



CORTES GENERALES

DIARIO DE SESIONES DEL

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Año 1987

III Legislatura

Núm. 97

EDUCACION Y CULTURA

PRESIDENTE: DON RAFAEL BALLESTEROS DURAN

Sesión celebrada el martes, 17 de marzo de 1987

Orden del día:

- Comparecencia del señor Director General de Renovación Pedagógica (Marchesi Ullastres), para informar sobre gestión de su Dirección General (a solicitud del Grupo Parlamentario de Coalición Popular, número de expediente 212/000369).
-

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

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, abrimos la sesión para dar cumplimiento al único punto del orden del día, que todas SS. SS. conocen, que es la comparecencia del ilustrísimo señor Director General de Renovación Peda-

gógica, para informar sobre la gestión de su Dirección General, a solicitud del Grupo de Coalición Popular.

Tiene la palabra el ilustrísimo señor Director General de Renovación Pedagógica.

El señor **DIRECTOR GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA** (Marchesi Ullastres): Señor Presidente, se-

ñores Diputados, a requerimiento de uno de los Grupos Parlamentarios, comparezco en esta Comisión de Educación para informar sobre los objetivos y la gestión de la Dirección General de Renovación Pedagógica.

De acuerdo con el Real Decreto 2352/1986, de 7 de noviembre, por el que se determina la estructura orgánica del Ministerio de Educación y Ciencia, la Dirección General de Renovación Pedagógica tiene competencia respecto a la educación preescolar, general básica, especial, bachillerato y formación profesional, el diseño, promoción y difusión de innovaciones educativas, la propuesta de autorización de las experiencias que se realicen en los centros y la evaluación de las mismas, la formulación de criterios y directrices pedagógicas en orden a los centros, equipamiento escolar y material didáctico, el estudio y la elaboración de propuestas para la evaluación del rendimiento escolar, la elaboración de las directrices técnico-pedagógicas para la evaluación, selección y promoción del personal docente, así como la propuesta y ejecución de programas y actividades de formación continuada y de actualización del profesorado y personal directivo de los centros, el impulso para la introducción de nuevas tecnologías en la educación, así como de nuevos objetivos que hayan de ser cubiertos por el sistema educativo. Finalmente, tiene como objetivos la planificación, coordinación, evaluación y realización de la investigación educativa y la difusión de los resultados de la misma.

La Dirección General de Renovación Pedagógica se estructura en cuatro subdirecciones generales: la Subdirección General de Ordenación Académica, la Subdirección General de Programas Experimentales, la Subdirección General de Formación del Profesorado y el Centro de Investigación y Documentación Educativa.

A partir de esta estructura, voy a hacer una breve exposición de los objetivos principales que se están desarrollando: en primer lugar, dentro del campo de los programas experimentales y en relación con los posibles cambios en la ordenación del sistema educativo; en segundo lugar, en relación con la formación permanente del profesorado y, finalmente, dentro del área de la investigación y documentación educativa.

Uno de los proyectos de carácter experimental que la Dirección General está impulsando en este momento, se refiere al Programa de Educación Infantil. Este proyecto trata de impulsar y renovar el campo de la educación de niños menores de seis años y con este objetivo el curso 1985-86 comenzó un programa que en este año se extiende ya a 176 centros, 1.200 educadores y cerca de 15.000 niños.

El programa considera que la escolarización hasta los seis años constituye una fase educativa propia que debe atender al pleno desarrollo de la personalidad del niño y, al mismo tiempo, debe pretender tratar de impulsar y optimizar su desarrollo, compensando, en su caso, aquellas desigualdades que se puedan plantear en el primera infancia.

Desde esta perspectiva, el programa pretende aproximar el enfoque pedagógico y el trabajo de los profesionales en los centros, así como desarrollar un nuevo conjun-

to de objetivos y de experiencias dentro del campo de la educación infantil. Para incorporarse a este programa era necesario el previo acuerdo de todos los sectores de la comunidad escolar. Se planteaba la necesidad de la formación de un profesorado especializado y que el centro formulara un proyecto pedagógico específico. Para participar en este programa han tenido preferencia aquellos centros que también estaban comprometidos en la integración de niños con algún tipo de minusvalía. El desarrollo del programa ha implicado también llevar a cabo un plan de formación de los educadores a través de convenios con distintas universidades, así como cursos de perfeccionamiento para los maestros.

En el tiempo que el proyecto lleva en funcionamiento se ha podido constatar la importancia que para estos centros tiene la regulación de los espacios, la necesidad de que exista un proyecto educativo específico y la importancia de coordinar experiencias en estas edades anteriores a la escolarización obligatoria con los primeros años de la escolarización obligatoria, es decir, con los primeros años de la Educación General Básica, así como fomentar la participación de los padres en todo el proceso de educación de sus hijos. En este momento, el Centro de Investigación y Documentación Educativa está procediendo a la evaluación de este programa experimental.

En relación con la ordenación educativa de este nivel, previo a la enseñanza obligatoria, el Ministro de Educación y Ciencia, en su comparecencia en el mes de noviembre en esta misma Comisión, ya expuso alguna de las líneas principales sobre cómo se planteaba en ese momento la ordenación de esta etapa.

En el planteamiento que entonces se hizo, que yo recojo y que en estos momentos sostenemos, se hablaba de que la etapa de la educación anterior a la escolarización obligatoria, la etapa de la educación infantil, debería previsiblemente dividirse en dos ciclos: el primero, de cero a tres años y el segundo de tres a seis años. Mientras que el primer ciclo debería ser de intervención, fundamentalmente de asociaciones, ayuntamientos e iniciativas locales, en el segundo deberían tener una mayor responsabilidad las autoridades educativas. Este segundo ciclo deberá tener una mayor estructuración, en la que se incluyan objetivos específicos.

Esta etapa de la educación infantil consideramos que debe tener, no solamente una flexibilidad mucho mayor, sino que, al mismo tiempo, debe posibilitar la educación del niño desde distintas perspectivas, favoreciendo la colaboración con los agentes educativos, fundamentalmente con los padres, que, en esta etapa, ocupan un lugar fundamental.

La segunda de las reformas —las voy exponiendo en relación con la edad de los alumnos— que se está impulsando con más fuerzas desde la Dirección General es la del ciclo superior de la EGB y la reforma de las enseñanzas medias.

La experiencia de la reforma de la Ley General de Educación, así como las reformas emprendidas por otros países, aconsejaron al Ministerio de Educación y Ciencia acometer los cambios necesarios por una vía experimental.

El proyecto experimental se planteó como una búsqueda de renovación a partir de unas hipótesis iniciales. A lo largo de este proceso —de ahí que se planteara así— se intentaba constatar los resultados, se intentaba rectificar, si procediera, las hipótesis de partida y, en todo caso, se impulsaba la participación y el debate entre el profesorado. No hay que olvidar que todo sistema educativo incluye no sólo un conjunto de planes de estudios articulados en una estructura coherente, no sólo un «currículum» específico, sino que también existe toda una estructura, una realidad física, un conjunto de sectores humanos y materiales incorporados en estos planes que hacen difícil el que las decisiones puedan tomarse sin contar con la realidad actual del sistema educativo.

Las dimensiones de todo ello y la naturaleza de los intereses en juego hacen ver que la reforma de un sistema supone una decisión que debe ser normalmente pensada, enormemente valorada y contrastada a través de un proceso de cambio progresivo.

El desarrollo de un proyecto experimental sirve, sin lugar a dudas, de banco de pruebas para detectar el alcance del problema y las estrategias para afrontarlo. Al mismo tiempo, en función de que las hipótesis de partida suponen una mejora en relación con el estado actual del sistema que se quiere modificar, este debate —como decía— contribuye notablemente a extender la idea de su necesidad y a que calen, poco a poco, los objetivos que se persiguen.

La reforma del ciclo superior de la Educación General Básica y de las enseñanzas medias se planteó inicialmente como un intento serio de resolver la inadecuación del sistema educativo a las necesidades individuales de los alumnos.

El proyecto, como SS. SS. seguro conocen, de reforma del ciclo superior de la Educación General Básica, incluía tres objetivos principales: en primer lugar, determinar las enseñanzas mínimas que deben impartirse en todo el Estado español, ya que no se consideraron adecuadas las propuestas elaboradas por la anterior Administración educativa. En segundo lugar, impulsar un cambio en el proyecto educativo de esta etapa, a través de nuevos objetivos, de una nueva metodología, de una nueva forma de participar los enseñantes, que garantizaran una mejor calidad de la enseñanza. Y, en tercer lugar, asumir que la educación obligatoria es para todos los ciudadanos, por lo que no debe ser discriminatoria. Esto implicaba modificar los programas, en el sentido de adaptarlos a las posibilidades intelectuales de los alumnos de esta edad.

Las primeras evaluaciones de la reforma indican los siguientes aspectos positivos, en relación con la mayoría de la población implicada. Hay una mejora de los niveles de comprensión; hay una mayor satisfacción de padres, profesores y alumnos, reduciéndose la ausencia a clase de estos últimos; se constata una utilización de una metodología más activa e individualizada y de un material más variado; sin duda, hay un progreso en la participación del profesorado y, finalmente, hay una mejor información a las familias.

Ciertamente, el proceso de evaluación que estamos lle-

vando a cabo y que constata estos progresos, también detecta dificultades que hemos de tener en cuenta a la hora de proceder a la generalización de estas experiencias.

Entre las dificultades que la evaluación ha puesto de relieve hay que destacar el exceso de trabajo de los profesores, hay que señalar también que la falta de estabilidad de los equipos docentes dificulta el mantenimiento y el avance de la experiencia. Asimismo, hay problemas para articular en este proyecto la atención y el refuerzo a aquellos alumnos que tienen más dificultades para seguir el ritmo de sus compañeros, especialmente aquellos que llegan con más retraso a este ciclo y, finalmente, se constata una ausencia de relación de estos últimos cursos de la Educación General Básica con los primeros cursos del Bachillerato. La observación de este desfase entre los últimos años de la EGB y los primeros del Bachillerato, es lo que está llevando a una constatación progresiva de que en el cambio general del sistema posiblemente deba abordarse un ciclo intermedio entre los últimos años de la Educación General Básica y los primeros del Bachillerato como después comentaré.

La reforma de las enseñanzas medias comenzó en el curso 1983/1984, con el objetivo de experimentar un nuevo marco educativo, que posibilitara posteriormente la extensión de la enseñanza obligatoria hasta los 16 años. Esta reforma planteó inicialmente un primer ciclo común para todos, hasta los 16 años, y un segundo ciclo de enseñanza post-obligatoria, de dos años de duración, con seis modalidades de Bachillerato. En el proyecto inicial, al terminar estos bachilleratos, los alumnos podrían o bien cursar unos módulos profesionales especializados, que permitieran acceder a un título específico de técnico especialista o bien podían acceder a la Universidad, una vez superada la prueba diseñada para ellos.

Esta orientación general, que enmarcaba la iniciativa de la reforma experimental de enseñanzas medias, se concretaba principalmente en un cambio en profundidad —yo creo que es importante insistir en este punto— de los objetivos y métodos de enseñanza a lo largo de todas las enseñanzas medias. Hace tres o cuatro años se planteaban, en síntesis, los siguientes objetivos: una nueva definición de estos objetivos educativos, basados fundamentalmente en el desarrollo de las capacidades y habilidades de los alumnos, que trascienden el campo de las asignaturas específicas y que, a la vez, debe impregnar sus objetivos específicos. Se planteaba igualmente una metodología más activa y participativa; un replanteamiento de los contenidos del aprendizaje; una revisión de la evaluación de todo el proceso de aprendizaje y una potenciación de la orientación personal y profesional.

A lo largo de estos tres años y medio o cuatro de experimentación, se ha ido constatando la validez e importancia de los objetivos planteados, la importancia de un cambio en profundidad de objetivos y métodos de trabajo con un conjunto de alumnos que se sitúan entre los 14 y los 18 años y, al mismo tiempo, se han ido observando, a partir de la evaluación externa e interna, dificultades y problemas, y han ido madurando otras opciones que, a lo lar-

go de este proceso, se han ido abriendo paso a partir de la experimentación que se estaba realizando.

Entre estas opciones hay que destacar la progresiva conciencia de que el ciclo superior de la EGB y los primeros años del Bachillerato posiblemente puedan o deban constituir un nivel específico, con características propias, y en el que debe contemplarse una mayor optatividad y una mayor diversidad, especialmente en los últimos años.

Los resultados iniciales de la evaluación realizada señalan las siguientes conclusiones: en los alumnos de la reforma —y resumo los documentos con que contamos y que, en algún caso, hemos distribuido a todas aquellas personas que nos lo han solicitado— no se producen descensos en su nivel de conocimientos, en relación con los alumnos de los planes vigentes, e incluso hay pequeñas mejoras. No voy a hacer una exposición exhaustiva de todas las pruebas y de los resultados de cada una de ellas, pero con mucho gusto responderé a sus preguntas si tuvieran interés sobre alguna en especial. En segundo lugar, otras de las conclusiones es —resumiendo los datos de una evaluación todavía no terminada— que los alumnos de la reforma repiten y abandonan menos, están más motivados y son menos ansiosos. En tercer lugar, otra de las conclusiones es que los profesores practican una metodología más activa.

A partir de la experiencia adquirida, se han ido precisando los objetivos que son considerados como necesarios para orientar el cambio en la enseñanza secundaria y profesional. Voy a resumir brevemente alguno de los criterios que, a partir de esta experiencia y de la reflexión que durante estos últimos meses hemos venido haciendo, consideramos que deben impulsar estos objetivos en cualquiera de las opciones que se considere más adecuada para la reforma general del sistema.

En primer lugar, indicaré que el sistema educativo, sin lugar a dudas, debe responder a las exigencias de una sociedad que vive en proceso de cambio acelerado y permanente y, por tanto, el sistema educativo debe incorporar, como uno de sus elementos fundamentales este criterio.

En segundo lugar, la constatación de que el sistema educativo no debe plantearse exclusivamente como una respuesta a las necesidades formativas de las generaciones más jóvenes, siendo ése, sin duda, un objetivo fundamental, sino que también debe concebirse como un sistema de formación permanente, capaz de ofrecer solución a las demandas de mayor formación o de nueva cualificación de las personas adultas.

En tercer lugar, señalar que la educación secundaria y profesional tiene que ser capaz de combinar la formación general con la especialización; los aprendizajes teóricos con la experiencia práctica y la aplicación de lo aprendido. Debe tratar de articular lo básico y común para todos con aquellas particularidades de las Comunidades Autónomas, de las comunidades locales y de los propios centros educativos.

La enseñanza secundaria obligatoria, así concebida, debe mantener un núcleo de conocimientos y destrezas comunes a todos los alumnos, pero al mismo tiempo tie-

ne que ser capaz de adaptarse a las distintas capacidades, intereses y motivaciones de los alumnos, ya que en esta etapa evolutiva, la preadolescencia y los comienzos de la adolescencia, esta diversidad de intereses, capacidades y motivaciones se manifiesta con una mayor intensidad. Solamente esta flexibilidad, esta mayor capacidad de la oferta educativa de adaptarse a las necesidades de todos los alumnos, evitará que un significativo número de alumnos abandonen en la práctica su escolarización.

