenemos comunidades autónomas que tienen muy buenos resultados en PISA, pero que tienen niveles de fracaso escolar intolerables, del 20%. Por ejemplo, ayer mismo hablaba con una amiga librera y decía: qué bueno en Finlandia que la gente sabe leer muy bien. Ya, pero es que vives en Madrid, la puntuación de lectura de Madrid es equivalente a la de Finlandia. ¿Para qué nos vamos a ir

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 34

a Helsinki? La Facultad de Educación viene haciendo excursiones para que vayamos a Finlandia a ver su sistema educativo, que es tan bueno; ya, como el de Madrid, que tiene los mismos resultados. ¿Cómo puede ser que una comunidad autónoma que tenga el mismo rendimiento en lectura que Finlandia, tenga tasas de fracaso escolar en torno al 20%? Es una aberración. Tiene un sistema educativo excelente a nivel internacional y está dejando fuera de la posibilidad de seguir estudiando a uno de cada cinco estudiantes.

Aquí abajo tienen las puntuaciones en lectura en 2015 y en el eje vertical tienen las tasas brutas de fracaso escolar administrativo, de curso más o menos equivalente, no hay relación. Entonces lo que vemos es que el nivel de exigencia en competencias PISA que se pide en cada comunidad autónoma para titular, tiene una gran diferencia. Como les decía antes, tienen comunidades, como Madrid y Castilla y León, que son punteras a nivel internacional, con tasas de fracaso escolar del 20%. Esto que está pasando en España es una absoluta aberración en términos educativos y a mí me preocupa que no se preste más atención a esta aberración.

¿Qué pasa si en vez de fracaso escolar administrativo tomamos como referencia el abandono educativo temprano, y en vez de las puntuaciones medias, el alumnado de bajo rendimiento en las pruebas PISA? Vemos que a nivel internacional no hay relación entre lo que se saca en PISA y el abandono educativo; como decía antes, son cosas distintas, uno mide competencias, otro mide titulación, al estar estudiando. Pero me interesa destacar que España, dentro de la Unión Europea, es un país récord en abandono educativo temprano y, sin embargo, en nivel de competencia estamos en promedio, estamos en situaciones equivalentes a países como Reino Unido, como Francia, como Austria, es decir, con países con los que en otros indicadores sociales muchas veces no encontramos comparación. ¿Cómo puede ser posible que seamos normales en PISA y seamos una aberración en abandono educativo temprano? Por el fracaso escolar, porque no estamos dejando que la gente estudie. Lo que diferencia nuestro sistema de otros sistemas es que prohibimos que la gente estudie cuando acaba la educación obligatoria, y esto se puede cambiar casi a coste cero. El fracaso escolar administrativo es una anomalía, sin título de ESO se limita el acceso a la educación postobligatoria. En otros países no hay un título de todo o nada para acceder a la educación postobligatoria y aquí les pongo ejemplos de otros lugares. Por ejemplo, en Alemania se puede acceder a la FP dual sin título; en Estados Unidos hay un modelo que a mí me gusta mucho, no lo conozco muy bien pero lo poco que sé me gusta, que es el de los *Community Colleges*, que no te piden nada para matricularte. Oiga, yo no sé hacer la o con un canuto; no pasa nada usted tiene aquí un curso de alfabetización. Oiga yo quiero ir a una universidad de élite; métase en ese aula que le preparamos para ir a una universidad de élite. Cuando llegas te preguntan lo que sabes hacer y según lo que sepas hacer te mandan a un sitio o te mandan a otro, no como en España. En España ponemos como un tope de entrada y el que no llegue que se busque la vida, que se vaya a una academia, que estudie por su cuenta y cuando llegues al tope te dejamos entrar. En otros países, te dan las vías para que llegues a un tope.

Tenemos el caso del Reino Unido, que a mí también me gusta mucho, pero creo que administrativamente es más complejo de organizar, que para entendernos sería parecido a lo que ocurre ahora con la Escuela Oficial de Idiomas. Cuando uno va a la Escuela Oficial de Idiomas puede tener un título desde el A-1 hasta el C-2. Bueno, pues cuando tú acabas la obligatoria tienes título, tienes letra. En Lengua, estoy en B-2; en Matemáticas, estoy en C-1; en Ciencias, estoy en A-2, bueno pues con eso, ¿donde me dejan entrar? Pues puedes hacer un bachillerato de este tipo o una FP de este tipo, o incluso, a lo mejor, si eres E-2 en todo puedes pasar directamente a la universidad, porque ya has demostrado que eres un *crack*. Ahí digamos que sería en vez de hacer ahora una tele en blanco y negro, que es lo que tenemos en nuestro sistema educativo, una tele en color de alta definición, donde cada persona puede demostrar más o menos lo que sabe y en función de lo que sabe podrá cursar estudios postobligatorios reglados. Nuestro problema es que ahora el acceso a los postobligatorios reglados es muy rígido, y esa rigidez es la que está llevando a los niveles anormales de abandono educativo temprano.

Yo, que pensaba que tenía poco que contar, me parece que ya he llegado a la media hora.

Ahora quería ver otra forma de plantear la cuestión de la equidad. Antes lo vimos desde el punto de vista de las competencias, ahora lo vamos a ver desde el punto de vista de las titulaciones. Vamos a ver qué pasa con las tasas de fracaso escolar, según la clase social de la familia. Aquí hay una definición de clase social, donde se tiene en cuenta la ocupación, la cualificación, una serie de indicadores que marcan un poco las oportunidades vitales de las familias. La clase alta nunca aparece porque no se deja entrevistar, pero tenemos la media alta, tenemos la clase media, tenemos autónomos, tenemos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 35

supervisores, obreros cualificados, obreros no cualificados. En 2007, antes de que empezase la crisis, estas eran las diferencias de fracaso escolar. La clase media alta, para los varones, estaba en torno al 7% y los obreros no cualificados en torno al 30%. No podemos diseñar políticas educativas obviando la fuerza de la relación que hay tanto entre competencias como entre titulación y origen social. Diseñar políticas que no sean sensibles a estas cuestiones, están abocadas al fracaso, porque son políticas utópicas, idealistas, que no tienen en cuenta que las condiciones materiales, las condiciones culturales de los diferentes pibes no son las mismas.

¿Qué ha pasado durante la crisis? Como vemos, en la mayoría de las clases sociales, ha bajado el fracaso escolar. Algo que estoy estudiando con otros compañeros, por lo que estamos viendo es que la crisis, sobre la demanda de educación, tiene dos efectos, tiene lo que pudiéramos llamar un efecto renta y es que las familias se hacen más pobres, y tiene un efecto, que podemos llamar efecto de sustitución, y es que, como no hay trabajo, estudiar sale más barato. Lo que está pasando en esta crisis claramente es que el efecto sustitución está ganando al efecto renta. Esto todavía no lo tengo publicado, pero ya lo tengo medido con modelos más sofisticados, etcétera. Todo esto lo he hecho con modelos sencillitos, con modelos estadísticos más complejos y más o menos nos sale: el efecto sustitución está ganando al efecto renta. En los obreros no cualificados hay un problema del todo lógico, aunque parezca que ha aumentado un poco realmente está más o menos estable. Entonces, si en todas las clases ha bajado y los obreros no cualificados se mantienen, la desigualdad de oportunidades está creciendo, pero está creciendo porque las familias que ven que sin educación no van a ningún lado, hay más presión para que los hijos estudien, y los obreros no cualificados más o menos se quedan.

En el caso de las mujeres es interesante porque las mujeres, como vamos a ver son, en principio, menos sensibles al ciclo económico. Otros resultados que estoy obteniendo ahora con otros proyectos que tengo por otro sitio, lo que estamos viendo es que las mujeres, sobre todo de clases populares, tienen más expectativas sobre las oportunidades que les ofrece el sistema educativo que sus hermanos de clases populares. Las mujeres de clases populares se enfrentan a más discriminaciones que sus hermanos, a más desigualdad que sus hermanos y la única manera de limpiar todas esas discriminaciones es sobreinvirtiendo en educación. Vemos que aquí la cuestión de la crisis en principio les ha pasado menos factura, pero es que incluso las de clase media alta han llegado a niveles de fracaso escolar por debajo del 2%, un nivel de fracaso escolar por debajo del 2% es un sector muy recalcitrante que ya no es una cuestión educativa, probablemente es una cuestión comportamental o de otro tipo. El caso es que también aquí más o menos podemos ver que debido a que todos bajan pero a distinto ritmo, hay cierto aumento de la desigualdad de oportunidades.

Me queda la cuestión de la universidad. Con la universidad es bastante llamativo porque se ha recortado el importe medio de la beca, ha aumentado el coste de matricularse y, sin embargo, está aumentando el porcentaje de gente que se matricula en la universidad. Es verdad que hay menos alumnos, pero simplemente porque hay menos jóvenes. Lo que vemos es lo que ya he estado señalando todo el rato, que hay un nivel de desigualdad de oportunidades muy alto entre clases sociales en el acceso a la universidad. No solo es muy alto, sino que estamos haciendo estudios que nos remontamos a los años setenta y esto no ha cambiado mucho, se mantiene muy constante en el tiempo, independientemente de como vaya el ciclo económico. Así como el fracaso escolar es muy sensible al ciclo económico lo del acceso a la universidad no es tan sensible al ciclo económico. Lo que a mí se me planteaba era la paradoja de cómo es posible que las tasas de matriculación hayan aumentado un 30 o un 40%, depende de las comunidades autónomas, y que luego eso no se note en la demanda educacional. Uno se pone a hacer números y ¿qué quiere decir que aumenta un 30 o un 40%? Quiere decir que la familia se gasta en universidad 30 euros más al mes. ¿Qué familia no puede ahorrar 30 euros al mes para que estudien sus hijos? El aumento es muy alto en términos relativos, pero en términos absolutos es un aumento asumible, y es un aumento que estresa a las familias, las familias tienen que empezar a recortar y lo han hecho; no solo han recortado sino que han gastado más, el único gasto que creo que sube durante la crisis es el gasto en educación. Las familias han sido conscientes de que el largo plazo se juega en la educación, cosa que el Gobierno parece que no lo tiene tan claro porque ha recortado bastante. Las familias han oído que eso de invertir en educación es la mejor forma de asegurar el futuro y si tienes que pagar 40 euros al mes más para que tu hijo estudie, los vas a pagar. Por eso no se está notando. Si tuviésemos tasas de matriculación como en el Reino Unido o en Estados Unidos, sí se notaría.

¿Qué ha ocurrido durante la crisis? Durante la crisis también ha aumentado un poco la desigualdad de oportunidades de acceso a la universidad, sobre todo porque los de estudios primarios e inferiores han

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 36

descendido. Aquí hay una cuestión interesante y es que hay una diferencia —está en el texto que he pasado, no quería abrumarles con más datos— entre hombres y mujeres. En los hombres prácticamente no ha habido variación en la desigualdad de oportunidades, mientras que en las mujeres de familias de bajo nivel cultural están yendo menos a la universidad, no mucho menos, unos cinco puntos, pero es significativo y eso posiblemente sea porque la crisis ha afectado mucho más al empleo masculino, y al afectar más la crisis al empleo masculino las mujeres o bien están entrando más al mercado de trabajo o bien sustituyen el trabajo que hacen sus madres de cuidados en el hogar. Eso no lo sé, lo tengo a modo de hipótesis, es otra de las líneas de investigación que tengo, pero es una cosa que tiene su interés porque se ve también que los efectos de género y crisis varían dependiendo de los niveles educativos. El fracaso escolar es de una manera y en la universidad es de otra.

En las familias de menor nivel cultural el acceso se estancó o disminuyó un poco; en el resto de familias aumentó el acceso a la universidad, con lo que aumenta la desigualdad de oportunidades. Por un lado, la matrícula gratuita para las rentas bajas en la universidad, junto con el aumento del paro, que hace que a la gente le tenga más cuenta estudiar, explica lo que estamos viendo.

Me gustaría terminar con unas reflexiones un poco más genéricas sobre los problemas de hacer políticas educativas. Una de las cosas que me da más susto es copiar mal, sin entender el concepto. Se va uno a un sitio, ve algo que funciona muy bien y ¡jala!, me lo llevo para mi pueblo. Y uno no se da cuenta de todos los elementos, que hay un ecosistema muy frágil y muy delicado y que si uno saca un elemento, si lo pone en un contexto distinto, puede dar resultados impredecibles. Siempre que alguien diga: tenemos que hacer como... Tápanse los oídos. Lo que hay que hacer es entender muy bien cómo funciona la lógica del sistema y una vez que entiende uno muy bien la lógica del sistema, estudiar muy bien la lógica de su sistema. Por ejemplo, una cosa que les encanta a las consultoras. Para mí uno de los grandes demonios de las políticas educativas es McKinsey. ¿Por qué? Porque McKinsey tiene una mentalidad de consultora, los consultores nos contaba alguna gente que ha trabajado en consultoría, te metes en un avión, te llevan a un hotel de cuatro estrellas, hablas con los expertos, elaboras un informe, te vas a otro país, otro país. Lo irónico es que una de las cosas que decía McKinsey es fácil de copiar, una medida que funciona bien en un sitio funciona bien en otro sitio. Yo pensaba que lo hacían por la cuestión de responsabilidad social corporativa, que buenos somos como consultora que nos preocupamos por la educación. No sabía que tenían una línea de negocio dedicada a la educación. Algunos países les han empezado a llamar como consultores, han empezado a explicar esas políticas, fáciles de copiar en cualquier lado y están siendo un desastre. Eso se está empezando a ver ahora, después de una década que llevan escribiendo informes, cuando les han dado la responsabilidad para que tomen sus decisiones, que no funciona ese modelo de despacho de hablar con no sé quién, hacer un informe y hay que hacer esto, cuando uno se baja a la práctica no funciona.

Otro elemento que es fundamental a la hora de diseñar políticas educativas es tener en cuenta las estrategias. Les decía al principio: hay una paradoja en cómo evoluciona la desigualdad de oportunidades y el rendimiento académico en un contexto de recortes. ¿Por qué? Por las estrategias de las familias, las familias han captado el mensaje y dicen por muchos recortes que haya, por mucho que esté en crisis el sistema educativo, la única escapatoria que tenemos es que nuestros hijos estudien más. Hay un elemento de estrategia de las familias, hay muchos más agentes, y cada agente tiene su estrategia. El profesorado tiene una estrategia que es mejorar sus condiciones de trabajo, como cualquier trabajador, cualquier reforma que uno vaya a hacer si el profesorado lo percibe como un atentado a sus condiciones de trabajo, se va a resistir, con distintos argumentos, pero se va a resistir. Y el profesorado también quiere que haya un reconocimiento y una sensibilidad con las peculiaridades que tiene su trabajo. No es lo mismo estando en el mismo instituto, dar clase a segundo de bachillerato que dar clase en un primero de FP básica. He estado hace poco en un instituto de FP básica, tenían allí varios estudiantes con medidas judiciales; entonces claro, es que no te funciona bien la cabeza si te metes en una FP básica de 10 a 11 y luego de 12 a 1 te metes en un segundo de bachiller. Tu cabeza no puede procesar eso. El sistema tiene que ser más sensible a estas condiciones de trabajo.

La dificultad de afrontar las inercias sociales. ¿Para que hacemos PISA si ya sabemos lo que va a dar con las tasas de analfabetos de 1860? Eso no nos aboca a un pesimismo, al desaliento, que no podemos hacer nada, pero no podemos salir cada mañana como el rey canuto, diciendo que se pare la marea que ya bajo yo. No, aquí tenemos una cuestión de que si queremos hacer el cambio tenemos que ser sensibles a la inversión.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 37

Luego, los problemas con los efectos no queridos, son impredecibles. Para mí, con la vinculación que tengo con el PSOE, me es muy doloroso el efecto no querido de la Logse, que fue el aumento del fracaso escolar y la desigualdad de oportunidades educativas, fue un efecto no querido, me consta. He conocido, además, a la gente que redactó la ley, que eso no estaba en la cabeza de nadie. Pero, ¿qué pasa? Si uno amplía dos años el currículum obligatorio y ese currículum obligatorio lo hace más parecido a BUP que a FP o a Artes y Oficios, la gente que tenía que estar en FP o en Artes y Oficios la obligas a un currículum que no es el suyo, se desentiende, se desanima y fracasa. Además aumenta la desigualdad de oportunidades educativas porque tuviste otro problema: antes tenías una FP-1 en la que entraba todo el mundo. Cuando hablas con el profesorado de esa época dice la FP-1 no, aquello era un infierno, yo no quiero un aula de FP-1 otra vez. Pero esos pibes que no querían en FP-1 ahora están en la calle, son ese 30% de fracaso escolar que hemos tenido después de la Logse. Esa cuestión de tener más sensibilidad con respecto al alumnado que no es de perfil académico. Hay un problema muy grande, siempre se piensa que si los educamos bien los diez años obligatorios todos van a querer ser catedráticos de universidad. Como se decía en una comparecencia anterior, oiga, es que hay gente que es muy feliz siendo carpintero y para ser carpintero —no me acuerdo que maldad se preguntó en selectividad este año, una maldad espantosa de una figura poética—, para ser carpintero esa maldad poética que ya se me ha olvidado cuál es, no hace falta saberla. Recuerdo una vez, perdón otro canarismo, pero en una guagua que íbamos, ingenieros, doctores no ya por la Universidad de Madrid, sino doctores por Harvard, abogados del Estado. Nos pusimos a intentar responder entre veinte personas la prueba que se había hecho de 4.º de ESO en la Comunidad de Madrid, y no la sacábamos. ¿Qué sentido tiene esto? ¿Qué sentido tiene pedir a los pibes cosas que no tienen más recorrido si tu te vas a especializar en la universidad en esa área de conocimiento? En ese tipo de cosas creo que tenemos que ser sensibles y tener cuidado con ello.