Esta enseñanza debe ser al mismo tiempo amplia y flexible; capaz de ofrecer salidas profesionales atractivas a los jóvenes, diferentes de la vía universitaria. En este sentido, el cambio en profundidad de la Formación Profesional, su adecuación a las demandas del empleo, su estructuración en distintos niveles y su continua conexión con las vías más académicas de acceso a la Universidad, es sin duda —estoy convencido de ello—, junto con el cambio en todo el currículum de la educación secundaria, el punto central de la reforma y lo que determina la necesidad de la misma.

La enseñanza secundaria y profesional debe tener como objetivo principal el progreso y el desarrollo de todos los alumnos, y para ello debe articularse con distintas vías, en los distintos niveles, existiendo, entre todas ellas, distintas conexiones. De esta forma se favorece el progreso de los alumnos y se les facilita el acceso a niveles educativos superiores.

En relación con la enseñanza técnico-profesional —que exige una reforma en profundidad, dado que actualmente, como ustedes ya conocen, es una enseñanza escasamente atractiva y escasamente valorada, yo diría que, incluso, menos por aquellos que pueden darle una salida, como son los empresarios—, creo que es importante que en su diseño participen necesariamente los empresarios y los sindicatos. Parte de su valoración debe provenir no sólo de que sea un diseño atractivo, sino que, al mismo tiempo, se pueda realizar una estrecha conexión con el campo del trabajo de tal manera que la carga académica esté orientada a la especialización y al tipo de profesión que el alumno elige. En este sentido, el compromiso conjunto de amplios sectores sociales interesados en la cualificación profesional de los alumnos con los Ministerios de Educación y de Trabajo —el Consejo General de Formación Profesional puede jugar un papel fundamental en este campo—, dicho compromiso es el elemento básico para renovar el campo de la enseñanza técnico-profesional en profundidad.

Finalmente —voy a señalar este punto en último lugar únicamente para continuar de manera coherente la exposición a partir del mismo—, he de referirme a que el objetivo claro, fundamental de la renovación del sistema debe ser necesariamente —creo que eso nadie lo pone en duda— incrementar su calidad, definida ésta como un aumento del éxito escolar, como un aumento de la vinculación con las demandas de la sociedad, como un aumento creciente de la satisfacción de alumnos y profesores y por la coherencia y flexibilidad del sistema en su conjunto, así como por la capacidad del sistema de compensar las desigualdades existentes. Al mismo tiempo que se progre-

sa en la calidad del sistema como objetivo necesario de la renovación del mismo, es preciso extender la obligatoriedad de la enseñanza a todos los alumnos con el fin de garantizar su formación más completa y favorecer una elección posterior más fundada.

Conseguir la mayoría de estas metas exige un cambio fundamental en los objetivos educativos en cada uno de los niveles, en la forma de entender el proceso enseñanza-aprendizaje, en la formación del profesorado, en la estructura del «currículum» y en la metodología empleada. Estos objetivos fueron los que impulsaron las reformas experimentales del ciclo superior de la educación general básica y de las enseñanzas medias y los que deben mantenerse cuando se aborden las decisiones finales acerca de la reforma general del sistema educativo.

A mi juicio, estas consideraciones me permiten situar en sus justos términos lo que pueden ser los aspectos más llamativos de la reforma: la ampliación de la obligatoriedad y la nueva estructuración de los niveles educativos. Estos objetivos tienen una indudable repercusión y van a favorecer enormemente los progresos educativos en este país, pero en el debate en torno a ellos no se debe perder de vista que estos cambios han de ir acompañados de una renovación importante de todo el sistema que aumente significativamente la calidad de la oferta educativa.

A partir de estas reflexiones, de los datos que estamos obteniendo y de la recogida exhaustiva de información, estamos trabajando básicamente en tres hipótesis principales en relación con la estructura general de la enseñanza secundaria y profesional, que ya adelantó el señor Ministro de Educación en su comparecencia ante esta Comisión en noviembre pasado. Paso a exponer brevemente estas tres hipótesis, debido a que creo que ya son conocidas por todos ustedes. La primera hipótesis mantendría los ocho cursos actuales de la educación general básica más otro tramo de dos años, común para todos los alumnos, que irían seguidos por una enseñanza secundaria de segundo ciclo de dos años de duración. La segunda hipótesis contempla, a partir de la reflexión que hemos ido haciendo sobre las reformas emprendidas y que ya he avanzado a lo largo de mi exposición, un primer nivel de enseñanza que podríamos denominar primaria, que comprendería edades que van desde los seis a los once años, y que constaría de seis cursos, incluyendo —parece que en este punto hay una confluencia de distintas opciones— el actual sexto de EGB. A continuación del anterior, vendría un segundo nivel, también obligatorio, de enseñanza secundaria básica que comprendería los alumnos de once-doce años a quince-dieciséis; esto supondría unos cursos comunes para todos. A partir de los dieciséis años el alumno podría optar por continuar sus estudios en el bachillerato con distintas especialidades, entre las que se encontrarían, lo mismo que en la otra opción, algunas de tipo profesional —en este momento mantenemos el criterio de que el Bachillerato de carácter profesional técnico-administrativo sea una opción para consolidar en el futuro— o, por el contrario, prepararse para el trabajo a partir de cursos de aprendizaje laboral. Al terminar el bachillerato en cualquiera de sus modalidades, el alumno po-

dría optar por el acceso a la Universidad, o por cursar unos módulos profesionales especializados, que son los que ya están señalados en el proyecto de reforma de las enseñanzas medias, módulos que vamos a comenzar a poner en marcha como oferta educativa a partir del próximo curso en distintas provincias. La tercera hipótesis contempla igualmente, al comienzo de la enseñanza obligatoria, un primer nivel de enseñanza primaria, que comprendería las edades de seis a once-doce años, posteriormente se extendería a un primer ciclo de enseñanza secundaria de los doce a los quince años, en este caso serían tres cursos, los cuales tendrían un fuerte componente común, pero también existiría una progresiva optatividad que respondiera a las diferentes capacidades e intereses de los alumnos. A partir de los quince años se ofertarían distintas posibilidades al alumno, incluyéndose entre ellas un décimo año obligatorio para los que no desearan continuar sus estudios. En esta hipótesis, la duración del segundo ciclo de enseñanza secundaria sería de tres años. Probablemente, esta opción permitiría con mayor garantía la existencia de un auténtico curso de preparación para la Universidad que fuera realmente orientador para los alumnos en cuanto a sus opciones futuras. Asimismo, al terminar el Bachillerato, el alumno podría dirigirse a uno de los módulos profesionales especializados.

Como se ve a lo largo de la exposición de estas tres hipótesis, dos de las cuestiones clave son, por un lado, la caracterización del décimo año de la enseñanza obligatoria y, por otro, conjugar la oferta común para todos, dentro de una oferta obligatoria, con la posibilidad de optar, de tal manera que dicha posibilidad atienda las demandas de los alumnos, demandas que provienen de la constatación de que, especialmente en estos últimos años, los alumnos de la enseñanza obligatoria tienen distintas capacidades, diferentes intereses y diversas motivaciones. Sólo si se es capaz de dar una respuesta a esta difícil contradicción entre oferta común para todos y diversidad de los alumnos habremos acertado en el diseño del nuevo sistema educativo. Hay que recordar y reconocer que en este mismo debate y con estos mismos problemas se encuentran el resto de los países de la OCDE y que en sus reuniones éste es un tema que, junto con la articulación de la enseñanza técnico-profesional, suscita un mayor debate y una mayor búsqueda de soluciones respecto a las que prácticamente nadie manifiesta tener la más adecuada.

En este momento, la Dirección General de Renovación Pedagógica está trabajando en estas alternativas tanto de la perspectiva del «currículum» y desde el aspecto psicopedagógico como en relación con su realización práctica: centros, instalaciones, profesorado, etcétera. El Ministerio de Educación y Ciencia ha manifestado continuamente su voluntad de abrir un amplio debate con todas las fuerzas políticas y sociales para buscar entre todas la reforma general del sistema más adecuada para nuestro país. Por ello, antes de los próximos seis meses, la Dirección General presentará las propuestas iniciales más elaboradas que permitan canalizar el debate y la reflexión, con el fin de que el libro blanco sobre la reforma del sistema educativo haya recogido gran parte de las opinio-

nes de los diversos sectores sociales implicados en este importante cambio.

Junto con la exposición de las reformas experimentales emprendidas y de las perspectivas que a partir de esta reforma estamos estudiando hay también otra serie de temas de enorme importancia que son competencia de la Dirección General. Como dije al comienzo de mi exposición, hay otro tipo de cuestiones que están entre las competencias directas y son las que en este momento voy a exponer. Es el proyecto de integración de alumnos con minusvalías, la formación permanente del profesorado y la investigación educativa.

El proyecto de integración, como saben SS. SS., supone la aplicación al campo educativo de la Ley de Integración Social de los Minusválidos, aprobada en 1982, y que fue posteriormente regulada en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial, Decreto 334/1985, de 6 de marzo. Por medio de este programa se pretende hacer posible que gran parte de los alumnos con necesidades especiales, que se escolarizaban en centros específicos de educación especial, pueden hacerlo ahora en centros ordinarios de educación general básica y pueden hacerlo no por una decisión poco meditada, no por un planteamiento de obligatoriedad, no por Decreto, como en algunos otros lugares con un juego de palabras se ha hecho, sino porque en estos centros se encuentren las condiciones, los apoyos y los recursos necesarios para ello.

La filosofía fundamental del proyecto es que un amplio número de alumnos con necesidades especiales pueden tener un mejor desarrollo y pueden tener una mejor adaptación si encuentran centros educativos con recursos suficientes para dar respuesta a sus necesidades. Esto quiere decir que no se está planteando que todos los alumnos con necesidades especiales, sobre todo los alumnos con necesidades especiales más graves, puedan integrarse. Se está planteando que gran parte de ellos, si encuentran las condiciones educativas adecuadas, pueden tener un mejor desarrollo de sus aprendizajes, pueden tener una mejor adaptación, pueden tener un tratamiento normalizado semejante al de sus compañeros, porque el alumno con alguna minusvalía se encuentra viviendo en un mundo normalizado en su familia, en su barrio, entre sus hermanos, entre sus compañeros y, sin embargo, debe ir, si no encuentra otras condiciones, a un centro de educación especial.

En ese sentido, el proyecto se planteó con un enorme rigor, con una enorme prudencia, pero también con una enorme voluntad de cumplir los compromisos adquiridos. Enorme rigor y prudencia, porque desde sus inicios hasta este momento se han ido cumpliendo todas las previsiones que estaban incluidas en el Real Decreto de Ordenación de la Educación Especial. Se indicaba en el Real Decreto que, año tras año, iban a plantearse un conjunto de órdenes ministeriales solicitando la participación de los centros en este programa y, año tras año, han ido surgiendo las órdenes con tiempo suficiente para que se pudieran presentar los centros que voluntariamente quisieran. De hecho, hace pocas semanas apareció la orden de con-

vocatoria invitando a los centros a incorporarse a participar en el proyecto de integración.

Se incluía en el Real Decreto el compromiso de poner en marcha equipos que garantizaran la atención temprana de los alumnos, de los niños con minusvalía, para facilitar la integración posterior. Año tras año se han ido poniendo en marcha los equipos de atención temprana. A partir del mes de septiembre y en las provincias que son del ámbito de gestión del Ministerio de Educación y Ciencia —puedo señalar que prácticamente en todas— va a haber ya equipos de atención temprana, ciertamente no en el número suficiente, pero recuerdo a SS. SS. que el proyecto está previsto para ocho años.

El Real Decreto señalaba también la importancia de aumentar los equipos multiprofesionales y los equipos de apoyo y, año tras año, de acuerdo con las previsiones iniciales, se han ido ampliando dichos equipos.

El Real Decreto indicaba, asimismo, un conjunto de condiciones para dichos centros, condiciones que se podían resumir en el proyecto voluntario en los maestros de apoyo a los centros, uno por cada diez unidades, en la distribución del material adaptado a las necesidades de los alumnos, en el impulso de seminarios de formación para los maestros y los equipos, en la atención preferente de los equipos psicopedagógicos, etcétera, condiciones que considerábamos idóneas para que la integración se produjera. Y puedo decir que se han ido cumpliendo todas las condiciones a lo largo de cada uno de los años. De hecho, curso tras curso, el número de centros que han solicitado incorporarse al proyecto de integración ha ido aumentando, siendo conscientes de que los centros que voluntariamente participan más en estos programas, al estar ya incorporados, no tienen por qué volver a solicitarlo.

En ese sentido, creo que a lo largo de estos cerca de dos años que lleva el proyecto de integración se ha podido dar respuesta satisfactoria a un amplio número de niños con disminuciones, con necesidades especiales que, de otra manera, posiblemente no hubieran encontrado una ayuda suficiente para poderse integrar.

Dado que el proyecto contemplaba que la integración debía hacerse de forma voluntaria por parte de los padres y de los profesores, hemos exigido siempre que la mayoría de los profesores y de los padres votaran afirmativamente participar en el proyecto de integración. Al mismo tiempo, he de recordar que la integración, cuando los centros lo solicitan, comienza en Preescolar y primero de EGB, de tal forma que los alumnos inicien el contacto con sus compañeros en sus primeros años, y no está planteado que la integración se pueda hacer en edades o en cursos superiores, en los que no hay posibilidad de disminuir la «ratio»: de los alumnos, de cambiar el estilo del profesorado, de que la integración pueda funcionar adecuadamente.

Pienso que hay una cuestión muy importante y es que este programa no sólo intenta hacer posible esta educación integrada, normalizada de los niños con algún tipo de disminución en la escuela, sino que al mismo tiempo pretende modificar los objetivos y los métodos de la propia escuela, dotarla de una mayor flexibilidad, de más re-

cursos que hagan posible atender las diferencias de los alumnos que estén en sus aulas. El proyecto de integración es claramente innovador; es un proyecto que apuesta no sólo por hacer justicia a una serie de alumnos que pueden educarse en los centros con sus compañeros, sino, al mismo tiempo, por la calidad del sistema, por dotarle de mayores recursos, de más medios y porque el profesorado se comprometa, a partir de estos recursos, en un proyecto importante de innovación, sin el cual difícilmente la integración puede ser posible.

Este proyecto, y en esta misma línea, se completa con la reciente creación del Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, para potenciar la investigación, la información y la formación de profesionales en este campo, así como la producción y adaptación de materiales para los alumnos con deficiencias, sirviendo de ayuda y de orientación para los centros de integración, para las aulas de educación especial en centros ordinarios y para los centros específicos de educación especial.

La insistencia y el tiempo que hemos dedicado más específicamente al proyecto de integración no nos hace olvidar que, además de alumnos que se integran en edades tempranas en los centros de integración, hay otro conjunto de alumnos que continúan yendo a unidades de educación especial, a centros específicos de educación especial, que van a continuar yendo porque, como decía anteriormente, la integración no se plantea para que los alumnos, cualquiera que sea su deficiencia, puedan ir a los centros ordinarios de Educación General Básica. En ese sentido, estamos reforzando también los centros específicos de educación especial, hemos completado la plantilla de estos centros, hemos fortalecido sus instalaciones y estamos pretendiendo que no exista una dicotomía entre la estructura normalizadora de la educación y los centros específicos de educación especial, sino que queremos que exista una coordinación entre unos y otros para que los profesionales que estén en los centros de educación especial colaboren también en la atención de aquellos otros alumnos que estén siendo escolarizados en los centros de integración. Esta colaboración mutua puede ser una vía enormemente fructífera para responder a las demandas de los alumnos con algún tipo de disminución.

Otro de los temas prioritarios de la Dirección General es el de la formación permanente del profesorado. Posiblemente éste es uno de los grandes retos que tiene el sistema educativo y solamente si somos capaces de dar una respuesta al mismo será posible poner en marcha las reformas emprendidas. No puede haber una reforma general del sistema si no hay previamente una formación suficiente del profesorado, una oferta de formación al profesorado. Estamos convencidos, insisto, de que no hay reforma educativa posible de carácter general, no solamente en los centros experimentales, sin un profesorado más motivado, sin un profesorado preparado para las nuevas orientaciones de la educación. En ese sentido, estamos dando un énfasis especial a los programas de formación permanente, conscientes de que la formación de todo el profesorado no es algo que se pueda hacer en poco tiempo, sino que exige un trabajo continuado y una estructu-

ra que aproxime la formación a los propios profesores.

Como ustedes ya conocen, la actividad de perfeccionamiento del profesorado ha estado tradicionalmente en manos de los ICE, vinculados a las Universidades, y el Real Decreto 2112/1984, de 14 de noviembre, creó los centros de profesores, los CEP, con la finalidad de facilitar una formación permanente cercana a la práctica profesional y que respondiera a las necesidades del profesorado, tanto de EGB como de enseñanzas medias. Sus programas tienen un carácter mixto, respondiendo tanto a iniciativas de la Administración educativa como a iniciativas propias.

A lo largo de estos años, los CEP se han visto aumentados progresivamente; a partir de octubre, el número se aproximará a los noventa, y se han ido fortaleciendo con un profesorado especializado, con recursos propios, con un apoyo creciente de la Administración y fortaleciendo a través de su democratización. Las elecciones en los CEP ha permitido comprobar que el profesorado participa en ese proceso y que ha habido un respeto y un apoyo a la decisión mayoritaria. A partir de este tipo de medidas, el Ministerio está convencido de que la red de centros de profesores, cada vez más amplia, cada vez más próxima al profesorado, debe ser un factor fundamental en la renovación educativa; factor fundamental no sólo en relación con los cursos que, a partir de los centros de profesores, se puedan ofrecer al profesorado que se encuentre más cerca de ellos, sino también porque exista un conjunto de materiales, un conjunto de medios, un conjunto de recursos didácticos que permitan al profesorado concretar sus proyectos educativos y que permitan que, en el planteamiento de una estructura curricular más abierta, el profesorado se encuentre con los medios y los recursos necesarios para concretar sus proyectos educativos docentes específicos. Solamente esta conjunción entre un marco curricular más abierto y la posibilidad de que el conjunto del profesorado encuentre recursos próximos permite impulsar la innovación educativa, permite apostar por la creatividad del profesorado.

Como ustedes conocen, a lo largo de estos años se han ido realizando un conjunto de cursos, bien de especialización bien de formación específica, y en este momento estamos impulsando un amplio número de ellos, tanto a través de los centros de profesores como a través de los convenios con distintas Universidades, cursos ofertados por los departamentos universitarios. En este sentido, estamos desarrollando el articulado del decreto de creación de los centros de profesores, que incluye, entre otras cosas, la importancia de que los departamentos universitarios puedan participar en la elaboración y en la oferta de cursos, especialmente de contenido científico, al profesorado. En este momento, bien por una vía bien por otra, las líneas de actuación que estamos impulsando, y que resumo brevemente, son éstas: Por un lado, estamos tratando de poner en marcha, en una iniciativa importante, un conjunto de cursos, en las distintas áreas que puedan conformar la etapa de los doce a los quince o dieciséis años, para preparar al profesorado que, a su vez, pueda formar a otros profesores. Estos cursos, extensos en cuanto a su

duración, que queremos realizar en estrecha colaboración con todas las Comunidades Autónomas con competencias transferidas, intentan poner en marcha un ambicioso proyecto que permita, cuando se empiece a implementar la reforma general del sistema, tener un conjunto de profesores en torno a todos los CEP con la preparación suficiente como para que puedan impartir, a su vez, los cursos de actualización didáctica en cada una de las áreas o disciplinas que puedan configurar en «currículum» futuro. El proyecto de formadores es importante, es ambicioso y no se termina en un año ni en dos, sino que intentamos que tenga una duración amplia que permita, con garantías, crear una red extensa en todo el territorio.

Junto con éstos, estamos continuando los cursos de especialización de profesores en aquellas áreas en las que detectábamos una mayor deficiencia, una preparación menor del profesorado. Entre estos cursos de especialización que, como saben ustedes, tienen unos meses de dedicación completa y que se continúan a través de seminarios permanentes, hay que destacar los cursos de formación preescolar, así como los cursos de perfeccionamiento en educación física, en música y en idiomas para los profesores de Educación General Básica, de tal forma que podemos decir que en los próximos años vamos a contar con un conjunto de profesores muy preparados en estos campos específicos.

Igualmente, estamos impulsando un programa, tanto a través de los CEP como a través de los distintos departamentos universitarios, de actualización científica y didáctica para los profesores de bachillerato que pondremos en marcha, de forma amplia y continuada, a partir del próximo mes de octubre. Junto con estos cursos, hay que destacar el programa de formación lingüística y didáctica en idiomas extranjeros, programa que cada vez está teniendo una mayor extensión y que está permitiendo la actualización de un conjunto de profesores cada vez más amplio, fundamentalmente en lengua inglesa, pero también en lengua francesa.

Otra de las líneas que a partir del mes de octubre vamos a poner en marcha con más intensidad es el programa de reciclaje del profesorado de formación profesional. Un proyecto de modificación en profundidad de la formación profesional en la línea de actualizarla, según las demandas actuales y ajustarla a las necesidades del mercado de trabajo, a las demandas profesionales e incorporarla en un planteamiento atractivo para el conjunto de los jóvenes, exige no solamente cambios en los diseños de las distintas ramas y especialidades, sino que demanda necesariamente un programa de formación y de reciclaje de sectores amplios de los profesores de formación profesional porque participan en este momento en algunas ramas o modalidades que apenas reciben alumnos y que tienen interés en ponerse al día en ramas afines que pueden tener una mayor demanda. Este programa se va a impulsar, de forma decidida, en estrecha conexión con el Ministerio de Trabajo y en colaboración con un conjunto amplio de empresas que pueden posibilitar no sólo —y es importante— la formación en condiciones satisfactorias del profesorado de formación profesional, sino, al mismo

tiempo, la progresiva transformación, sin problemas, de la formación profesional actual en una enseñanza técnico-profesional según los nuevos moldes.

Señalaré finalmente, que el Ministerio continúa su objetivo de mantener los cursos para la formación del profesorado en problemas de audición y lenguaje, los cursos de logopedia que se están realizando en este momento a través de convenios específicos con las Universidades Autónoma y Complutense de Madrid, Oviedo, Extremadura y Murcia y que tenemos voluntad de extenderlos el año próximo. Se trata de cursos de dos años de duración, como posiblemente ustedes ya conozcan, con una duración diaria de tres horas, con un enorme número de prácticas, que se están desarrollando con entera satisfacción. Estos cursos de formación en problemas de lenguaje y audición fueron impulsados por el Ministerio ante la constatación de que no había ninguna oferta de formación por parte de las universidades en este campo y de que una demanda creciente de la sociedad y de los proyectos de integración era que existieran especialistas en esta área, en este campo concreto. Las primeras promociones terminan este año y eso permitirá el que pueda haber, no solamente para estas tareas, sino para otras muchas, un conjunto de profesionales preparados para atender a los problemas de audición y lenguaje. La puesta en marcha de todos estos programas va a suponer tanto reforzar y potenciar los centros de profesores como desarrollar convenios con las universidades para cumplir con rigor los objetivos propuestos.

El último de los objetivos de la Dirección General es el relativo a las actividades para potenciar la investigación y la documentación educativa, actividades realizadas principalmente por el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa. Voy a resumir brevemente sus principales objetivos y las tareas que actualmente se están desarrollando en él. En primer lugar, el fomento de la investigación a través de convocatorias públicas. Se trata de financiar proyectos de investigación, innovación y diferentes tipos de estudio. En el curso anterior concluyeron unos 90 trabajos y están otros 70 en curso de realización.

Otro de los objetivos del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa son las investigaciones, los estudios y los informes. Se coordinan principalmente por personal de este Centro y están dirigidos al estudio de diversos problemas del sistema educativo, de modo que sirvan de apoyo a la toma de decisiones. Algunos de los estudios que se han hecho son: «La mujer y la educación en España», «La escuela comprensiva en distintos países», «El mercado de trabajo y la educación», «Las pruebas al comienzo de la educación secundaria», etcétera. En tercer lugar, el seguimiento de los programas y proyectos que ha impulsado el Ministerio de Educación y Ciencia. La evaluación de las distintas reformas emprendidas ha estado impulsada y coordinada bien por personal propio del Centro, bien a través de concursos públicos en los que han participado distintas empresas y que han sido proporcionados por aquellas que se consideraron eran más solventes. Al mismo tiempo, se fomenta la

producción y evaluación del «software» en relación con la introducción de las nuevas tecnologías de la información en la educación, como son los proyectos Atenea y Mercurio, dos de los proyectos que el Ministerio está impulsando con más fuerza, no sólo por el volumen de los recursos que está destinando, sino porque al mismo tiempo está dotando a los centros del material necesario y de la posibilidad de acceder a cursos de perfeccionamiento que permitan al profesorado utilizar con rigor esos instrumentos informáticos. El hecho de que en casi todos los centros de profesores vinculados a la red de perfeccionamiento del profesorado existan monitores especializados en los proyectos Atenea y Mercurio es una garantía de que estos cursos se están dando y de que existe un seguimiento del proyecto por parte del Ministerio, no solamente seguimiento externo, sino proporcionando todos los recursos materiales y humanos para que el proyecto pueda seguir adelante.

Otro de los objetivos del Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa es el de las publicaciones. Se han publicado un conjunto de monografías de los trabajos de investigación, actas de seminarios, informes y análisis generales del sistema, así como los resultados del examen de la política educativa española realizado por la OCDE. Además, se editan revistas de educación y boletines documentados que recogen resúmenes de investigaciones nacionales e internacionales sobre temas educativos.

Otro de los objetivos es la gestión y aplicación de las bibliotecas y archivos sobre bibliografía y documentación educativa del Ministerio de Educación y Ciencia. En el campo de la documentación —campo importante de este Centro— se atienden consultas y peticiones de información y documentación que provienen tanto de las administraciones de la educación como de profesores. Actualmente, el Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa, el CIDE, está enlazado con redes documentales internacionales como EURISEP, del Consejo de Europa; Eurídice, del Mercado Común, y se están construyendo bases documentales específicas como REDINET, en coordinación con las Comunidades Autónomas, y la red Dédalo. Se mantienen relaciones para intercambio de información con diversas organizaciones internacionales como la Comunidad Europea, el Consejo de Europa, la UNESCO, la OCDE, etcétera.

Finalmente, los objetivos próximos en este área consisten en el incremento de investigaciones sobre temas educativos, la realización de estudios e informes que sirvan de base para los procesos de la renovación educativa, la organización de bases documentales, la creación de servicios públicos y bibliotecas sobre temas educativos, y la puesta a punto de sistemas que permitan evaluar el sistema educativo.

Estos son, de forma resumida, los objetivos principales de la Dirección General de Renovación Pedagógica. Espero, a lo largo de la sesión, poder contestar a cuantas preguntas me formulen. He evitado hacer una exposición exhaustiva de muchos de los temas para posibilitar que, a

través de sus preguntas, pueda haber una respuesta más específica.

Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Director General de Renovación Pedagógica.

Si les parece a SS. SS., para que puedan ordenar las notas de sus posteriores intervenciones, suspendemos la sesión durante quince minutos. **(Pausa.)**

Se reanuda la sesión.

El señor **PRESIDENTE**: Es el momento de formulación de preguntas, toma de posición y petición de aclaraciones por parte de los Grupos Parlamentarios, según el artículo 203 del Reglamento.

Por tanto, los Grupos Parlamentarios que deseen intervenir, pueden solicitar la palabra. **(Pausa.)**

Empezamos dando la palabra a la representante del Grupo Parlamentario Popular, señora Tocino.

La señora **TOCINO BISCAROLASAGA**: Ante todo, quiero agradecer al señor Director General de Renovación Pedagógica, en nombre del Grupo al que represento, su comparecencia en esta mañana, y agradecerle también la buena voluntad que ha puesto en sus explicaciones, buena voluntad que, desgraciadamente, no ha satisfecho los objetivos que con esta información se pretendía, y ahora le explico el motivo por el cual mi Grupo solicitó su comparecencia.

Cuando el 11 de noviembre (en la sesión informativa a la que usted ha aludido) el señor Ministro nos comentaba cuál iba a ser el programa educativo en enseñanzas no universitarias, yo le manifesté la sorpresa de que para nada se refiriera a la remodelación que, cuatro días antes, el 7 de noviembre, había experimentado su Gabinete; y ante la necesidad de concretar mucho más los objetivos y la organización y, sobre todo, con qué medios materiales, humanos y económicos se podía contar y se iba a contar para ese inmenso, extenso y ambicioso programa que, en definitiva, quedó bastante inconcreto entonces, y queda igualmente inconcreto hoy, y habida cuenta de la trascendencia de los objetivos que pretende su Dirección General de Renovación Pedagógica, nos vimos en la necesidad de solicitar de inmediato la comparecencia del Director General para tener una idea más clara y concreta de qué se iba a hacer.

Han pasado tres meses desde nuestra solicitud, y desde su nombramiento han pasado ya cuatro; veíamos con cierta satisfacción y esperábamos con cierta esperanza (valga la redundancia) que hoy íbamos a conocer ya con precisión y exactitud cuáles eran las actividades hasta ahora realizadas, en estos cuatro meses, por su Dirección General, qué se está llevando a cabo en la práctica en concreto en este momento y cuáles son los proyectos concretos, pero concretos, a medio y a largo plazo.