No puedo más, cuando me canso físicamente creo que ha llegado mi tiempo.

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

Vamos a pasar a las intervenciones de los distintos grupos para que hagan las preguntas y, para que el señor Martínez García tenga luego tiempo para contestar, ajústense a los tiempos. En primer lugar, tiene la palabra la portavoz del Grupo Parlamentario Ciudadanos, la señora Martín Llaguno.

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

Muchísimas gracias al ponente, me ha gustado muchísimo su exposición, creo que es el enfoque que tenemos que tener para abordar reformas que sirvan, que son las evidencias, y me parece que ha aportado usted dos ideas que no habían salido y que creo que son muy importantes. La primera, la idea de los efectos inesperados o no voluntarios que podemos tener con algunas cuestiones y por tanto tenemos que tomarnos el pacto educativo sin calma pero con mucha prudencia y con mucho rigor. Después hay una evidencia que encaja muy bien con lo que entiende Ciudadanos que tiene la educación como uso secundario, pero muy importante, que es la idea de que es un ascensor social, de que debería ser un ascensor social y equitativo al que todo el mundo debería tener acceso. En este sentido hay varias cuestiones que me gustaría preguntarle, porque creo que merece la pena expandir algunos de los análisis que usted hace y me gustaría, si pudiera, que me mandara los resultados.

Respecto a la primera parte que ha hablado de la influencia del contexto socioeconómico y la influencia incluso del mes de incorporación al curso académico, hay una variable que no ha mencionado y que a mí me parece que es esencial, que es el tema del efecto de las comunidades autónomas. Al margen de que haya vínculos que puedan ser variables que correlacionen el contexto sociocultural y la comunidad autónoma, no solo es eso, porque hay que tener en cuenta que en el contexto educativo las competencias están transferidas. Por tanto, tendría muchísimo interés si usted pudiera meter en sus regresiones y en sus variables la influencia no contaminada del peso de la comunidad autónoma en sí, porque, por ejemplo, en la EBAU existe y es importante y es un origen de desigualdad importantísimo y habría que abordarlo y hacerlo con rigor. En ese mismo sentido, el peso, no solamente del contexto sociofamiliar, sino también de las necesidades educativas especiales, que son a veces, no siempre, pero en muchos contextos independientes del contexto socioeconómico familiar. Estoy pensando, por ejemplo, en el tema de la dislexia que en muchos países se ha demostrado ya, que explica el 40% del fracaso escolar y que no estamos diagnosticando. Creo que es una variable muy importante para meter en la regresión. Por tanto le agradecería muchísimo si usted, que maneja tantos datos, me pudiera hacer esos análisis y nos lo pudiera enviar, porque creo que son variables que tenemos que manejar también.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 38

Ha planteado, efectivamente, cuestiones esenciales, como el tema de la financiación y el peso de la financiación en la equidad. Me venía a la cabeza un seminario en el que estuve la semana pasada, que estuvo también el portavoz universitario del PSOE, Ignacio Urquizu, donde hicieron una modelización de qué pasaría en España si aplicáramos la reforma universitaria que habían hecho en Reino Unido y, curiosamente, y le digo que me sorprendió pero le animo a que lo revise. Hubo dos *papers*, uno de ellos apuntaba como conclusión, como derivado, a que precisamente el sistema de gratuidad era absolutamente poco equitativo, porque el tema de las becas y de la reducción de la matrícula al final revierte en que lo paga el que estudia, lo paga el que no estudia y lo paga el ciudadano, con independencia de su nivel socioeconómico y sociocultural, mientras que el sistema británico, que a priori puede parecer muy poco justo, con los estudios y la modelización que se ha hecho, no sospechosa de estar contaminada ideológicamente, es un estudio econométrico, al final lo que ponía de manifiesto es que era más perjudicial para la clase socioeconómica más alta, pero mucho más beneficioso para la clase socioeconómica más desfavorecida, en tanto en cuanto se compensara con créditos y con becas adaptadas a los pesos de la matrícula. Estoy trasladando evidencias empíricas que nos pusieron allí y que además comenté con Ignacio. Creo que sería interesante en este sentido enfocar, ver y hacer un análisis riguroso, con gente como usted, para ver cuál es el mejor modelo de financiación que podemos proponer que genere más justicia social, más excelencia educativa, menos fracaso escolar y más gente que pueda acceder.

Para terminar, me ha parecido muy interesante uno de los ponentes que hemos propuesto, hay que vincular el tema de las políticas activas de empleo y el tema de la estructura del mercado laboral con el sistema educativo, porque efectivamente usted ha dicho una cosa muy importante, si los sistemas de acceso al mercado laboral tienen que ver con la red social, no sé qué estamos haciendo aquí, porque al final la educación tiene que ser una herramienta para la autonomía laboral, para la inserción y para la capacidad de desarrollo económico. Por tanto, si sigue con esa hipótesis, le pediría, por favor, que nos la haga llegar, porque me parece muy importante lo que usted ha apuntado: cuáles son los sistemas de acceso al mercado laboral y qué conexión tienen con la educación. Muchísimas gracias, me ha encantado su ponencia.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, la señora Alba Goveli tiene la palabra.

La señora **ALBA GOVELI**: Gracias, presidenta.

Yo también quería comenzar agradeciéndole su intervención porque creo que nos ha aportado una visión distinta a la que veníamos escuchando en la Comisión, con un enfoque distinto y ha apuntado cosas que realmente son novedosas e interesantes.

En ese sentido, me quedo con una de las últimas cosas que ha comentado, y lo mencionaba también la portavoz de Ciudadanos, la de los efectos no queridos. Creo que uno de los fracasos que hemos tenido a la hora de legislar respecto a la educación es el hecho de que se hayan sucedido tantísimas leyes de educación en un lapso de tiempo más o menos breve, que lo que han hecho es que en muchos casos se impida medir los efectos en el largo plazo y precisamente es uno de los factores que tenemos que tener muy en cuenta a la hora de pensar en una nueva ley de educación, que no estamos pensándola para el corto plazo sino que también tenemos que valorar qué efectos va a tener esa ley en el medio y sobre todo en el largo plazo.

Respecto a las cuestiones que ha comentado, ha empezado hablando de los indicadores educativos, y desde mi grupo tenemos una preocupación y es la de cómo encontramos indicadores educativos que de verdad reflejen la calidad de nuestra enseñanza y también el rendimiento, porque a veces nos encontramos con —podríamos llamarlo— pequeñas trampas que maquillan la realidad. Un ejemplo de esto me parece —y hablaba usted también de ello— lo que hace la Lomce con la FP básica y el indicador de abandono educativo temprano, que al final da la sensación de que es una especie de mecanismo para poder ir a decirle a la Unión Europea esto va mejor, ya hemos cumplido, pero que realmente lo que está haciendo es maquillar la realidad, no medirla bien.

Por otro lado, no ha hablado mucho sobre ello, pero me gustaría preguntarle si tiene alguna opinión en lo que respecta a la formación del profesorado. Hablaba usted de los indicadores que se mantenían estables y de que eso podía significar que había determinadas prácticas cristalizadas en el profesorado y eso implica que la cosa no empeore, pero que tampoco mejore. Quería preguntarle cómo podíamos mejorar esto, sobre todo caminando hacia un modelo en el que el profesorado se centre más en el proceso de aprendizaje y no tan especialmente en el resultado.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 39

Respecto a lo que comentaba sobre la equidad, que ha dado datos muy interesantes y el enfoque, como le decía antes, me ha parecido realmente innovador. Proponía usted la flexibilización del inicio del curso, y ha mencionado también la flexibilidad en la edad de escolarización, y quería preguntarle en qué sentido, a qué se refería exactamente cuando hablaba de flexibilizarla. Ahí quería hacerle una pregunta. Hablaba usted también de la influencia de la familia, etcétera. Mi pregunta es: ¿Cómo hacemos al final para que todo el alumnado tenga las mismas posibilidades de aprendizaje? Sé que es una pregunta muy amplia y muy compleja, atendiendo también a la cuestión de la atención a la diversidad. En ese sentido quería preguntarle su opinión sobre los itinerarios. Hay datos de sobra para demostrar que cuanto más se retrasa el momento de la elección menos correlación hay entre la elección en sí y el origen social del alumnado. Quería preguntarle qué opinaba de ello y también de las vías de segunda oportunidad. Ha mencionado algunas cosas, pero qué posibilidad puede haber si uno se desengancha del sistema educativo, qué vías hay para volver a reengancharse. En ese sentido, qué opina de los anteriores programas de cualificación, comparando un poco el modelo de FP básica con el PCPI, programas de cualificación profesional inicial, por ejemplo.