Desgraciadamente, he de decirle que seguimos en las declaraciones generales, en las declaraciones programáticas, y permítame que le diga que su discurso nos es ya

muy familiar. Ustedes llevaban en el programa socialista ya en el año 1982 todo esto que hoy hemos vuelto a escuchar: la reforma de las enseñanzas medias, la importancia que ésta tenía en los planes de formación del profesorado. Desde luego, hay que reconocerles una gran capacidad de memorización, porque yo le podría decir (y se comprobará en el «Diario de Sesiones») que su texto del programa de entonces se repite en la comparecencia del señor Ministro del 11 de noviembre de 1986, y en el «Diario de Sesiones» de hoy seguro que parecerán casi fotocopias las declaraciones que usted nos hace, sobre todo con determinadas frases que son ustedes muy dados a pronunciar continuamente: nos movemos en el plano del cambio fundamental de los objetivos y contenidos educativos... Estamos siempre hablando de la reforma global de la política educativa, de los marcos curriculares, de los cambios psicopedagógicos... En fin, les molesta cuando les decimos que hay una diferencia entre la España real y la España oficial. Pero, créame, y se lo digo desde luego con todo el respeto que me merece (y le agradezco nuevamente su comparecencia), si nos estuvieran oyendo, por una parte, los profesores, preocupados de su porvenir y de cómo van a aplicar estas reformas; si nos oyeran los alumnos que se han manifestado recientemente, que no han terminado de manifestarse, seguramente porque no se han conseguido los objetivos que ellos estaban persiguiendo; si nos oyeran los padres, que están preocupados por saber en qué va a consistir esta reforma del sistema educativo, créame que la mayoría de ellos no quedarían conformes, sin duda por la falta de concreción y por no entender qué es lo que con ello se quiere decir.

Pero como el tiempo es muy limitado, voy a intentar ceñirme a los tres apartados que usted ha resumido o que a mí me parecen más importantes. Dejo al margen el tema de la educación especial, puesto que yo no estaba presente en esta Cámara, pero sí que he leído su comparecencia en el momento en que usted llevaba específicamente todo el programa de integración, y por tanto sé que es un gran experto en ello, que trabajó muchísimo, que sigue trabajando en esta materia. Sin embargo, desde el momento en que seguimos con una gran escasez de medios materiales, otro día podríamos hablar de ese programa y vamos a centrarnos hoy más, si me lo permite el señor Director General, en los programas experimentales, en la formación profesional y en las actividades del CIDE.

Por lo que se refiere a programas experimentales, repito, la reforma total del sistema educativo abarca desde el preescolar hasta la universidad. Dejemos a un lado el tema de la reforma de los planes de estudio de la universidad, porque además el señor Ministro ha solicitado ya una comparecencia. Yo también quería dejar a un lado la reforma de los planes de la formación profesional. Mi Grupo pretende, habida cuenta de la importancia de estos programas experimentales, seguir solicitando a lo largo de esta legislatura comparecencias, yo diría que monográficas, sobre cada uno de los programas experimentales que se están llevando a cabo, unos, y que se van a llevar a la práctica, otros. Por lo tanto, para que ese debate social que se nos está anunciando siempre no quede en

un monólogo ni en una declaración de buenas intenciones, me gustaría saber qué participación vamos a tener los sectores implicados en la educación, por lo que a nosotros respecta, como parlamentarios, como diputados no socialistas que estamos en una minoría pero que estamos interesados, queremos, digo, solicitar monográficamente la comparecencia de distintas personalidades del Ministerio.

Por eso decía, con relación al programa de las modificaciones en la formación profesional, que por una parte, tendremos que hablar con el Director General de Promoción Educativa, porque creo que también está muy preocupado, y es el encargado, de la educación y el empleo, la transición al mundo del trabajo, la inserción profesional permanente; y, por otra, cuando nuevamente solicitemos su comparecencia en esta Cámara, exclusivamente para entrar en profundidad ya en la debatida y conflictiva reforma de las enseñanzas medias, tendremos ocasión de hablar de este asunto.

Sin embargo, quiero dejar constancia —en esas declaraciones generales que se hacen— de cómo el señor Ministro nos hablaba de que ya se había puesto en funcionamiento el Consejo General de la Formación Profesional. Todos sabíamos que fue creado por Ley de 7 de enero de 1986 y nos choca oír que el 11 de noviembre ya se había puesto en funcionamiento, porque tenemos conocimiento de que hasta el pasado 27 de febrero, en el Consejo de Ministros, no se ha aprobado el decreto sobre el funcionamiento de este Consejo General de la Formación Profesional, en cuyo Reglamento se especifica nada menos que cuáles van a ser las competencias concretas de este órgano. Difícilmente estaba ya funcionando si hasta el 27 de febrero —o es que yo no entiendo bien las cosas— no se sabía a qué se iba a dedicar este Consejo General de la Formación Profesional.

Siguiendo el esquema que usted nos ha hecho, empezamos por la reforma del preescolar. Evidentemente, no se elaboró la prometida ley de escuelas infantiles, con lo cual seguimos teniendo ese gran vacío legal en la educación a este nivel, que desde luego nos parece muy importante. Por tanto, nos parece imprescindible ordenar ya y regular de alguna forma ese tipo de centros, porque no se tienen todavía ni las condiciones mínimas más idóneas para dar la licencia de apertura a estos centros; hay un grave problema en la pluralidad de profesionales —creo que leí que hay hasta un 53 por ciento de profesionales que no tienen una asignación concreta—, que tienen sobre todo buena voluntad para educar a estos niños, pero no se están haciendo esos cursos de formación a los que usted se ha referido.

¿Por qué aludo a este tema? Porque yo agradezco su declaración de buenas intenciones, pero seguimos en lo mismo; aunque ya se ha puesto en marcha en algunos centros —con 15.000 niños, como usted nos recordaba— ese marco curricular y esa experimentación, la financiación sigue siendo escasa. Yo recordaba que en la Comisión de Presupuestos —donde, por supuesto, no se hizo ningún caso—, en ese programa, este año se ha reducido el presupuesto nada menos que en un 44,8 por ciento. Es tre-

mendamente sintomático que se quiera poner en marcha un programa experimental a este nivel —por mucho que se haya conseguido ya, con un 95 por ciento de escolarización a estos niveles, como nos decía el señor Ministro— si nos está faltando ese marco legal y nos están faltando las condiciones mínimas, y sobre todo el reciclaje y la formación de ese profesorado. Por otra parte, creo que la Federación de escuelas infantiles —con la que tuve algunos contactos— se sentía incluso muy marginada de esa participación, puesto que ni siquiera estaba representada en el Consejo Escolar de Estado.

En consecuencia, ¿podríamos conocer más en concreto a qué programas de reciclaje de profesorado se refería usted cuando nos hablaba de la formación permanente del profesorado a este nivel?

Todos sabemos también que, en el ciclo de EGB, la futura normativa —y nos lo ha repetido el señor Director General— se va a plasmar en un libro blanco donde se recojan las distintas experimentaciones y evaluaciones; pero a mí me gustaría saber, antes de tener ese libro blanco que es sobre el que se va a debatir, qué participación concreta han tenido los padres y los profesores en el nuevo diseño de programas. Porque se habla de participación, se habla de órganos que conceden esa participación, pero son todo declaraciones de unas y otras comparecencias, y me gustaría saber algo en concreto.

Por otra parte, se dice por el señor Ministro que los resultados de la evaluación son bastante satisfactorios y, paradójicamente, tengo que recordar aquí que hasta diciembre de este año no concluía el estudio de las evaluaciones del ciclo medio y hasta marzo de 1987 —es decir, hasta este mes— no concluían las evaluaciones del ciclo inicial; dejemos a un lado el ciclo superior, que termina en el año 1988. Yo no quiero molestar a nadie, pero tengo que reconocer una vez más que son afirmaciones triunfalistas el poner por delante que la evaluación es muy satisfactoria cuando, en realidad, esa evaluación se está haciendo. Por eso quería preguntarle si el CIDE tiene ya esa evaluación disponible para que podamos saber —incluso con empresas que han contratado ustedes para hacer las evaluaciones— si realmente son positivas o no.

También me preocupa su obsesión teórica —y la de todo el departamento ministerial— por el aumento de la calidad. Calro que estamos todos por el aumento de la calidad; pero vamos a ver cómo la estamos consiguiendo, en qué medidas estamos avanzando por este aumento de la calidad. Porque, en la práctica, por ejemplo, en el terreno de las enseñanzas medias —y no quiero profundizar hoy en ello—, desde el informe de la Sociedad General Española de Estudios Clásicos hasta el propio debate internacional sobre enseñanza secundaria, de la Conferencia Internacional de Educación, que se ha celebrado recientemente en Ginebra, a la que ha asistido el profesor Arango, la verdad es que yo me encuentro con un gran conflicto entre lo que se está propugnando por ahí a niveles de calidad de enseñanza y lo que intentamos aplicar en España. Cuando se está recomendando la necesidad de educar a los jóvenes en un espíritu humanista, resulta que en España, en el programa experimental de las enseñanzas

medias, lo primero que hacemos es suprimir todas las humanidades. De ahí todo el conflicto que se ha planteado y que ahora termina en la universidad con la reforma de planes de estudios, que ha polarizado la atención, fundamentalmente, de todos los profesores y estudiantes de las facultades de letras, porque suprimiendo el latín, la lengua, la historia y la geografía no sé como vamos a conseguir esos perfiles y esa preparación del espíritu humanista de nuestros jóvenes.

Por eso me preocupa esa calidad de la enseñanza, y me preocupa también porque tengo noticia de una reciente circular del Ministerio de Educación, donde se dice que este año, a la hora de examinar a los estudiantes de enseñanzas medias, hay que tener en cuenta la pérdida del tiempo que han sufrido por los conflictos estudiantiles. Esa circular ha aparecido este mes y, por lo tanto, me sorprende que luego se pueda hablar de la calidad; una calidad que no quieren reconocer que se está rebajando, porque se quiere maquillar con el hecho de decir: Mire usted, el fracaso escolar no solamente no ha aumentado sino que está descendiendo. Yo le estoy aportando pruebas de cómo se está bajando y rebajando la calidad de la enseñanza.

Como me llamará muy pronto la atención el señor Presidente, quería pasar al tema de la formación permanente; lamento no poder ir más que esbozando tantos y tantos problemas como su Dirección General tiene planteados y que estoy segura de que a usted no se le escapan y que le daré más de un quebradero de cabeza, sin duda.

En el tema de la formación permanente nos decía usted —y estamos plenamente de acuerdo— que es esencial para que se puedan desarrollar los programas experimentales. Pues bien, yo me pregunto: Si usted nos ha dicho que a partir de seis meses será cuando pueda darnos una noticia más exacta de cómo se están llevando a cabo los programas concretos de su Dirección General (yo lamento estos seis meses; de ahí el sentirme defraudada esta mañana. Pensé que esos seis meses ya se podían haber tenido resueltos hoy; como ya han pasado cuatro creí que eran suficientes); si se va a iniciar a partir de octubre la mayoría de los cursos de perfeccionamiento y de formación de los que usted nos ha hablado, y ha dicho que sin la preparación adecuada de los profesores no se pueden desarrollar los programas experimentales, ¿cómo podemos tener ya un organismo como el CIDE evaluando en este mes de marzo los resultados del mes de diciembre pasado y en 1988 —eso sería más fácil ya— los resultados (que además el señor Ministro dice que son positivos) de estos programas experimentales?

A mí de verdad créame que, por más buena voluntad que pongo, sus declaraciones y las del señor Ministro no me casan en la práctica y, además, encuentro contradicciones sus propias afirmaciones.

Otra breve nota que le quería dar: la democratización de los CEP yo creo que también es un poco pura teoría, porque, evidentemente, hemos asistido a unas elecciones en los CEP, pero sigo teniendo idea de que ustedes ya de antemano, y por decisión propia del señor Ministro, que es muy libre de establecerla así, según tengo conocimien-

to, no permite que sea director de un CEP ninguna persona que no sea funcionario docente; es decir, que un profesor de escuela privada podrá formar parte de la directiva de los CEP, pero nunca podrá ser ese órgano unipersonal. Yo creo que aquí no se puede dar democratización plena, porque existe ya una contrapartida o una limitación clara a esa plena democratización.

Por otra parte, en el tema del CIDE, dice usted que el fomento de la investigación para financiar proyectos es uno de sus objetivos principales. Pues usted nos ha dicho que se están haciendo en este momento setenta programas de investigación que está financiando el Ministerio, en materia de renovación pedagógica. Y yo quisiera saber cuánto cuesta cada uno de estos programas, qué tipo de equipos interdisciplinarios están trabajando en cada uno de esos programas, dónde se están realizando, cuáles son los presupuestos económicos para esos programas y, con relación a los noventa que ya se han realizado, si esa investigación ha dado ya frutos concretos y se están aplicando esos resultados en el sistema educativo.

Ha mencionado algunos centros y universidades extranjeras; me gustaría saber qué más centros y universidades extranjeras colaboran en estos programas de investigación.

En cuanto al tema de la introducción de nuevas tecnologías, que también es otro de los objetivos del CIDE, creo que estamos todos de acuerdo en la importancia que tiene la informática, puesto que en el año 2000 dependemos todos mucho más de ella y van a ser desplazados el mercado laboral y la mano de obra no cualificada; luego, por tanto, es fundamental la introducción de las nuevas tecnologías en la escuela. Pero cuando yo le oía, señor Director General, que se está dotando a los centros del material necesario y que existe ese personal promocionando todos los recursos, pensaba de nuevo que no me casan las cifras, porque de lo que nos anunciaba el señor Ministro en la comparecencia del 11 de noviembre, si las matemáticas no me fallan —reconozco que no es mi fuerte— me sale que tenemos 130 alumnos por ordenador, y, por otra parte, hay un coordinador de estas actividades, el Proyecto Atenea, en cada dos centros, que lo están poniendo en práctica. Yo comprendo la buena voluntad del coordinador y de los 130 alumnos, pero mucho me temo que, como los ordenadores no son tampoco tan supergrandes, me imagino, porque los medios de que se dispone tampoco son para comprar el mejor ordenador que exista en el mercado, les va a costar no ya acercarse a manejar el ordenador, sino saber que en la clase en que estaban existía un ordenador. Por tanto, tampoco me casa esa importancia que da el CIDE a la introducción de nuevas tecnologías.

Para ir terminando ya, me gustaría que el señor Director General nos dijera, por ejemplo, en qué se ha traducido exactamente la innovación que se ha llevado a cabo en enseñanzas medias y si nos puede detallar con precisión esos cambios a mejor de tal sistema que tantas veces nos viene anunciando. El señor Ministro reconocía que todavía no le había dedicado suficiente tiempo a la formación del profesorado; veo que usted quiere dedicárselo, y

muy principalmente a partir de octubre. Y me gustaría saber con qué medios cuenta, de tipo humano y económico, medios materiales sobre todo, para realizar estos programas.