Para terminar, quisiera hacer mención a otra cuestión que usted ha planteado y que nos parece fundamental. Me refiero a la segregación por centro, lo que usted llamaba la selección del alumnado diferencial. Ahora mismo la población escolar de algunos centros está realmente sesgada, no solo ya comparando la red pública con la privada o con la privada concertada, sino que incluso dentro de la propia red pública nos encontramos con poblaciones escolares muy diferentes. En ese sentido, quisiera hacerle dos preguntas. La primera pregunta es qué opina usted de los ránkines, si cree que pueden colaborar en el aumento de la segregación, si pueden tener ese efecto perverso de alimentar eso precisamente. Por último, qué opina usted del trato diferencial a los centros, del ajuste de necesidades entendiendo que cada centro puede tener una realidad distinta, poblaciones escolares diferentes y qué opina de hacer un trato diferencial. Reitero mi agradecimiento, la verdad es que ha sido un placer escucharle.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias.

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

El señor **MEIJÓN COUSELO**: Muchas gracias, presidenta.

En primer lugar, desde el Grupo Socialista queremos agradecerle su comparecencia, como no podía ser de otro modo. Usted sabe además la admiración que le profesamos y en concreto, permítame que se lo diga así, por su carácter iconoclasta. Muchas veces nos bombardean continuamente con esas fábricas de titulares educativos que al final se quedan en simples titulares y casi siempre responden al periodismo con la frase de que la realidad no me arruine un buen titular. Muchas veces eso lo estamos viendo continuamente en algunos medios de comunicación con frases ampulosas que no se corresponden con el contenido de la información y, sobre todo, tampoco se corresponden con los datos. Hemos de mirar la escuela con esos ojos que usted la contempla: un sistema educativo es igual a un sistema complejo. Un sistema complejo que además por sus propias características no se queda en la propia escuela, sino que la supera para abarcar a la sociedad. De tal forma que si miramos únicamente la escuela no vamos a entender lo que está pasando, o por lo menos no vamos a poder dar las soluciones que se precisan. Si me permite la comparación, sería como si un coche pinchara continuamente en una carretera y quisiéramos ver lo que pasa con las ruedas, cuando a lo mejor es que había un camión que pasaba antes lleno de puntas y por eso se pinchaban.

Me agrada mucho que haya hablado de la inercia educativa y cómo estamos arrastrando los mismos datos desde el año 1860. Cuando voy por ahí a alguna charla pongo siempre maquillado esos mapas de analfabetismo de hace muchos años. Cuando pregunto qué son, siempre me contestan que son los resultados de PISA. Efectivamente, son los resultados de las tasas de analfabetismo que llevamos arrastrado, cosa que no pasaba al norte de Europa donde la propia Iglesia protestante provocaba que sus fieles tuvieran que saber leer y escribir ya a principios de siglo XIX e incluso antes.

También ha dicho en algún artículo que he leído que tenemos que tener muchos cuidado con los objetivos ocultos; objetivos ocultos que muchas veces sin querer vienen dados por los miembros de la comunidad educativa, por los profesores. Todos queremos un buen sistema educativo, pero yo también quiero una buena dignificación social, una buena remuneración, etcétera. Así pasa con los padres, con los estudiantes y con el conjunto de la comunidad educativa. Me gustaría saber hasta qué punto existen estudios que estén afrontando este tipo de objetivos y cómo inciden realmente en la escuela. Si uno

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 40

escucha sin prestar demasiada atención, incluso cuestiones que usted abordada, efectivamente nos encontramos con que ahora mismo existen familias más pobres, el empleo es más precario, las inversiones en educación están bajo mínimos, los programas de apoyo para alumnos que lo necesitan han ido a menos y, sin embargo, el abandono escolar es menor. Por tanto, podríamos decir que la gran receta para arreglar la educación es la siguiente: familias más pobres, empleo más precario, inversiones bajo mínimos. Así arreglamos el sistema educativo o dicho de otra forma, la mejor receta es la crisis. Realmente esas fábricas de titulares, esas simplezas con que a veces se abordan las cuestiones educativas, son interesantes porque usted nos está diciendo con esos gráficos que tengamos cuidado, porque lo que no se está viendo es lo que está pasando precisamente fuera de la escuela, que es tan importante o más que lo que está pasando dentro.

Usted ha hablado también de los alumnos chinos, que sacan muy buenos resultados en esos países con ese sistema educativo, y cuando se van a otros países también sacan buenos resultados. ¿Qué está pasando con eso? Usted ha hablado incluso de las madres asiáticas, es decir, cómo existe un elemento familiar, esas estrategias familiares de las que nos hablaba que están provocando una situación que no se explica si no se mira qué pasa dentro de las familias, si solo se mira un sistema educativo que en sí mismo no ha tenido significación precisamente para ese alumno. Efectivamente, el informe PISA nos cuenta que con mejor clima escolar, hay mejores resultados educativos, cuando lo contrario también puede explicarlo, es decir, seguramente con buenos alumnos hay un mejor clima escolar. Nos ha entusiasmado —repito— su aportación porque creemos que es muy necesaria para el pacto ya que nos hace mirar con luces laterales lo que tenemos que hacer, porque si nos dedicamos únicamente al sistema educativo nos vamos equivocar, sí o sí, y por tanto la legislación educativa tendremos que contemplarla mirando también lo que ocurre en la sociedad.

Yo no sé exactamente si usted tiene algún ejemplo de países que hayan contemplado estos mecanismos, o si hay alguna fórmula con la que podamos incorporar a los trabajos de esta Comisión resultados, que nos permitan tener una mayor riqueza y una mayor visión, mayores luces largas para ver cómo podemos de alguna forma no solamente llegar a un pacto, sino que ese pacto signifique una optimización de nuestro sistema.

No le voy a molestar más, porque preferimos seguirle escuchando. Le reitero las gracias por sus aportaciones. **(Aplausos)**.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra la señora Moro.

La señora **MORO ALMARAZ**: Buenas tardes. Muchas gracias, señora presidenta.

Quiero agradecer al compareciente su presencia hoy aquí. Efectivamente, después de oír distintas intervenciones se ha despertado la curiosidad porque creo que ha tratado materias, como lo hace en sus múltiples trabajos de desigualdad, educación, género, etcétera, con gran honestidad intelectual en algunos aspectos. Yo quisiera resaltar que usted ha hecho una valoración sobre el tema del fracaso escolar y la Logse, que le agradezco, porque nada es blanco y negro. Efectivamente, muchas veces pretendemos con buena fe conseguir algunos resultados positivos y nos equivocamos. Sin embargo, para algunos siempre es el otro el que se equivoca. Por eso, me ha gustado mucho oírle, porque efectivamente hay factores de la Logse que son positivos, que quizás no se deberían haber abandonado —tampoco por el propio Gobierno socialista que los modificó—, aunque hay otros que no han resultado tan positivos como se plantearon. A mí me gustaría que aquellas propuestas que haga el Partido Popular también se mirasen de esa manera porque, créame, por mucho que se diga lo contrario, tenemos buena fe. A veces nos equivocamos, a veces no acertamos, pero nos interesa profundamente este tema. Por tanto, me ha gustado mucho su planteamiento en ese sentido y, además, yo le sigo en algunos de sus artículos.

Yo quería plantearle algo —lo ha dicho usted en su exposición— que a mí me ha llamado la atención, porque yo confieso que no pensaba que eso fuera así. Me refiero a esa divergencia entre los buenos resultados PISA con los resultados del fracaso escolar o los niveles del abandono educativo temprano —en esa aclaración que nos ha hecho— en esos mismos ámbitos donde los resultados PISA son muy elevados. Yo lo había leído en alguno de sus trabajos, y usted ha puesto de manifiesto aquí que sigue siendo una constante. A mí me llama la atención y me gustaría que si pudiera, aunque hay poco tiempo, nos desarrollara un poco más o nos proporcionara en otro momento alguna explicación y su opinión sobre esa cuestión porque creo que es importante. He querido ver —ya lo decía mi compañero del Partido Socialista que hemos trabajado tanto en materia de educación— un cierto fatalismo en el tema de ese mapa fijo y yo creo que usted no es fatalista. Yo creo que puede coincidir el mapa, pero la realidad

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 41

analizada, el contexto social, el contexto económico y también los parámetros del sistema educativo son completamente distintos. Luego hay una serie de inercias en las que podemos estar de acuerdo, pero estamos hablando de unos mapas absolutamente distintos.

Usted dice en sus trabajos una cosa que es muy interesante y que nos complica extraordinariamente siempre acertar con una reforma educativa, y es que las diferencias para analizar esos niveles de desigualdad se deben a procesos que ocurren fuera del sistema educativo. Usted tiene razón, también hay algunos elementos en el sistema educativo que pueden contribuir a una mayor equidad o a una mayor desigualdad, pero indudablemente hay factores externos que quedan también externos a cualquier elaboración de un proyecto educativo. Eso es complicado integrarlo, pero es interesante lo que usted nos pueda proporcionar al respecto.

Me ha llamado algo la atención y me gustaría que nos diera una pequeña aclaración, si es posible. Usted decía en un artículo del año 2014 en *El País* que los jóvenes de familia de alto capital cultural son quienes bajan la media en España. Me gustaría saber si con los datos que usted ha manejado sigue pensando eso, porque a veces cuando nosotros analizamos —no somos expertos, por lo menos yo no lo soy— determinadas gráficas parece que extraes otras consecuencias diferentes. Me parece que sería interesante analizar ese factor.

Asimismo, usted se ha referido a algo con lo que estoy completamente de acuerdo. Tenemos esta mala costumbre y no solo en el ámbito educativo. Estoy de acuerdo con que copiar mal sin entender el contexto conduce al fracaso; estoy completamente de acuerdo con usted. Esto es algo que nos deberíamos poner todos ahí para intentar cometer lo menos posible esos errores.

Hay otra cuestión que a mí me gustaría que aclarara algo más, si es posible, y acabo mi exposición. Usted ha hablado de flexibilidad frente a la rigidez. Estoy completamente de acuerdo e incluso algunos de los sistemas que ha planteado serían ideales. Sin embargo, ¿a usted no le parece que en España nos da mucho miedo la flexibilidad en el plano educativo? Podemos habernos equivocado, pero cuando hemos intentado introducir flexibilidad no se nos ha comprado, si me permiten la expresión. Yo personalmente peleé mucho en su momento con la oportunidad que suponía establecer criterios de flexibilidad para adaptarlos además a lo que estaba sucediendo en Reino Unido, y que es positivo, no aquello que es copiar por copiar, en el tema de acceso a la universidades. Sin embargo, las propias universidades finalmente han tenido miedo porque cuesta más organizarlo, porque efectivamente hay que mojarse más en ello. Por tanto, estoy de acuerdo en la flexibilidad, pero ¿no cree que nos da miedo esa flexibilidad y por eso terminamos haciendo sistemas muy rígidos? Quizás esa rigidez de los sistemas sea la que nos aparta del camino —aunque no se vaya a conseguir inmediatamente, deberíamos ir hacia ese camino— de la flexibilidad.

Me gustaría hacerle más cuestiones, pero creo que con eso es suficiente. Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: A continuación tiene la palabra el señor Martínez García, por unos veinte minutos.

El señor **MARTÍNEZ GARCÍA** (Contratado doctor en el departamento de Sociología y Antropología de la Universidad de La Laguna): Les agradezco la recepción que ha tenido mi intervención. Con toda la ansiedad y angustia que me generaba no saber muy bien lo que tenía que contar, ver que ha sido bien acogida me deja tranquilo. Hay tantas cuestiones por las que me han preguntado que puedo estar hablando durante días. No sé muy bien qué seleccionar para que me dé tiempo, aunque intentaré mantener un poco de orden.

La portavoz de Ciudadanos planteaba la cuestión del ascensor social que a mí me preocupa mucho, porque hay gente que da por supuesto que si el ascensor social funciona muy bien los problemas educativos y sociales están también resueltos. Les recomiendo que busquen en YouTube a uno de los mejores sociólogos europeos que tenemos ahora, que se dedica a temas de educación, que es Fabrizio Bernardi, ya que tiene un video muy bueno hablando sobre estas cuestiones de desigualdad. Muestra dos ejemplos con dos edificios españoles —además, como ha vivido durante mucho tiempo en España, conoce bien nuestra pasión por el cemento—: una torre gigantesca de Benidorm y un edificio plano. En los dos sitios el ascensor puede funcionar bien, pero no es lo mismo que funcione bien en un edificio gigantesco de altura que en un edificio plano. La meritocracia en un contexto de mucha desigualdad económica supone un régimen absolutamente perverso, ya en los años cincuenta había una distopía sobre la meritocracia. Si están suscritos a Netflix pueden ver la serie titulada *3 %*, que es otra distopía sobre la meritocracia, un mundo donde la meritocracia funciona muy bien pero las desigualdades sociales son

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 42

muy altas. Yo soy partidario de un mundo donde todo mundo sea lo que quiera ser, pero tenga garantizado unos mínimos, más que preocuparnos solo por la meritocracia. Es decir, tiene que haber un equilibrio entre cuáles son los argumentos meritocráticos y cuáles son las posibilidades de bienestar que tiene uno, dependiendo de los distintos medios.

Otra cuestión que planteaba la portavoz de Ciudadanos es el problema de las comunidades autónomas y la variabilidad. Este tema lo hemos estudiado de forma indirecta, no con la precisión que usted quiere, pero justamente en uno de los gráficos que he mostrado se ve que para titular en la ESO la variabilidad que hay es muy grande. A mí me encanta el ejemplo del País Vasco, porque en el País Vasco tienen resultados en pruebas PISA más bien mediocres. De hecho, en el último informe PISA tienen ahora una crisis de identidad porque están al nivel de los canarios; los vascos están como los canarios, eso como que no puede ser. **(Risas)**. Yo viví con una vasca, o sea, sé de lo que hablo. Ahí está la cuestión, que con ese nivel bajo de fracaso escolar están en niveles del 10 % de abandono Objetivo 2020 en la Unión Europea. Sin embargo, tienen uno de los sectores industriales más competitivos de España y no solo de España porque como región es una de las mejores de la Unión Europea, de las trescientas y pico regiones de la Unión Europea es una de las mejores. A veces se dice que todo nuestro futuro y todo nuestro destino se juega en PISA. Vamos a ver, igual es otra cosa, igual es que los vascos han sabido tener una FP integrada, tienen un sistema industrial fuerte, y que esa FP con ese sistema industrial lleva funcionando desde hace medio siglo por lo menos. Muchas veces nos vamos corriendo como locos a ver lo que está pasando en otros países, cuando simplemente nos podemos dar un paseo por España y aprender mucho con la comparación de lo que está pasando en las comunidades autónomas.

Efectivamente, ese problema existe. Hace poco en *El Mundo* hicieron un reportaje muy interesante porque la evaluación para el acceso a la universidad (EBAU) está suponiendo una cuestión nociva. Está mal que yo hable de mi experiencia personal, porque estoy hablando como experto. Pero yo tuve la oportunidad de hacer lo que en su día era el COU una parte en Canarias y una parte en Madrid. Sinceramente, con lo que hice en Madrid en tres meses me valió en Canarias para seis meses. Es verdad que los niveles de exigencia no están siendo los mismos por comunidades autónomas. Como las notas de corte son las mismas, eso está generando una desigualdad preocupante porque la gente saca las notas en un sitio, pero luego se presenta a las facultades en otro sitio.

La cuestión de la dislexia y el fracaso escolar me pone un poco nervioso. Si recuerdan las tasas que les he dado antes del fracaso escolar por clase social, las mujeres de clase alta fracasan en la escuela un 2%, mientras que las mujeres de clases populares fracasan en la escuela un veintitantos por ciento. ¿Me van a decir a mí que en las clases populares el veintitantos por ciento es disléxica? Yo me puedo creer que el 2% de las mujeres que fracasa en las clases altas son disléxicas, ahí sí, pero yo no me puedo creer que el problema de las clases populares sea que tienen algún tipo de diversidad funcional que les hace más difícil cursar los estudios, más bien tiendo a pensar que es otra cosa. Si estuviese más igualado entre las clases sociales, estaría más dispuesto a comprar los argumentos de que el fracaso escolar se debe, sobre todo, a rasgos individuales, pero cuando hemos visto que las diferencias de puntuación PISA es de más de un curso, cuando vemos que las diferencias del fracaso escolar se multiplica por cinco, achacar eso a diferencias individuales me parece que no es el primer diagnóstico adecuado, que no lo quita, pero no es el primer diagnóstico que hay que dar.