Por último, quiero preguntarle cómo entiende usted la renovación pedagógica en actuaciones concretas; es decir, con qué actuaciones más concretas de las realizadas en estos cuatro meses identificaría usted —para saber en qué terreno nos estamos moviendo— el término de renovación pedagógica.

Me quedan muchas preguntas en el tintero, pero tampoco quiero abusar de su amabilidad. Agradezco nuevamente su comparecencia y de verdad créame que, en ese debate social que se nos ha anunciado tantas veces, nos gustaría que si solicitamos nuevamente comparecencias no se demoren tantos meses, porque nos veríamos iniciando un nuevo curso, como nos tememos que pase, y nuevamente tendríamos que asistir a nuevos programas, ahora municipales y autonómicos, porque vende mucho en las campañas electorales anunciar lo que se va a hacer. Creo que en un período en el que, como dijo el señor Ministro, nos encontramos ya en el meridiano de la reforma educativa, no vaya a ser que nos encontremos al final de esa reforma educativa y nuestras propuestas de colaboración se hayan quedado en la teoría de un diálogo, pero hayan pasado a la práctica de un monólogo por los representantes del digno Ministerio de Educación y Ciencia.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario CDS, tiene la palabra el señor Moldes.

El señor **MOLDES FONTAN**: Señor Presidente, yo quiero reiterar el agradecimiento de mi Grupo por la comparecencia del señor Director General de Renovación Pedagógica ante esta Comisión. Aunque, en concreto, el CDS no había solicitado esta comparecencia, sí quisiera intervenir, aunque fuese brevemente.

En primer lugar quisiera decirle que, a la vista de las funciones de la Dirección General de Renovación Pedagógica, indudablemente uno se da cuenta de que se están planteando ambiciosos proyectos. Leyéndolos encontramos que son funciones como diseñar, promocionar, difundir innovaciones educativas en enseñanza general básica, en preescolar y en enseñanza media en general, bachillerato y formación profesional; evaluar experiencias realizadas en los centros, elaborar y estudiar propuestas para determinar el rendimiento escolar; evaluar, promocionar y seleccionar el personal docente; ejecutar programas y actividades de formación del profesorado de los centros, etcétera.

No cabe duda de que el cometido concreto responde a un reto fundamental de todas estas reformas en marcha, que es el de elevar la calidad de la enseñanza. Yo quisiera hacer unas consideraciones generales porque, al fin y al cabo, estamos metidos en la segunda gran reforma educativa de toda la política no universitaria, en los últimos veinticinco años. Usted recordará muy bien que la primera —de la que nosotros hemos formado parte, quizá mu-

chos como estudiantes— fue la Ley General del año 1970, la llamada reforma de Villar Palasí.

Decía usted hace un momento que no puede haber reforma educativa sin previamente preparar al profesorado. Yo creo que en aquella ocasión este fue el fallo fundamental. Recordando un poco, nos damos cuenta de que, por ejemplo, los profesores llamados de enseñanza primaria impartían esa enseñanza hasta los diez años más o menos y luego en adelante era enseñanza secundaria, lo que se llamaba bachillerato elemental. De repente, en aquellos años, a un profesorado de enseñanza primaria, preparado para enseñar hasta esa edad, bajo su responsabilidad y sin preparación previa se le adjudican cuatro años, de los diez a los catorce. Eran profesores, y esto todavía subsiste en gran medida, que corresponden todavía hoy en Educación General Básica a tres tipos de formaciones distintas: tenemos un gran número de profesores de EGB cuyos niveles de estudio fueron bachillerato elemental (a los catorce o quince años) y tres años de preparación para el profesorado básico en las Escuelas Normales de Magisterio; es decir, que a los diecisiete o dieciocho años muchos tenían el título de profesores de enseñanza primaria. Luego hubo dos planes más en los cuales se exigía ya el bachillerato superior (a los dieciséis años), con la reválida correspondiente, y los tres años de magisterio, aunque uno de ellos era de prácticas al final, y, por último, el plan de 1971, si no me equivoco, en el cual ya se exigía el preuniversitario, curso de orientación universitaria, que es el plan que todavía está vigente.

Nos encontramos en aquel momento con que se les adjudicaba unas responsabilidades educativas para las cuales muchos de ellos no habían sido preparados, sobre todo los del primer plan educativo, los del bachillerato elemental y tres años de formación. ¿Cómo se palió aquello? Con los famosos cursillos en los cuales, durante una semana, los profesores de enseñanza primaria pasaban a ser profesores de EGB, y especialistas, en cursillos de quince o veinte días, o incluso ocho días. Eso todavía lo estamos sufriendo —y el señor Director General lo sabe— porque cuando un profesor de EGB llega a un centro, se le adjudica un determinado curso en función de las especialidades conseguidas en estos cursillos o, dicho de otra manera, cuando un profesor joven que ha cursado estudios según el plan de 1971, que ha hecho unas oposiciones en una rama determinada —pongamos por caso sociales u otra rama distinta—, llega a un centro de EGB, se le adjudica un curso en función no de esa especialización, sino de las necesidades del centro. Los cursos superiores muchas veces son adjudicados a profesores con más años de servicio, pero con una especialización conseguida a través de esos famosos y antiguos cursillos. Esto lo reconocía el señor Ministro de Educación en una comparecencia anterior y también reconocía que iba en detrimento de la calidad de la enseñanza, pero que pretendían solucionarlo.

Creo que lo que está ocurriendo con esta reforma que está poniendo en marcha el Gobierno socialista es que básicamente se está cayendo en los mismos errores. Desde el año 1984 estamos experimentando una serie de refor-

mas en la enseñanza media, en los ciclos inicial y medio de EGB y, al parecer, también en el superior, sin haber preparado antes a los profesores. Creo que ese es el fallo fundamental en el que se está cayendo.

En su intervención he oído toda una serie de contenidos que, aunque no pertenecía a esta Cámara en legislaturas anteriores, bien por haber leído lo manifestado en las comparecencias que han tenido lugar desde el año 1983 o bien por otro tipo de documentos, no me resultan novedosos.

Al margen de estas consideraciones generales, creo que cuando se programa una reforma y se fijan unos objetivos de tipo general y de tipo específico, hay que tener en cuenta unos determinados medios y, sobre todo, la temporalización. De hecho, llevamos escuchando continuamente desde principios de 1983 toda una serie de planteamientos que, por escasez de medios y por una temporalización inadecuada, no se están llevando a cabo.

Quisiera hacerle algunas preguntas en relación con los distintos niveles educativos que ha ido tocando en su exposición. En primer lugar ha hecho referencia a la enseñanza preescolar de cero a tres años y de tres a seis años, y quisiera saber qué exigencias profesionales o qué titulaciones, sobre todo en el tramo de tres a seis años, van a exigirse a los profesores. Ya sé que en la enseñanza pública son profesores de EGB los que están dando clase en preescolar, pero quisiera saberlo, dado que en el ámbito de la enseñanza privada hay una gran disparidad de profesores, muchas veces no titulados, que están ejerciendo estas funciones.

En segundo lugar, hacía referencia también a la educación general básica. Ya he explicitado algunas de estas cuestiones, pero quisiera hacer una pregunta concreta. Usted ha mencionado el problema de los idiomas. Usted sabe muy bien que hoy estas plazas en educación general básica no se adjudican en función de un idioma determinado; se habla de profesores de idiomas. En la medida en que la plantilla del centro tenga un profesor de inglés, se imparte inglés, si tiene profesor de francés, se imparte francés, y si no lo tiene, no se imparte y no pasa nada. No sé si con la futura reforma, al igual que ocurre en la enseñanza media, tendrá que existir un profesor de idioma concreto: inglés, francés o cualquier otro.

Otra de las cuestiones que quiero plantearle se refiere a los centros de profesores. Me gustaría que de una manera breve me hiciese una evaluación de lo que ha sido el caminar de estos centros de profesores no sólo en lo que se refiere al territorio del Ministerio de Educación en las 26, 27 ó 28 provincias, que a veces no está muy claro —no digo que no esté claro cuáles son las provincias, sino que lo que ocurre es que hay determinados documentos que unas veces hablan de 26, otras de 27 y otras de 28—, sino en lo relativo las Comunidades Autónomas que tienen transferidas competencias educativas y en las que esto se está llevando a cabo, y también cuál puede ser el resultado de esa evaluación.

Por último, quisiera preguntarle qué planes concretos, porque no se han especificado, existen respecto a las especializaciones de formación profesional que se están im-

partiendo en estos momentos, cuáles pueden desaparecer y cuáles pueden incluirse como nuevas especialidades, porque usted hacía referencia a adecuar la oferta educativa en formación profesional a la demanda de trabajo.

Por mi parte nada más. Le reitero mi agradecimiento por su comparecencia ante esta Comisión.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Minoría Catalana, tiene la palabra el señor Sedó i Marsal.

El señor **SEDO I MARSAL**: Gracias, señor Director General, por su comparecencia. Mi Grupo no la había solicitado, pero de su Parlamento me ha surgido la necesidad de hacerle una pregunta, a pesar de que reconozco que su exposición ha sido genérica y, por tanto, recordatoria de los temas generales. No creo que de su intervención se puedan originar otro tipo de preguntas concretas. En todo caso, la fase en planteamientos todavía debe estar en los órganos de gestión de las distintas Administraciones con competencias transferidas, que están trabajando en el tema de la reforma o de la renovación pedagógica. Como usted sabe, en Cataluña avanza fuertemente y es motivo de gran inquietud.

De todas maneras, la parte concreta que deberían estudiar estos grupos de trabajo sobre investigación pedagógica, que usted ha citado y que están dentro de su Dirección General, se podría reducir a la palabra «prospectiva», por cuanto usted nos habla del reciclaje de los profesores de formación profesional. En estos momentos hay ramas que ya están en desuso, pero no tenemos claro qué es lo que querrá la sociedad, cómo estará el mercado de trabajo dentro de unos años en relación no con la aplicación de tecnologías, sino con el estudio de las nuevas profesiones. Nosotros podemos estar plenamente seguros de que dentro de cinco o seis años la sociedad pedirá cosas nuevas que quizá en estos momentos desconocemos. Nosotros deberíamos preparar a nuestros jóvenes para que en ese momento fueran competitivos con los demás sectores, sobre todo en relación con Europa. Dentro de su esquema no creo que se haya hecho una prospección de lo que pedirá la sociedad. En estos momentos tendríamos que plantear una reforma para llegar a tiempo y para que los jóvenes estudien estos nuevos temas. Con anterioridad, cuando usted se refería al reciclaje, me ha surgido la idea de que previamente deberíamos reciclar al profesorado. Por tanto, la palabra «prospectiva» es la que en estos momentos me preocupa. Quisiera preguntarle si entra dentro de sus esquemas. Si no es así, le pido que entre este nuevo elemento.

El señor **PRESIDENTE**: Por la Agrupación del PDP, tiene la palabra el señor Ollero.

El señor **OLLERO TASSARA**: Le reitero nuestro agradecimiento por su comparecencia ante esta Comisión, unido en este caso a una especial simpatía por una razón: porque creo que usted es la víctima principal de una contradicción que creo observar en la política de este Ministerio. Usted, que es una persona seria y sobre la que re-

caen los aspectos propiamente técnicos y profesionales de la enseñanza, se ve condicionado continuamente por unas decisiones políticas. Supongo que no le dan mucha vela en ese entierro, porque me parece que algo de entierro tiene, y que coartan bastante su actividad.

Todo esto lleva a algunas contradicciones, como una que le voy a señalar. Me ha alegrado que haya comenzado por el principio, que es siempre una buena medida, incluso pedagógicamente. Ha empezado por la educación infantil y, sin embargo, no veo mucha relación entre algunas medidas políticas de su Ministerio y lo que usted nos ha dicho aquí. Por ejemplo, a la hora de la gratuidad, ésta se ha concedido a niveles posteriores antes que a éste. Usted ha señalado, con la razón de un técnico serio, que hay que procurar al máximo la coordinación entre esos últimos años de preescolar y los primeros de EGB. Pero eso dígaselo usted a su Ministro, que el sábado publicó un Decreto de acceso en el Boletín Oficial que es todo lo contrario de lo que usted acaba de decir. En ese Decreto, a no ser que se considere como papel mojado —cosa que sería muy de desear—, los alumnos que están en preescolar tienen que pedir de nuevo el acceso, y no se sabe dónde terminarán, ya que los centros en ese caso no intervienen para nada en la selección. Todo ha sido centralizado de una manera que no se puede decir que rezume autonomía de gestión. Cuando se acaba de conceder autonomía de gestión en otros aspectos, en ese, por lo visto, hay que tenerlo todo atado y bien atado. Mucho me temo que sus buenos deseos técnicos van a ser absolutamente boicoteados, como tantos otros, por decisiones políticas previas. De todas maneras, repito mi especial simpatía hacia usted, ya que le obligan a correr con «handicap» y eso hace más meritoria su tarea.

Ha señalado los aspectos positivos, dentro de lo moderado que ha sido en su exposición, del carácter experimental de la reforma. Yo creo que ha demostrado usted muy buenos grados de asimilación. Desde el punto de vista de la reforma, pienso que había que evaluarlo positivamente, aunque no tanto en contenidos, porque yo, que soy del bachillerato antiguo, echo de manos algo de contenido. Usted ha señalado algunos aspectos positivos del carácter experimental de la reforma, repito, pero tiene que reconocer que no es lo mismo la actitud —si nos referimos a satisfacción y otros módulos que ha manejado— de un padre, de un profesor o de un alumno que se consideran protagonista de un experimento, que ese mismo padre, ese mismo profesor y ese mismo alumno convertidos en víctima del sistema ya experimentado. Creo que ahí existe un factor que distorsiona, como es lógico, positivamente.

En un artículo publicado en «Comunidad Escolar» se decía que en el primer curso de la experiencia de la reforma se facilitó el paso a niveles superiores de enseñanza a quien lo quiso, lo cual, según el autor del artículo, hizo que se incrementara la voluntariedad, entre comillas. Hay incentivos a los centros, incentivos a los profesores, incentivos, por lo que se ve, a los alumnos, antes incluso de que se manifestaran. Cada vez va a haber más conceptos para la bonificación, con lo cual, a los alumnos

se les va a pasar la mano. A este paso estaremos casi como en la Universidad.

Después de su intervención me he quedado un poco perplejo, por lo que le voy a hacer algunas preguntas concretas. El informe de la OCDE les urgía a definir de una vez el modelo de la reforma, y usted, que en Albacete estuvo un poco más transparente, aquí lo ha estado menos. Yo quisiera que me concretara cuál es por fin el modelo de la reforma, entre otras cosas porque parece que sería razonable experimentarlo. Confieso que estamos pocos señores Diputados en esta Comisión y que quizá no tenemos mucha trascendencia, pero a lo mejor nos merecemos una primicia.