Con la cuestión de la matrícula en las universidades, en un principio era más partidario del modelo que usted describe, un modelo que combine de una forma más activa matrículas gratis, becas y pagos más ajustados al presupuesto. Lo bueno es que como los anglosajones nos llevan una década, empezamos a ver las disfunciones que tiene el sistema. Las disfunciones que tiene el sistema es que los costes de las matrículas están creciendo muchísimo como han podido ver los jóvenes en Reino Unido. Este es un tema político, hay una brecha generacional —como ocurre en España— muy importante en Reino Unido. Uno de los argumentos que ha dado Corbyn es que quieren volver al modelo antiguo del pago de matrícula. Si entramos por ahí, podemos generar más tensiones con los jóvenes.

Además, en Estados Unidos se está viendo que ese modelo que combina préstamos, y que en España ya se ensayó en la legislatura socialista, está generando una burbuja de deuda que ríete tú de la burbuja inmobiliaria. Recuerdo artículos en *The Economist*, nada sospechoso de rojerío, diciendo que las burbujas financieras debidas a los préstamos universitarios y la incapacidad que están teniendo los universitarios para pagarlos, puede estar poniendo en riesgo el sistema financiero de Estados Unidos. No sé hasta qué punto el argumento estaba sobredimensionado, pero son revistas que se supone que tienen cierto pedigrí a la hora de hacer estos comentarios y también en temas más académicos.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 43

Hay otra cuestión que hasta me da apuro comentar en un espacio tan institucional como este, pero que en las universidades británicas y en las estadounidenses está empezando a preocupar. Me refiero al fenómeno del *sugar daddy*, el papito, ese fenómeno que se está viendo cada vez más porque hay estudiantes mujeres que no pueden pagarse los costes de la matrícula y se están prostituyendo con modelos de prostitución —entrecomillas— alternativos, más suaves. Te metes en una página web, seleccionas, pones precios altos, etcétera. Hace poco he vuelto a ver ese tema tanto en Estados Unidos como en Reino Unido. Ha llegado a la cuestión paradójica de que los chicos se quejaban de que ellos no se podían prostituir con la misma facilidad. Estamos desatando una posibilidad de que se suban los precios de matrícula, de forma que a las clases medias las ponemos en riesgo. Es verdad que el sistema que tenemos desde el punto de vista estrictamente utilitarista no es el más razonable, pero desde el punto de vista de los derechos y de la estabilidad creo que tienen componentes que no valoramos.

Acabo de venir de una estancia en Argentina y me quedé noqueado. La Universidad de Buenos Aires está entre las seis mejores del mundo, tiene cinco premios Nobel de Medicina. Además, es gratuita y para todo el mundo, es decir, mañana puede llegar una persona de cualquier país y matricularse en cualquier universidad argentina, incluyendo la UBA, aunque luego ellos tienen su sistema de selección. Una de las cosas de la que están muy orgullosos, precisamente, es de esa universalidad y esa gratuidad que tiene el sistema combinado con una universidad de prestigio. Cuando pensamos en una universidad de prestigio, pensamos en la anglosajona, pero si vamos al modelo nórdico o al modelo danés también sus universidades están funcionando muy bien, al igual que el modelo alemán que tiene costes muy bajos, prácticamente solo costes administrativos. Tenemos un dominio de nuestro pensamiento educativo sobre lo que ocurre en el mundo anglosajón que cuando abrimos el mapa vemos que puede haber sistemas que sean muy elitistas y que hay otras formas de financiación.

Me han preguntado también sobre la conexión del mercado de trabajo y la educación con los valores. A mí me preguntaban antes: ¿es usted fatalista? No, soy coreano. ¿Qué quiero decir con esto de que soy coreano? Si uno mira cómo estaba Corea en los años cincuenta, estaba mucho peor que España. Nosotros habíamos tenido una Guerra Civil y ya está, pero ellos habían tenido una colonización infame japonesa, que les había reducido a todos a esclavos; después tuvieron una guerra civil que puede que fuese más brutal que la nuestra, y cuando acaba todo eso el país era analfabeto y un erial. Ahora nosotros tenemos la mejor liga de fútbol del mundo y ellos tienen Samsung. Corea es un claro ejemplo de que se puede salir del fatalismo. A lo mejor es porque son coreanos, cuando se han puesto a hacer dictaduras estalinistas les ha salido la mejor; cuando se han puesto a hacer ingeniería les ha salido la mejor. A lo mejor es que son coreanos, no lo sabemos, pero lo que sí sabemos es que se pueden hacer diseños sociales que permitan salir de la nada. Además, Corea no tiene materia prima, lo único que tiene son coreanos con ganas de estudiar y de superarse. A los coreanos les gusta el fútbol tanto como a nosotros, hicieron un mundial y nos quitaron un partido porque querían por lo menos ganar algo.

¿Qué hacen las familias coreanas los domingos? ¿Llevan a sus niños al fútbol? No, los llevan a la biblioteca. En Corea han puesto leyes que prohíben que las academias particulares estén abiertas después de las diez de la noche. Hubo un rector que tuvo que dimitir porque les daba más clases particulares a sus hijos, de lo que lo permitía la ley. Esto es de lo que estamos hablando, ese modelo meritocrático perfecto ya existe, es Corea. Sin embargo, Corea es uno de los países menos redistributivos del mundo, aunque es también uno de los países más igualitarios del mundo. Tiene un sistema de meritocracia muy duro, con una gente muy agobiada y con unos estudiantes muy estresados. La meritocracia existe, podemos salir a la maldición histórica con esos costes que tiene la sociedad y luego les invito a que vean cine coreano, si no lo conocen, porque es estupendo.

Asimismo, está la cuestión de las leyes. Con las leyes soy profundamente escéptico. Como les mostré antes, los datos de competencias asociadas a los títulos son constantes, independientemente del sistema legal en el que se hayan formado los estudiantes. Pero es que con el mismo sistema legal los canarios estamos en la cola de PISA y Madrid es top mundial en PISA. Si el sistema legal fuese tan importante, se tendría que notar un poco más cierta cohesión en resultados y no lo hay. Cuando me dicen que el problema de España es que hemos tenido muchos cambios legales, contesto que son los mismos que ha tenido Valladolid, pero Valladolid tiene los mejores centros educativos. Yo sé que nos gustaría que las leyes tuviesen más efecto porque estamos en la casa de la ley. Si digo que la ley no tiene efecto, podemos cerrar el chiringuito. Además, la ley es lo que podemos hacer, simplemente es dar un botón al BOE y empiezan a salir páginas y páginas, y eso está bien. Sin embargo, esas leyes son interpretadas por agentes sociales, hay estrategias particulares, hay inercias sociales. Estamos con el pacto pero para mí,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 44

por ejemplo, el pacto más importante, incluso antes que la ley, son los acuerdos de consenso de base que salgan, no tanto cómo se plasma eso en un articulado sino si realmente conseguimos reequilibrar el sistema.

Me han hablado también de datos. Los alumnos me habían puesto en la facultad el mote Pepe datos, es decir, a mí los datos me encantan. Si tienen problemas con los indicadores, yo les puedo hacer muchas sugerencias. Hay una ley, de hecho estuve pensando en incorporarla hoy a lo que les estaba contando, que se llama la ley de Campbell. La ley de Campbell nos viene a decir que cuando manejamos un indicador para evaluar una política pública, cuanto más recursos damos, según los resultados del indicador, más se corrompe el indicador. Nos plantea una especie de principio de incertidumbre de Heisenberg, es decir, o puedes medir, o puedes asignar más recursos. Pero como se te ocurra manejar el indicador para asignar recursos, al día siguiente está todo el mundo haciendo trampas para ver cómo aprovechar el indicador. Usted ha puesto un ejemplo, que es el que yo ponía de la ley de Campbell, con la FP básica. En cuanto a la FP básica —aquí está la gente del PP y me puede corregir si me equivoco— fueron a llorar unas cuantas veces a la OCDE, a tocarle la puerta a la Unión Europea a decirles que, por favor, la FP básica no la contasen como abandono; por favor, la FP básica que sea un nivel tres para que por los menos en las estadísticas... Efectivamente, se diseñó un sistema educativo —fue uno de los errores de mala planificación táctica del PSOE— que no tomó al PCPI como un nivel 3 de clasificación internacional de educación. Cada vez que manejas un indicador y luego intentas hacer méritos con ese indicador se va a pervertir. Podemos manejar una cosa o la otra, pero las dos no.

Ahí hay un debate muy interesante con lo que yo les decía: no pensemos nuestro sistema educativo con el indicador de abandono, no hacemos más que decir tonterías. Yo estoy harto de ver cómo rigurosos académicos no dicen más que tonterías porque no entienden el abandono y mezclan titular con seguir estudiando. Precisamente, una de las líneas de trabajo que tengo ahora es, por favor, un poco de sentido común. Es lo que les decía antes. A mí lo que más me preocupa de la educación es mirar lo que está ahí y la gente no lo ve. La gente en vez de ver lo que está ahí coge un número lo saca de contexto, le da tres vueltas y va persiguiendo el número, pero no ve el problema que está detrás. Dentro de los problemas que veo en los análisis que se hacen de la política educativa española, quizás el mal uso de los indicadores —no saber qué es lo que reflejan, no saber los problemas que tiene, no mirarlos a la cara— sea lo más grave de ese debate.

En cuanto a la accesibilidad de la edad de escolarización me refería a algo muy sencillo. Por ejemplo, estamos viendo el último trimestre y podemos dejar una medida que tiene coste cero y puede tener efectos importantes. Es decir, los niños que nazcan a partir de septiembre, que decida la familia si los quiere escolarizar ese curso o el siguiente. Entonces no te metes en ningún lío fuerte. Yo pensaba que podría hacerse con una orientación del profesorado de educación infantil, pero tienes que tener al profesor de educación infantil formado para que pueda hacer eso una manera adecuada. En Alemania en algún momento se hacían pruebas, pero ya me imagino los titulares: Van a hacer una selectividad para entrar en primaria. No, por Dios, no es eso. **(Risas)**. Me imagino las medidas y cómo se le van a dar tres vueltas en el debate político para anularlas. Es una cosa tan sencilla como decirle al padre: Si su hijo nació en noviembre, lo va a tener más complicado. ¿Lo quiere empujar? Pues empújelo. ¿Que no quiere hacerlo? Pues no lo haga, ya está. Es una cosa de perfil bajo.

Por otra parte, están los itinerarios vía segunda oportunidad. El gran problema nuestro es que la ESO era comprensiva en el espíritu, pero segregadora en los efectos. ¿Por qué? Porque se convirtió en un callejón sin salida. Si no tenías el título de ESO, tenías que presentarte con una prueba de acceso y la prueba de acceso es complicada. Es lo que decía, tanto que nos gusta el sistema de FP dual alemana, allí si no tienes nada te vas a la FP dual. Podíamos haber probado nosotros eso. Quien no titule en la ESO, se puede ir a la FP dual, a ver qué pasaba. Ya me imagino los comentarios: ahí va la gente que no sabe hacer la o con un canuto, el desprestigio de la FP, etcétera. Ahí tenemos un problema de cómo conseguir sacar esas medidas adelante, sin que luego se enfangue con giros que no son los adecuados en el debate de política educativa. Estoy fascinado, estoy aquí y todo el mundo está contento. Si mañana intentáramos hacer algo, ya me imagino los titulares. Esa es una cosa que hay que contar con ella y hay que tener mucho cuidado.

La segregación por centros para mí no es un problema del sistema educativo, sino de las estrategias familiares de reproducción social. El ejemplo que me gusta emplear para esto es una cosa que tiene un nombre anglosajón, con resultado esotérico, que es el *busing*, si lo traduzco al canario diría el guagueo. ¿Por qué? Porque el *busing* se refiere a que en Estados Unidos, en los años sesenta con la segregación

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 45

que había por razas, había institutos solo de blancos e institutos solo de negros. Entonces dijeron: los tenemos que integrar, vamos a poner autobuses que lleven a los pibes de los barrios de un determinado tipo de raza a los barrios de otro determinado tipo de raza. Vamos a poner autobuses que se vayan moviendo para que los centros estén integrados, eso era el *busing*. Bien, cincuenta años después de esas políticas, los niveles de segregación siguen siendo brutales. Las familias sacaron la calculadora y dijeron: a partir del kilómetro tal no me toca un barrio de la otra raza, nos vamos todos al barrio de la otra raza. Modelo francés, Estado laico, republicano, escuela universalista e igualitaria, es de las más desiguales de la Unión Europea. Vale, casi no hay educación concertada, casi no hay educación privada, pero da igual. En el caso británico hay muy poca, pero da igual, ¿por qué? Porque lo que no pagas en educación concertada o privada lo pagas en hipoteca. La gente mira cuáles son los barrios con los institutos buenos y en esos barrios el precio de la vivienda se dispara. Entonces, tú te vas a una calle y las casas que caen del lado de no sé qué colegio valen equis, y las que caen del otro lado valen mucho menos. El problema de la segregación, es muy difícil, ya les digo que el caso del *busing* me parece exagerado porque mira que le pusieron empeño. Es decir, vamos a obligar a los pibes de una raza a que se vayan con los de otras razas, y las familias se espantaron. Entonces, está bien que le demos vueltas, pero una sociedad que es heterogénea y en la que las familias apuestan por diferenciarse socialmente más allá de las leyes, al día siguiente de que tú hagas una ley —el caso francés es paradigmático, a los franceses les supuso un *shock* ver que bajo ese discurso de escuela laica, pública, universal y gratuita, se escondía una escuela muy segregada socialmente, mucho más que la española en la que tenemos escuela concertada y privada—, no es para el desánimo, pero cualquier cosa que se te ocurra, al día siguiente tres familias le han dado tres vueltas porque está en juego el futuro de sus hijos.

En cuanto a los *ranking*, en resumen, el horror. Me parece que para un problema tan complejo como el que estamos discutiendo, querer resumirlo con un número me pone atacado de los nervios; poner un número para olvidarnos de que tenemos que hacer el esfuerzo de entender el problema. Si me permiten utilizar una palabra alemana, esto es el *zeitgeist*, el espíritu de los tiempos. El espíritu de los tiempos es que estamos dominados por las consultoras. Como les decía antes, los consultores son gente que no sabe de nada, pero que tiene que aparentar que sabe de todo porque vive de eso. La manera como lo consiguen es que usted me reduce su problema a una cuartilla de Excel, y al año que viene cuando venga con la cuartilla de Excel los números tienen que estar mejorados. Y me da lo mismo que estemos hablando de tornillos que de estudiantes o de coches. Aquí literalmente en la Comunidad de Madrid, yo no estaba presente pero me lo contaron los compañeros, en el equivalente a la Aneca de la Comunidad Madrid que no recuerdo como se llama, una de las primeras directoras dijo: esto es como llevar un supermercado, a mí me dan unos estadillos y yo tengo que mejorarlos, lo demás ya veremos. Entonces, uno se cree que está dominando el mundo, uno se cree que está entendiendo algo, pero está sustituyendo la comprensión profunda del problema por un número, que a mí me digan que en un centro educativo el ranking es tanto. En Madrid, ¿cuáles son los mejores colegios? Son los colegios públicos. ¿De dónde? De Cantoblanco, de Tres Cantos, porque tienen la Universidad Autónoma y los polígonos tecnológicos al lado y ya está. Cuando algún amigo me pregunta por los colegios —como estoy en educación, la gente piensa que sabes de educación y yo solo sé de números—, yo le digo múdate a Tres Cantos y mándale donde quieras porque allí no hay problema. ¿Por qué? Porque lo importante no es si es público, privado o concertado, como he dicho antes; lo importante es la selección del alumnado. Si te vas a barrios que tienen alumnado seleccionado, da lo mismo donde vaya tu hijo. Esto es un poco lo que hablábamos antes acerca de la segregación.