Tampoco ha aludido a qué profesor va a encargarse la enseñanza, dentro de esos diversos modelos. Quizá es que piensa que eso no influye para nada, pero me temo que usted sabe que eso influye bastante y se debe hacer una definición. Por mucho que ustedes digan, yo creo que esto aún no ha empezado. Si nos quieren entretener cuatro años con este asunto, allá ustedes, pero yo pienso que hay que entretener a todos, que son los que están dando más la lata, sobre todo porque se la dejan dar.

Así, pues, quisiera que me dijera cuál va a ser el modelo y cómo se va a abordar, desde el punto de vista del profesorado; entre otras cosas porque esos planes a los que usted se refiere de formación del profesorado, ¿quién los va a hacer, los maestros o los licenciados? Veo que las bases de lo que sería su comparecencia han quedado absolutamente ocultas, no sé si por prudencia o por timidez, y creo que sería bueno que nos hiciera una exhibición más generosa en ese sentido.

También es llamativo que la primera hipótesis que ha quedado descalificada es casualmente la que se está experimentando, si no estoy mal informado y resulta que la rectificación del modelo se está haciendo al margen de la valoración de la experiencia. O sea, que no es consecuencia de la valoración de la experiencia, sino que se están modificando por las cosas que dicen otras personas, a lo mejor incluso nosotros, porque yo soy en eso un poco optimista. Esto es sorprendente, ya que la experiencia es lo que debería llevar a una rectificación y no es así. La experiencia está funcionando, lo que permite que el CIDE sirva para algo, pero aparte de eso, que ya es algo, no sirve para otra cosa.

Segunda pregunta concreta: ¿Cuándo van a sacar ustedes el libro blanco o es que está tan blanco que todavía no se puede leer? Yo espero que ya haya algo de negro sobre blanco. Si nos da una fecha, nos podíamos ir preparando para su estudio.

En lo que se refiere al diseño de la formación profesional —yo creo que es una de las preocupaciones más graves de cualquier persona sensible con respecto a los problemas educativos—, no le he oído ni un solo criterio sobre por dónde va a ir. Le he oído, y me parece bien, aunque a la vez me produce cierto recelo, que los empresarios y los sindicatos tienen bastante que decir sobre ello. Por supuesto que sí, pero no tanto como usted. Desde luego, si ellos dicen tanto como lo que usted ha dicho aquí, aviados estamos. Yo creo que algo más habría que mani-

festar. Entre otras cosas, porque el señor Ministro, en la comparecencia dedicada a estos problemas, hizo especial énfasis en la existencia de un convenio entre el Ministerio de Educación y el de Trabajo. Ustedes tienen unas responsabilidades que no pueden delegar ni a los sindicatos, ni a los empresarios, ni al Ministerio de Trabajo, sobre todo en lo relativo a la seriedad y al rigor de todos esos cursos y a la homologación de esos títulos. A mí me da la sensación de que la formación profesional se está convirtiendo en un patata caliente y se está buscando el modo de compartirla. Mientras que sólo sea eso, no me parece mal, aunque yo creo que habría que adoptar una postura sobre el particular.

En cuanto a su preocupación por la calidad de la enseñanza, la comparto, pero no sé qué entenderá por «éxito escolar», ya que cada vez está más clara la preocupación por el descenso de la exigencia. En el fondo ya hay quien se plantea —de ahí los problemas que ello ha suscitado— que la selectividad universitaria efectiva será pasar al segundo ciclo, con lo cual cada vez se produce una situación de menor exigencia y, al final, terminaremos con que la exigencia la impondrá el mercado después de la universidad. Yo no sé si eso le hace un favor a alguien, pero me temo que no.

De la integración de minusválidos, tema en el que usted es un experto, me ha tranquilizado lo que ha dicho en cuanto a la generalización, ya que el Ministro —página 1509 del Diario de Sesiones—, como no es muy dado a la flexibilidad (y usted lo conoce mucho mejor que yo), hizo un planteamiento en el que parecía que iba a haber poco juego. Dijo que para el año 1992 todo quedaría reconducido a un solo sistema. Espero que su actitud de no desconocer que existe la educación especial, se traduzca también una atención efectiva a esa educación especial. A propósito de esto, le voy a hacer una tercera pregunta concreta: ¿Cuál es el resultado de la valoración de la experiencia de esta enseñanza integrada? Porque supongo que a estas alturas se contará con resultados. De la formación del profesorado se desprenden muchísimas cuestiones. Desde el documento-base de febrero de 1984 no se ha vuelto a hablar de este problema. El otro día comenté que se había marginado totalmente a las Escuelas de formación del profesorado, por lo que voy a hacerle algunas preguntas concretas sobre el particular. ¿Han evaluado las consecuencias que ha tenido la supresión del acceso directo, por parte de profesores de EGB? ¿Realmente tiene ventajas desde el punto de vista profesional y de rigor técnico? ¿Tienen pensada alguna medida y algún plazo para acabar con ese cáncer de la enseñanza, en cuanto a calidad, que es la falta de especialidad en EGB? Profesores especializados en determinadas asignaturas están dando otras para poderse quedar en un centro, al no haber plantillas ni diseños y el famoso juego de las materias afines en el BUP. ¿Esto no es prioritario, al margen de cualquier otra consideración? ¿Tiene algo pensado al respecto? Todo esto, y usted lo sabe, convierte a la enseñanza en un auténtico «bluff».

Siguiendo con el aspecto del profesorado, le preguntaría: ¿Han evaluado las consecuencias de la marginación

del carácter profesional de los directores de los centros escolares? Tengo aquí unos datos, que ustedes mismos han proporcionado, respondiendo a preguntas de otros parlamentarios, que son realmente elocuentes. En Aragón, un 35,54 por ciento de directores nombrados a dedo, porque no hay candidatos, lo cual demuestra que la figura está desprestigiada; en Teruel, llega a ser el 58,9; en Asturias, el 40 por ciento; en Baleares, el 53; en Cantabria, el 42 por ciento. Por tanto, no se puede decir que la fórmula haya sido acogida con verdadero entusiasmo, demuestra un cierto descrédito de la figura, a la que se le asigna una dimensión más política que profesional, y por eso la gente no quiere saber nada de ese asunto. A ustedes les obligan a nombrar a dedo, cosa que estoy seguro no quieren hacer; no habrán ideado este sistema para poder hacerlo. Habría que plantearse si no sería más lógico volver a una modalidad como la que, por otra parte, existe en casi todos los países europeos, con una dimensión profesional para algo tan serio como dirigir un centro, y no otro tipo de fórmulas que pueden ser útiles en otros aspectos, pero no en éste.

Por otra parte, ahí tienen ustedes a 650 señores que les cuestan 1.100 millones de pesetas que se están tirando, porque no saben qué hacer con ellos y los tienen aparcados en los sitios más curiosos.

En cuanto a los CEP, me parece algo serio eso que le he oído de los proyectos de formadores, porque, hasta ahora, usted conocerá como yo cuál es el ambiente que hay con relación a los CEP. Han nacido politizados, con nombramientos iniciales obligados a dedo, lo cual también ha contribuido a que se desacrediten. No están muy dotados. A veces, para 2.000 ó 4.000 profesores se cuenta con dos millones y medio de presupuesto y se están dando cursitos de ocho horas sin aplicación en el aula.

Me ha alegrado que hable usted de la universidad, pero hasta ahora no parece que eso esté funcionando mucho. Las noticias que yo tengo es que no se ve a un profesor universitario aparecer por ninguno de estos cursos, ni en broma. No es que yo piense que en la universidad tengamos el agua milagrosa del masajista educativo, pero creo que algo sí habría que procurar, y usted mismo lo ha reconocido; aunque me parece que eso va más bien dirigido a un futuro deseable que a una realidad actual.

Muchas veces las distancias son excesivas y como a los profesores no se les libera de horas para asistir a estos cursos, se hace claramente heroico el acudir. A la larga, el ambiente que se pulsa es que ahí lo que existe es una batalla por el puntito para un baremo. Prueba de ello —y ustedes podrán hacer estudios sobre el particular y a lo mejor los han hecho— es que los profesores que están bien situados, en centros cómodos, no van a estos cursos; van los que están deseando tener puntos para venir a esos centros cómodos. Ahí hay una batalla, repito, por el baremo que yo no creo que sea la finalidad de los CEP. Reconozco que es una caricatura, pero pulsen la realidad, ya que quizá la caricatura es real.

¿En qué medida los profesores de centros concertados están teniendo acceso a estos centros? ¿En qué medida no cabría estimular que surgieran centros de profesores, de

iniciativa social? Entre otras cosas, todo lo que sea voluntariedad, como ya hemos dicho antes, en la experiencia educativa es siempre positivo.

Para terminar, respecto al CIDE; éste es un parche que ustedes mismos se ven obligados a poner una vez más como consecuencia de decisiones políticas: el marginar a los expertos que tienen en la misma Administración educativa, el acabar con el Cuerpo de Inspección y el quedarse sin un conocimiento real de los que saben de estas cosas. Gastándose el dinero, ustedes se dedican a contratar programas que podrían hacer sus mismos funcionarios, que mientras están por los pasillos.

Por otra parte, cuando veo el informe del señor Carabaña de que dispongo —supongo que será el último— sobre el resultado actual de la experiencia educativa de la reforma, me quedo notablemente perplejo. El señor Carabaña salió en Televisión y la gente decía: «Este señor, ¿qué cargo tiene en el Ministerio?». «No tiene ningún cargo.» «Bueno, ya lo tendrá, porque se le ve especialmente animado.» El informe es del 27 de septiembre. Dejando aparte que él mismo dice que podrá discutirse la universalidad de los objetivos propuestos en su estudio y, en consecuencia, la validez de las pruebas como criterio justo para una comparación —con lo cual él mismo relativiza los resultados de lo que está haciendo—, lo más concreto que he encontrado en ese informe es lo siguiente: «si las pruebas miden lo que pretenden medir —ya se ve que juega con salvedades, yo supongo que si medirán lo que pretenden medir—, la reforma no alcanza prácticamente nada que no alcance el plan vigente de BUP. Es más, podría pensarse que los alumnos de BUP alcanzan otros objetivos en mayor grado que los de la reforma». Si éste es el resultado, realmente me quedo preocupado. Por un lado, estamos experimentando algo que prácticamente queda descartado como hipótesis en sus palabras, y, por otro lado, el resultado es éste después de acudir a expertos de fuera, con un gasto adicional, y ellos mismos relativizan lo que están haciendo, para llegar a unas conclusiones que no parecen muy animadoras.

Me reitero en lo que he dicho al principio. De este Ministerio, para mí, usted es la persona que me produce más confianza en el sentido de que sabe de qué va el tema y, además, afortunadamente, no se ve presionado por problemas de orden público que obligan a subvencionar a quien no hay que subvencionar en lugar de a quien sí hay que hacerlo, según usted mismo ha dicho. Pero me temo que aquí hay muchos problemas abiertos y le reitero esas preguntas concretas que han quedado ahí planteadas.

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

El señor **NIETO GONZALEZ**: Señor Director General, yo quisiera darle las gracias por su comparecencia, en nombre del Grupo Socialista, y sobre todo por la explicación que ha dado de las diversas áreas que componen su Dirección General. Desde luego, en ningún caso va a escuchar de mí juicios personales de valor un tanto relativo, como ha podido escucharlos de algún otro intervinien-

te, ni críticas por hacer innovaciones o por trabajar, porque es mucho más fácil hacer una crítica cuando se hacen cosas que cuando no se hacen. Cuando no se hacen cosas, incluso se puede no criticar.

Voy a ser muy breve, porque esta comparecencia es para hablar de un tema, como son las diversas reformas que se están llevando a cabo en el sistema educativo, en enseñanzas medias, en EGB y en escuelas infantiles, que ya hemos comentado en diversas ocasiones. Ha habido dos o tres comparecencias del Ministro donde el asunto ha sido tratado y, por tanto, repito, voy a ser bastante breve. Pero quisiera hacer algunas reflexiones en nombre del Grupo Socialista sobre el contenido de la Dirección General y, sobre todo, sobre las diversas reformas que se están llevando a cabo dentro del sistema educativo en el ámbito no universitario.

Verdaderamente, la Dirección General aparece con la denominación que tiene y con los contenidos que tiene no hace mucho más de cien días, que normalmente son los días de cortesía que se conceden hasta empezar a criticar cualquier gestión. Creo que está haciendo un trabajo importante, que se está empezando a diseñar un trabajo importante y de largo alcance, fundamentalmente para articular las diversas experiencias que se vienen realizando desde hace tiempo en estos tres sectores que decían anteriormente: experiencias en escuelas infantiles, experiencias en el ciclo superior de EGB y experimentación de enseñanzas medias.

Creo que ha puesto o está poniendo en marcha los mecanismos que era necesario poner en este momento, no en otro anterior, de evaluación de las experiencias que se estaban realizando, y en base a los resultados de esas evaluaciones, se definirá el modelo final. En estos momentos —como el Ministro dijo en la comparecencia del mes de noviembre y ha vuelto a repetir hoy el Director General— hay un abanico de posibilidades y hay un modelo final evidentemente no definido. Además, tiene que estar no definido, porque va a ser un modelo que saldrá de una experimentación larga y profunda. Si nosotros hubiéramos tenido muy claro un modelo inicial y le hubiéramos querido imponer por una vía no experimental, lo más fácil hubiera sido acudir al «Boletín Oficial del Estado» y, mediante decreto, haber plasmado ese modelo en una articulación determinada, para después haberlo generalizado dentro del sistema educativo. Pero ese no era el objetivo, sino que el objetivo era experimentar profundamente en los diversos niveles educativos donde se pretendía llevar a cabo la reforma e ir corrigiendo posibles errores sobre la marcha y adaptando esa hipótesis inicial de trabajo para llegar a un modelo final, resultante de la experimentación llevada a cabo durante un período de tiempo razonable y con una experiencia que abarcase a un número de centros importantes, a un número de centros que fuese significativo. En estos momentos podemos decir que, tanto en el ciclo superior de EGB como en las enseñanzas medias, el número de centros que están implicados en la experimentación de la reforma, así como el número de profesores y alumnos que, por tanto, están implicados también en la misma, es bastante significativo:

entre el 10 y 15 por ciento de los centros, de los profesores y de los alumnos están afectados por alguna de estas experiencias, lo que representa un número lo bastante importante como para que las experiencias sean suficientemente válidas.

Creo que no debemos olvidar que los objetivos que se propuso la reforma o las diversas reformas que de forma inicial comenzaron hace cuatro años estaban muy claros. Había dos objetivos que yo quisiera recordar en este momento. Había dos objetivos que quisiera recordar en este momento, porque parece ser que se olvidan en algunas de las intervenciones, en las que interesa casi únicamente hacer juicios muy personales o criticar innovaciones que se están produciendo en el sistema educativo. Los objetivos que se perseguían en líneas muy generales eran que se produjera un nuevo enfoque del proceso de la enseñanza tanto en las enseñanzas medias como en el resto de los niveles no universitarios, y llegar en todos los niveles no universitarios a la formulación de unos nuevos contenidos que sirviesen fundamentalmente para formar a los chicos que pasan por el sistema educativo para la vida, para el empleo y, también, para el acceso en buenas condiciones a los estudios universitarios. Creo que estos grandes objetivos no tenemos que perderlos de vista. Se optó, como decía antes, no por una vía clásica de Decreto, sino por una vía nueva de experimentación en los diversos niveles educativos antes de generalizar la reforma y, desde luego, estamos en esa fase. Se han anunciado, como decía antes, tres posibles modelos que ha explicado el Director General con suficiente claridad y que también lo había hecho el Ministro en la comparecencia anterior; tres modelos que en estos momentos no están cerrados, como se desprende de las manifestaciones vertidas en las diversas comparecencias, sino que están ahí y cuya propuesta se ha hecho en base a las diversas experiencias que se han venido realizando y que, a partir de estos momentos, según han anunciado el Ministro de Educación y el propio Director General en la comparecencia de hoy, se van a someter a un profundo debate social.

Creo que esto es algo clave, es algo muy importante. Una reforma de tanta trascendencia como la que va a significar una nueva ordenación de las enseñanzas no universitarias debe implicar necesariamente un profundo debate social, el cual concluirá, como está anunciado, en la elaboración de un libro blanco que posteriormente sea la base de la articulación de una futura ley, que es la que va a ordenar el sistema. Pero, en cualquier caso, lo que sí debe quedar claro en opinión del Grupo Socialista es que, sea cual sea el modelo final de esos tres que en estos momentos se están barajando como hipótesis de modelo final, el nuevo modelo debe perseguir unos objetivos muy claros: el modelo que se decida al final debe ser el que convenga más para la mejora en profundidad en la calidad de la enseñanza, es decir, ese modelo debe perseguir fundamentalmente mejorar la calidad de la enseñanza de nuestro sistema educativo; en cualquier caso, debe servir para modernizar profundamente el sistema educativo tanto en métodos como en contenidos; debe ser un modelo que favorezca la integración de la escuela con la vida

real y debe ser un modelo que sirva fundamentalmente como elemento compensador de las desigualdades socio-económicas que existen en nuestra sociedad.

En este sentido animamos al Director General a seguir trabajando en esta línea de recopilación de todo el bagaje de experiencias que se han acumulado, que ha puesto en marcha una serie de instrumentos imprescindibles para que la reforma salga adelante, porque, como alguien decía, el profesorado es un elemento básico, fundamental para que cualquier reforma salga adelante. Consideramos que la puesta en marcha de los CEP como instrumentos nuevos al servicio de la formación permanente del profesorado debe ser algo muy importante para que la reforma llegue a buen puerto. Consideramos que los CEP, evidentemente, constituyen una empresa de gran envergadura, llevan poco tiempo funcionando, algunos de ellos todavía tienen dificultades de funcionamiento por escasez de recursos en algunos casos, pero pensamos que, globalmente, los CEP están cumpliendo un buen papel a la hora de dar una formación permanente al profesorado de la que han carecido hasta el momento. Es una experiencia nueva que se ha puesto en marcha hace poco tiempo y por la que yo creo que están pasando con ilusión gran número de profesores tanto de enseñanza básica como de enseñanzas medias.

Se dice que los CEP nacieron politizados. Creo que esto no se puede decir. Los CEP nacen como un órgano en el que participan los profesores y, evidentemente, para ponerlos en marcha la administración educativa tiene que dotarlos de recursos, de medios tanto materiales como humanos y, desde luego, hay que poner al frente a alguna persona para que estos CEP, esta nueva institución empiece a funcionar, para que se ruede y vaya poniéndose en marcha. ¿Esto significa que nacen politizados? Yo creo que evidentemente no es así. Decir esto es no decir la verdad. Además los CEP nacen con un espíritu totalmente abierto, totalmente democrático. No olvidemos que los directores de estos centros son elegidos por todo el colectivo de profesores del área al que deben atender como centros de formación de este profesorado. Por tanto, manifestar que son órganos teledirigidos o politizados, como se dice, no es cierto, sino todo lo contrario. Son centros creados al servicio del profesorado, dirigidos por el profesorado al que atienden y, desde luego, con una dirección elegida directamente por los profesores que van a recibir la atención de este organismo.

Por otro lado, desde mi punto de vista y desde el punto de vista del Grupo Socialista, creemos que el otro área que la Dirección General ha puesto en marcha, el Centro de Investigación y Documentación Educativa, está cumpliendo un papel de gran importancia en su relación fundamentalmente con las experiencias conducentes a las diversas reformas, puesto que es un organismo que está evaluando de forma seria los resultados de las diversas experiencias, con cuyas evaluaciones evidentemente se podrá llegar al diseño de un modelo final más acorde con las necesidades de reforma de las enseñanzas medias y de los otros niveles educativos. Consideramos que la labor del CIDE en este sentido es importante al dar una base de da-

tos a la dirección política de la Dirección General de Renovación Educativa, datos objetivos sobre cómo marchan en realidad esas experiencias, lo cual hará posible a buen seguro un diseño final mucho más objetivo, mucho más científico y mucho más positivo para el funcionamiento del sistema educativo. Si a esto le unimos la participación anunciada de todos los sectores implicados en la educación en estos niveles, ese debate social al que hemos hecho referencia en estos últimos días, desde luego que la reforma educativa en las enseñanzas medias, en la EGB y en las escuelas infantiles debe de llegar a buen puerto con buenos resultados y con el apoyo de profesores, padres y alumnos implicados en la misma.

Por mi parte, señor Director General, quisiera terminar animándole a seguir adelante en esta labor de articulación de todas las experiencias que están funcionando en estos momentos para que, después de las consultas necesarias y el debate imprescindible, se llegue a la propuesta final por parte de esta Dirección General de lo que debe ser la ordenación global del sistema educativo para cumplir unos objetivos muy claros de modernización del sistema educativo, de mejora de la calidad de la enseñanza y de cumplir una función compensadora de las diferencias socioeconómicas que tienen los diversos sectores de alumnos que van a concurrir a estas enseñanzas.

El señor **PRESIDENTE**: Tiene la palabra el señor Director General de Renovación Pedagógica.

El señor **DIRECTOR GENERAL DE RENOVACION PEDAGOGICA** (Marchesi Ullastres): Señora Tocino, muchas gracias por el tono constructivo de la mayor parte de sus preguntas y por el intento de resolver problemas que realmente existen en este momento en el ámbito de la educación.

Siento que mi comparecencia ante la Comisión de Educación se haya demorado y siento también que usted haya echado en falta una concreción mayor en una serie de puntos. Pero creo que coincidiremos si explico que el cambio general de un sistema educativo, un cambio en profundidad es una tarea enormemente compleja, enormemente larga, que no se puede improvisar, que necesita, no sólo de una fase de experimentación en la que estamos, sino un acuerdo básico entre la mayor parte de los sectores implicados, que necesita una temporalización concreta y que necesita, al mismo tiempo, una participación activa de los agentes fundamentales de ese cambio.

En ningún país, un cambio con la profundidad del que vamos a hacer en el sistema educativo se ha realizado en pocos años, y es evidente que en el nuestro no queremos ser de otra manera; y solamente por no ser distintos, sino porque es la vía de ir aproximándonos sucesivamente al enfoque más acertado y, en ese sentido, repasar un poco los proyectos de cambio de los distintos sistemas educativos de los años 60 y 70 de otros países. Yo creo que es una buena experiencia ver cómo ha habido aproximaciones sucesivas, documentos continuos, debates, hasta llegar a su plasmación en un marco legal que, a su vez, abre otro debate permanente para ir concretando dicho marco

legal. Es decir, es una tarea larga que nos va a exigir a todos un debate, una participación amplia, y en ese sentido creo que su deseo de que existan comparecencias monográficas sobre determinados temas puede ser una de las vías de mantener una discusión, una reflexión más específica en determinados temas, porque no se van a resolver de un día para otro.

Cuando usted hablaba de la comparecencia monográfica reclamaba unas mayores vías, he creído entender, de participación; cómo se iba a hacer esa participación. Reitero nuestro deseo que que esto se haga de la manera más organizada posible, lo más amplia posible para que, a través de sucesivos documentos, podamos ir recogiendo las opiniones concretas, muy importantes no sólo en debates en esta Comisión o en otros foros, sino a través de las propuestas y de las iniciativas de los distintos sectores políticos, sociales y profesionales que permitan recoger el conjunto de las opiniones para ir viendo dónde están los problemas fundamentales e irlos resolviendo. Estoy convencido de que dentro de una serie de meses, cuando vayamos precisando más los puntos concretos del debate y vayamos fijando y elaborando las vías de avance en la reforma general del sistema, se pondrá de relieve la realidad de ese debate y que no vamos a hurtar la discusión de nada ni a nadie.

Hacia mención también de la posible contradicción entre las palabras del Ministro sobre el funcionamiento del Consejo General de Formación Profesional y la aprobación hace pocas semanas de su reglamento. Pienso que no hay contradicción. El Consejo General de Formación Profesional de forma provisional ha estado funcionando y eso es lo que le ha permitido, entre otras cosas, elaborar el reglamento que fija sus funciones en este momento. Sus reuniones se extienden ya a lo largo de una serie de meses, en las que ha habido una participación de empresarios, sindicatos, etcétera, lo que hace entender, yo pienso, las palabras del Ministro.

Hacia usted referencia a la necesidad de regular la etapa de preescolar y el vacío legal existente, así como me preguntaba por los programas de formación que existían en ese campo. Coincido con esa necesidad; es importante el que exista un marco en el cual se pueda desarrollar la actividad educativa de los niños en esta etapa importante de cero a seis años, pero pensamos que esta regulación no es conveniente hacerla en este momento al margen de una regulación general del sistema, y dado que en los próximos meses, a lo largo del próximo curso, se va a poner en marcha este debate y la ordenación definitiva del cambio en profundidad del sistema educativo, es ahí donde se deben plantear las distintas opciones para llegar al acuerdo que pueda ser plasmado en el marco legal correspondiente.

Como usted bien sabe he hecho mención a contactos con la Federación de Escuelas Infantiles, con la que estamos en conexión, que nos plantea también sus problemas y en cuyos congresos hemos participado, y percibimos que existen dificultades para tratar de llegar a un acuerdo con todos los sectores que ahora mismo están incidiendo en

esta etapa, pero tenemos la voluntad de propiciar el máximo acuerdo posible con ellos.

En este sentido es en el que, pensamos, hemos puesto en marcha este proyecto de reforma educativa, porque creemos que ahí están, en gran medida, los puntos fundamentales de los problemas de esta etapa. No consiste solamente en que exista una oferta, sino que esa oferta ha de tener los criterios de seriedad, de atención al niño, de objetivos educativos, de medios suficientes que permitan realmente, y no sólo en sus formulaciones normativas, la regulación de esta importante etapa educativa, de la etapa preescolar y de los comienzos de la vida de un niño hasta los seis años. Es, sin duda, uno de los objetivos de la próxima normativa ir abriendo los cauces fundamentales para resolver los problemas en conexión con todas sus implicaciones; es por lo que, entre otras cosas, hemos puesto en marcha el proyecto de renovación de la educación en edades tempranas.

Me preguntaba también por los programas o proyectos de formación. Hemos puesto en marcha fundamentalmente tres tipos de programas: un programa organizado fundamentalmente desde el Ministerio de Educación y Ciencia para la especialización de aquel profesorado que estaba atendiendo a alumnos entre los tres y los seis años, que empezó ya en los cursos anteriores y que continuará el curso siguiente. Un segundo programa —en este caso, a través de un convenio con distintas Universidades— que ya ha comenzado el curso pasado, para favorecer la preparación y la titulación correspondiente de aquellas personas que están trabajando en una escuela infantil en la etapa de cero a seis años en cualesquiera de sus modalidades y que quieren acceder a una preparación más específica. Estos cursos están siendo impartidos por las Universidades correspondientes. Y hay un tercer tipo de cursos de menor duración y de menor intensidad que son todos aquellos que se están poniendo en marcha desde los centros de profesores para el perfeccionamiento y la aproximación de la innovación educativa al campo del preescolar. Es en esa dirección por la que pensamos se puede ampliar enormemente la preparación de aquellas personas, maestros, o aquellos que no tienen todavía esta titulación, para que la etapa anterior a la educación obligatoria sea realmente una etapa educativa y los centros que se dedican a este objetivo cumplan realmente con su función.

Otra de las preguntas hace mención a la posible contradicción existente en la participación, antes del libro blanco, en la evaluación que se plantea. Dicha evaluación es bastante satisfactoria, pero como no están todavía terminadas dichas evaluaciones, existe disparidad en unos resultados adelantados de unas investigaciones no concluidas. Ciertamente, las evaluaciones no terminadas, pero que están disponibles, y que, a requerimiento de algunas de SS. SS., hemos proporcionado en semanas anteriores, están empezando a proporcionar datos, datos que no son definitivos, pero que, en un proceso de cuatro años, y cuya valoración comienza en sus orígenes, permiten ir constatando en qué situación se encuentran dichas investigaciones y permite ir proporcionando interpreta-

ciones, datos e informaciones que nos son de enorme utilidad no sólo en relación con la reforma emprendida, sino en la posible opción para la reforma general del sistema. En ese sentido, creo que las evaluaciones que no están terminadas, que van a continuar haciéndose, nos van a seguir proporcionando datos, pero respecto a las que comenzaron antes, como es la reforma de las enseñanzas medias, ya podemos disponer de un conjunto de elementos útiles para reflexionar, para comparar, para ver las vías de avance más adecuadas, que iremos completando con informaciones sucesivas.

Señalaba usted, en relación con el tema de la calidad, la posible lesión de derechos de los alumnos y el profesorado respecto al olvido de la formación humanística en los programas de enseñanzas medias y que ese olvido en la tradición humanística se ve avalado por la supresión —creo que lo decía usted textualmente— del latín, de la geografía o de la historia. Yo pienso que no es así. En la reforma de las enseñanzas medias, su opción inicial mantiene los estudios humanísticos, los estudios de la geografía, los estudios de la historia, mantienen una opción del bachillerato lingüístico y los estudios clásicos, pero abre una mayor optatividad —lo que es un tema importante— para que las Comunidades Autónomas y los centros concreten su proyecto educativo y completen las materias que puedan impartir.