Ahí hay un debate muy interesante que no es del todo sistemático y al que estoy dando vueltas porque, ya digo, yo sé sobre todo de números y los números me han ido llevando a enfrentarme a otros problemas, y es cómo cada agente educativo tiene un interés particular y un interés universal. Si ustedes quieren sacar adelante un pacto educativo tienen que forzar una situación de debate donde cada agente se caiga del lado de la parte universal. Las familias qué quieren; aparcar al chiquillo en el cole y que se lo devuelvan cuando ya estén tranquilos, pero también quieren que su niño aprenda y consiga un buen trabajo. Entonces, tú tienes que saber trabajar con todo eso, si las familias te están demandando que los colegios sean también lugares de conciliación, a lo mejor tienes que verlo. Los profesores lo tienen claro, ellos no están para conciliar, ellos están para enseñar. Bueno, pues a lo mejor tienes que buscar un perfil profesional nuevo que te ayude a la conciliación. Es decir, tienes que reconocer como legítimos los intereses particulares de cada agente y luego moverlos al interés universal. El interés universal del profesorado es tener buen alumnado. De las experiencias más bonitas que estoy teniendo en la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 46

universidad es dirigir TFG a gente brillante, no saben lo bonito que es eso. El año pasado me cayó alguna gente ceporra y es un horror; este año tengo gente muy motivada, con muchas ganas, y voy muy bien. Entonces, como profesor quiero que los alumnos que vengan a clase lo hagan deseando que yo les dé conocimientos, aunque ellos lo que quieren es saber cómo se aprueba. Aquí tenemos todo ese tipo de tensiones y hay que ver cómo afilamos la tensión universalista, en la que todos nos podemos poner de acuerdo, con la particularista que es legítima. El gran problema de las reformas educativas es considerar que la particularista está mal; el profesorado solo quiere sus condiciones de trabajo. ¿Y qué va a querer? Como todos, yo no conozco a nadie que vaya a una reforma y diga: oiga, empeóreme las condiciones de trabajo; por lo menos, virgencita que me quede como estoy. Si tú haces una reforma dando por supuesto que puedes empeorar las condiciones de los trabajadores, los trabajadores te van a comer por los pies. Tienes que hacer una reforma diciendo: no vamos a lesionar derechos laborales y vamos a intentar ver cómo la mejora de los derechos laborales va en función del interés universal. O sea, no tocamos hacia abajo y hacia arriba vamos a intentar alinear sus intereses de mejora profesional con ese tipo de cosas. Si uno intenta hacer política educativa sin mano izquierda, siento decirlo, pero hemos tenido aquí un buen ejemplo con el ministro Wert. Y mira que yo creía que iba a estar bien, porque pensaba qué bueno, un sociólogo en el Consejo de Ministros, además bueno porque yo le conocía como profesional y pensaba en un tipo brillante en el Consejo de Ministros, era una cosa corporativa, qué bien, un sociólogo. ¡Dios mío! ¿Para qué estudió la carrera este señor? Este señor pensaba que la política educativa era ponerte con una hoja de cálculo y decir a la gente lo que tiene que hacer. No, tienes que ser capaz de generar esos pactos. Lo más divertido que he visto yo en política educativa, si me perdona la gente del PP, es la política educativa del PP, porque no ha esperado a otro partido para la contrarreforma; ha sido el propio partido que ha liderado la reforma el que ha contrarreformado. Y miren que cuando llegó el nuevo ministro que decía que estudiaba por las noches, yo pensaba: alma de cántaro, ¿no hay gente en España que sepa de educación? Y luego digo: ¡Dios mío!, es que este señor sabía lo que hay que saber, sabía de política, llevaba veinte años en política y es diplomático. Y un diplomático sabe que no puede entrar en un sitio pisando callos a todo el mundo. Sabía lo que hay que saber para ser un buen ministro, que no es tener un doctorado en Harvard o en Princeton —como tuvo otra ministra de Educación que en paz descansa—; puedes tener un doctorado y ser muy bueno en lo tuyo, pero luego si no tienes cintura política, te va a dar igual. Por tanto, una de las grandes lecciones de política educativa que nos ha dado el PP es cómo el propio partido se puede contraprogramar, cuando ha tenido un ministro que no ha sabido hacer política educativa.

En cuanto al miedo a la flexibilidad es total. El miedo al cambio, yo no sé en otros países, pero en España cualquier cosa que tú digas que tienes que cambiar, mal, pero si, además, es flexible, entonces se preguntan: ¿cómo lo voy a controlar? Yo estoy aquí porque me aprendí sesenta temas de memoria, o sea, lo que no esté en el temario de memoria es que no existe. Lo digo porque el otro día en un debate se dijo: ustedes, los profesores de universidad, como no sacan oposiciones... ¡Ay, Dios mío! ¿Me puedes decir cuál es el temario para investigar cosas que no existen?, porque yo no me lo sé. Me refiero a que hay unos elementos de flexibilidad que la propia cultura corporativa de ser funcionario limita mucho, para los funcionarios, como veíamos antes, da lo mismo lo que cambien las leyes. Había una serie británica antigua ya, pero que vale la pena recuperar porque no pasan los años por ella, *Sí, ministro*, en la que se ve el peso que tiene la institución bajo el intento del político de eliminarlo.

Por otra parte, me preguntaba usted qué pasaba con la gente de clase alta que es la llamada a liderar los resultados educativos. Es el gráfico que les he mostrado y sigue igual. Cuando salió el informe PISA 2015, casi la primera cosa por la que tenía curiosidad era saber si se me mantiene el argumento. Y además, con un indicador distinto, en el informe PISA con los datos de 2012 lo estudié con el indicador de clase social, ahora, por cambiar el argumento y hacerlo más puro, lo he visto con el nivel de estudios de la familia y sale igual. Como les decía, en España según los datos de PISA estamos un poquito por debajo de la media, ya saben que no es una barbaridad o un desastre, y tenemos mucha equidad porque los de clase alta no espabilan. En un blog —en el que uno se puede tomar una licencia, hago metarrelato con la licencia del blog— titulé: clases populares listas, hijos tontos. Eso es lo que tenemos en España, la gente de clase alta no lo está haciendo tan bien como en otros sitios, y la gente de clases populares lo está haciendo mejor. Eso es lo que explica la equidad de nuestro sistema y que no tengamos alumnos excelentes. Y esto nos da para pensar cuál es el papel de la escuela privada concertada, que es donde están yendo esas clases altas y no están consiguiendo los buenos resultados que consiguen en otros países. Ahí es donde yo incluía el argumento de que así como somos muy igualitarios en resultados

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 285

21 de junio de 2017

Pág. 47

educativos por colegios, somos de los países más desigualitarios en segregación social por colegios. Es decir, hay una estrategia muy fuerte en las familias españolas para que los niños de clase media y clase alta no se mezclen con los niños pobres, una estrategia muy fuerte, según los datos de PISA.

También me preguntaban por qué esa separación entre fracaso y PISA. La verdad es que me sorprendió una barbaridad la primera vez que leí los datos. Los datos me fascinan porque no puedes ir nunca con la cabeza cerrada. Cada vez que sale un informe PISA me angustio porque digo: a ver qué argumento voy a tener que cambiar con respecto a lo que dije otros años, porque es verdad que hay cosas que cambian, cosas que se mueven. Ahora estoy esperando la encuesta de población activa —aprovecho, estoy en el Congreso, por favor, háganme caso en esto— que da muy buenos datos para estudiar todas estas cuestiones del fracaso escolar, abandono educativo, mercado de trabajo, etcétera. Estoy deseando tener la próxima encuesta, ¿cuál es el problema? Que el INE me da los datos con poco detalle, si quiero el detalle me tengo que gastar 300 euros por EPA, tengo que gastar al año unos 1000 euros para poder hacer mis estudios, en un contexto en que nos están recortando la investigación por todos lados. Y esto una Administración Pública, o sea, qué sentido tiene que el Instituto Nacional de Estadística nos pida a los investigadores más de 200 euros cada vez que tenemos que hacer nuestro trabajo. Entonces, ya que estoy aquí como me pedían datos; por favor, que nos den la encuesta de población activa con el nivel de detalle suficiente para que podamos investigar a coste cero. La propia Administración está encareciendo nuestro trabajo a los investigadores. Vuelvo al tema, ¿qué pasa con el fracaso y PISA? Da la sensación de que el profesorado en España tiene una cultura de suspender a un tercio de los alumnos. Un profesor en España que aprueba a toda la clase se queda incómodo y dice: yo tengo veinte alumnos, tienen que suspender diez. Ese es el caso de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, si obtiene tan buenos resultados, ¿por qué tiene tanto fracaso escolar? Porque un profesor que aprueba a todo el mundo considera que no está haciendo bien su trabajo. Hay dos maneras de evaluar: una es poner una frontera y aprobar a todo el mundo que pasa la frontera. Y otra es mirar la distribución y decir: a la cola inferior me la cargo. La cultura evaluadora del profesorado español creo que tiene mucho que ver con suspender a la gente que está en la parte inferior. Esto es una hipótesis, no es algo que yo pueda ver con datos seguros, pero si no es así, no entiendo por qué teniendo los mejores resultados en algunas comunidades, teniendo resultados como los de Finlandia, tenemos tasas de fracaso escolar del 20%, no tiene ningún sentido. Creo que más o menos he ido contando lo que he guardado en la cabeza y me ha dado tiempo. Tenía muchas más cosas que contarles, pero ahí lo dejamos.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Martínez García. Realmente ha tenido media hora para responder, pero si quiere puede extenderse un poquito más porque no tenemos ningún compareciente después. En cualquier caso, muchísimas gracias por su presencia y por su esfuerzo en contestar a las cuestiones planteadas.

Se levanta la sesión.

Eran las ocho y cuarenta y cinco minutos de la noche.