Yo pienso que es lógico comprender que si la puesta en marcha del nuevo sistema educativo va a ir por una mayor optatividad y el número de materias va a ser mayor, por la lógica interna de esta opción, el número de profesores que van a verse implicados en el cambio va a ser todavía mucho mayor. No es posible conciliar la calidad y el rigor con programas excesivamente sobrecargados, que lleven a que un alumno pueda tener treinta y dos, treinta y cinco o treinta y ocho horas lectivas. Si hiciéramos caso de todos aquellos profesionales que, con razones comprensibles, quieren mantener un número elevado de horas de su disciplina en toda la estructuración de la enseñanza, sin lugar a dudas nos iríamos a horarios terriblemente sobrecargados. ¿Cuál es la vía que yo pienso que es más acertada? Saber conciliar la oferta necesaria para todos los alumnos, por lo tanto, el tronco común para todos, relativamente amplia, con una optatividad cada vez mayor, tanto mayor cuanto más años tiene el alumno, en la que los centros deban plantear de forma obligatoria una optatividad mayor. En ese sentido, en todos los centros existentes esa opción que complete, dentro del horario lectivo, los estudios de cultura clásica, los estudios de segundo idioma extranjero, de talleres de arte, de talleres sobre determinados aspectos culturales, históricos, sociales, etcétera, que permita que el alumno opte y que esa impartición de la materia se realice con un número menor de alumnos. De esta forma, la tradición humanística se mantiene, pues es voluntad del Ministerio mantenerla e impulsarla, pero dentro de este marco de mayor flexibilidad que permite que haya unas vías de optatividad, especialmente en aquellos años en los que los alumnos tienen mayor posibilidad de elección, sin que esta optatividad, al menos en la etapa de enseñanza obligatoria, pue-

da cerrar a ningún alumno ninguna opción posterior.

Otro de los temas que me planteaba es el de la formación permanente, de la importancia de la formación del profesorado para los proyectos de reforma. Estoy totalmente de acuerdo con su exposición, pero he creído entender que decía también que si no había formación, cómo se podían haber puesto en marcha los proyectos experimentales. Los proyectos experimentales se han puesto en marcha en un número reducido de centros y en el profesorado de esos centros hemos volcado, en gran medida, el esfuerzo fundamental de formación. Hay que tener en cuenta también que los proyectos experimentales se están haciendo en aquellos centros que voluntariamente lo han decidido y, en gran medida, estos centros tenían un núcleo de profesores posiblemente con mayor capacidad innovadora, con más ilusión, etcétera, que es lo que posibilita que la experiencia haya podido hacerse con garantías.

Preguntaba también sobre el tema de la democratización de los CEP y planteaba la incoherencia que supone hablar de democratización sin que se admita que cualquier profesor, de la enseñanza pública o de la privada, pueda presentarse a ser director. Convendrá conmigo en que el que existan elecciones o un cargo directivo, en las que puedan participar todos los profesores y que el profesorado pueda elegir sus candidatos para la elección de los CEP entre aquellos que considere más adecuados es un avance enormemente importante en el campo del funcionamiento de los CEP. Convendrá también conmigo en que hay una serie de requisitos que la Administración debe exigir a las personas elegibles como director, para buscar la máxima coherencia entre las iniciativas que la Administración pueda tomar y entre las demandas que el conjunto del profesorado, tanto de la enseñanza pública como de la privada, pueda plantear para que se realicen las elecciones. En ese sentido, creo que claramente se puede hablar de una democratización completa en el funcionamiento de los Centros de Profesores.

Me hacía una serie de preguntas sobre el CIDE, el Centro de Investigación y Documentación Educativas. No puedo responderlas en este momento. Me preguntaba cuánto cuestan los programas de investigación, qué equipos lo están haciendo, si están dando frutos, qué centros colaboran, etcétera. Los proyectos de investigación son muy numerosos y no tengo los datos en este momento. Simplemente, quiero señalar cómo se realizan las convocatorias. Las convocatorias son públicas, a las que se presentan equipos fundamentalmente de carácter universitario, cuyos proyectos son seleccionados por una comisión evaluadora y financiados por ella; las convocatorias pueden ser o bien sobre temas genéricos, como la investigación en el ámbito educativo, o bien sobre temas más concretos. De hecho, si mal no recuerdo, en la convocatoria específica del año pasado —y esto se relaciona con una pregunta que me ha hecho anteriormente algún otro de los miembros de la Comisión— el tema fue educación y empleo, y a esa convocatoria se presentó un conjunto de proyectos que están ahora en fase de realización —su duración es aproximadamente de dos años, depende del pro-

yecto—, que nos permite conocer los estudios de prospectiva, a los que después haré referencia, que nos interesan para la ordenación del sistema. En ese sentido, las convocatorias son públicas y hay total libertad para que los equipos de cualquier centro o de cualquier característica puedan presentarse. Con mucho gusto, podré enviarle la documentación de todos los proyectos que han sido seleccionados en las últimas convocatorias, de la cantidad de dinero con que se les financia, qué equipos son y cuáles son las conclusiones a las que están llegando aquellos que han terminado.

Preguntaba, finalmente, en qué se ha traducido la innovación, cuáles son los cambios positivos que se están haciendo y con qué medios cuenta la formación del profesorado. Creo que la innovación educativa en estos años ha sido importante, aunque insuficiente, pero ha habido, especialmente en los centros de la reforma, un cambio significativo en los objetivos educativos, frente a objetivos más tradicionales, en los que el énfasis se pone en almacenar y aprender una serie de conocimientos.

Ahora se insiste más en el desarrollo de aptitudes, en el aprender a aprender de los alumnos, en la capacidad de autoaprendizaje, en la conciencia crítica, que debe traducirse también en el aprendizaje de contenidos, objetivo también fundamental, no nos olvidemos, de toda enseñanza.

En ese sentido, yo creo que estos cambios en los objetivos, esta ampliación de los objetivos educativos está permitiendo una metodología mucho más activa, mucho más participativa. El énfasis está en la búsqueda, orientada por el profesor de los alumnos, de nuevos materiales, en la ampliación de recursos, etcétera, así como en las estrategias de evaluación que se están poniendo en marcha. Esta aplicación sistemática de una metodología más activa a su vez está impulsando un conjunto de publicaciones cada vez más amplio que va a redundar, sin duda, en una mayor calidad de la enseñanza. Todo este proceso conduce a una mayor motivación de los alumnos y a una mejor relación entre el profesorado y los alumnos en este proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos objetivos, en los que yo creo que coincidiremos, se han concretado fundamentalmente en un conjunto de centros, y no es tarea fácil ni que se resuelva en poco tiempo el que se vayan extendiendo progresivamente a todos los demás. Es una tarea larga, en la cual estamos comprometidos.

Me hacían un comentario en el sentido de que en el mes de octubre iban a empezar la mayor parte de los proyectos de formación del profesorado. Creo que tal vez no me expliqué bien. Comienzan algunos de ellos, pero gran parte de los proyectos a los que he hecho mención están ya funcionando desde años, solamente que se amplían y fortalecen, y se incorporan algunos nuevos.

Finalmente, me planteaba usted las actuaciones concretas de la renovación pedagógica. Yo creo que la exposición que he hecho va en la línea de impulsar esa renovación a través de la formación del profesorado, a través de un cambio en los objetivos educativos, en la innovación educativa, en la creación progresiva de un marco curri-

cular más amplio, más flexible que permita al profesor ser más creativo, más innovador en la ampliación de los recursos a los centros. Todo esto va a conducir progresivamente a un cambio en la calidad del sistema.

Pienso que la renovación pedagógica no es un problema de que hoy ya renovamos frente a ayer que no renovábamos, sino que es un proceso continuado de avances sucesivos, en los cuales hay hitos más llamativos —como puede ser una ley o un decreto—, que posibilitan e impulsan un campo en profundidad, pero la renovación educativa tiene que ser un objetivo permanente del Ministerio de Educación y Ciencia, y ese objetivo permanente es el que estamos tratando de mantener.

Señor Moldes, muchas gracias también por su intervención, por sus preguntas, por el estilo de planteamiento que ha tenido, que me permite poder responder a sus preguntas, dado que van dirigidas a cuestiones importantes y centrales.

Yo creo que la primera parte de su intervención ha sido clara cuando planteaba el enorme problema, el enorme reto de la formación del profesorado de cara a la reforma. Ahí está gran parte de la dificultad y solamente si somos capaces de la preparación de la mayoría del profesorado en el proyecto de innovación educativa, la reforma más estructural pueda tener éxito; si no, tendremos una reforma de estructuras muy aceptable, pero que perderá —como otras reformas anteriores— su esencia, que es la innovación y la calidad.

En la intervención que usted ha desarrollado plantea que el fallo fundamental de la reforma emprendida —creo recordar que hacía mención a la actual, a la que se empezó, al proyecto experimental de hace unos años— es que no hay preparación suficiente por parte del profesorado. Creo que es una tarea que ahora estamos haciendo y que vamos a tener que hacer durante muchos más años para que el cambio en profundidad del sistema educativo tenga la virtualidad que queremos.

Me comentaba que casi nada de lo que yo había expuesto le resultaba novedoso y que posiblemente mi discurso no sólo coincidiera con los que el Ministro de Educación pudo hacer en esta Legislatura, sino incluso —creo recordar— con discursos de la Legislatura anterior. Posiblemente es así y tenga que ser así a lo largo de mucho tiempo, no porque no haya nada nuevo que decir —creo que vamos a ir planteando soluciones nuevas en el momento adecuado— sino porque los ejes fundamentales de un cambio del sistema son éstos: la formación del profesorado, la calidad de la enseñanza, la innovación, un cambio en la estructura curricular, etcétera. Ciertamente los puntos más novedosos son los que se relacionan con un cambio en la estructura del sistema o los que incorporan nuevas áreas y contenidos en un «currículum» determinado, o los que deciden si tal o cual cuerpo de profesores dan en tal o cual nivel. Ciertamente ahí están los puntos más llamativos y más novedosos. Pero éstos son puntos muy concretos que deben estar incorporados a un marco y a una dinámica de cambio en toda la estructura y en toda la innovación educativa, por lo que no es sencillo y, además, no se debe tomar posición de forma precipitada so-

bre temas, por un lado, tan delicados, pero, por otro, tan exigentes de una reflexión, de una elaboración tan profunda. Ciertamente por lo que usted dice, en el sentido de que es necesario tener en cuenta los medios y hace falta un proyecto temporalizado, es por lo que el Ministerio no quiere dar pasos precipitados. El sistema educativo es un tema, como ustedes saben bien, muy complejo y cualquier cambio genera consecuencias que, si no se prevén, luego pueden ser difíciles de modificar.

Es en esa dirección en la que el proceso experimental que se ha llevado a cabo durante tres o cuatro años está llegando a su última etapa en cuanto a experimentación, y es a partir de esta etapa cuando el Ministerio, con el estudio de las experiencias, con el estudio comparado de otros países, con la recogida exhaustiva de información, va a plantear las opciones fundamentales, así como los ritmos, del cambio del sistema educativo, para establecerlo sin prisas, con la suficiente tranquilidad, para permitir el debate de todos, la participación de todos y que una decisión de esta enorme trascendencia se pueda hacer con el máximo acuerdo posible, para que todos los sectores afectados se encuentren reflejados y vean recogidas sus opiniones.

Me pregunta de forma ya más específica sobre las exigencias profesionales de los profesores que puedan impartir la educación en la etapa 3-6 años. Nuestra idea es que en esa etapa sean los actuales profesores de educación general básica los que tengan una responsabilidad fundamental en lo que podríamos llamar las horas más formativas de los centros de educación infantil. Como bien me comentaba usted, en los centros de la Administración pública es evidente que ya son profesores de educación general básica, pero en los centros de escuelas infantiles o guarderías aún no, y en las horas principales de aprendizaje nuestra idea es que sean los profesores de educación general básica, aunque ello pueda completarse en otras horas, en función del horario que estos centros puedan tener y a partir de la regulación existente, con otros profesionales con la preparación suficiente.

Me planteaba también un problema muy importante, el problema de los idiomas en la educación general básica y qué es lo que iba a pasar con la enseñanza del idioma. Yo creo que hay una constatación común en que éste es un problema importante y en que hay que buscar soluciones que permitan que los alumnos españoles aprendan realmente un idioma extranjero, e incluso aquellos que lo deseen puedan aprender más de uno. Lo queremos anunciar también en el debate e incluirlo en los cambios que introduzca la nueva ordenación del sistema. Supone una especialización del profesorado, un rigor en la formación del profesorado. Supone posiblemente el que la enseñanza de un idioma extranjero comience algo antes que actualmente. Supone también que algunos años después pueda haber una oferta obligatoria en los centros para que los alumnos dentro del año lectivo puedan aprender un segundo idioma extranjero. Hay que tener en cuenta que estas medidas nos pondrían en una situación parecida a la de la mayoría de los países de la Comunidad Económica Europea, sin olvidar una especificidad de nuestro

país, el bilingüismo en determinadas Comunidades Autónomas, que obliga a una prudencia mayor a la hora de plantear el segundo idioma extranjero, como fácilmente ustedes podrán comprender. Esa perspectiva supondría un cambio de enorme importancia en el aprendizaje de los idiomas extranjeros en nuestro país. Implicará un enorme esfuerzo en relación con la oferta a los alumnos por parte del profesorado en los próximos años. Va a suponer ciertamente un cambio en la organización de los recursos educativos. Vamos a contar, debemos contar, con aquellos centros con los cuales se puede colaborar para conseguir una oferta mejor en el campo de los idiomas, así como otro tipo de ofertas en el campo de la educación artística, musical, etcétera. Esta organización de los recursos, de los cuales se podrán beneficiar alumnos que ya hayan terminado lo que hemos denominado educación primaria, puede suponer una mejora enorme para su formación.

Me pedía también una breve evaluación de los centros de profesores. No solamente en las provincias cuya gestión corresponde al Ministerio, sino también en el resto del territorio nacional, en principio la evaluación es positiva, con las dificultades que pueda tener un proceso que lleva no mucho tiempo en marcha. Positiva porque el número de centros se está ampliando, porque los recursos de esos centros se están ampliando, porque el personal administrativo se está también ampliando y porque el número de profesores que van a participar en dichos centros es mayor. Eso no quiere decir, de ninguna manera, que hayamos llegado al techo, en absoluto. Los recursos todavía no son suficientes, todavía no hay un número suficiente de centros de profesores y todavía no hay bastante número de profesores que participen suficientemente ni hay recursos que permitan cubrir un área tan amplia como la que un centro de profesores tiene actualmente.

Hay otras Comunidades Autónomas que tienen iniciativas diferentes. Si mal no recuerdo, la Comunidad Autónoma catalana mantiene una estructura semejante a la anterior, hace pivotar la formación permanente del profesorado sobre los ICE dependientes de las universidades, no ha puesto en marcha esta red de centros de profesores y ha buscado otras fórmulas mixtas para resolver los problemas comunes que tenemos planteados. Pienso que de una manera o de otra todas las comunidades tenemos los mismos objetivos; por un camino u otro, los objetivos de aproximar los recursos al profesorado y de que el profesorado reciba los cursos que quiere y no aquellos que se programan en lugares alejados de la propia demanda son comunes en todas las Comunidades Autónomas, con las dificultades que antes he señalado que supone poder tener una red que llegue a todas las escuelas y centros.

La última pregunta se refería a los planes concretos en relación con las especializaciones en formación profesional y los posibles cambios que puedan experimentar. Es un tema muy importante. Vamos a tener que ir cambiando progresivamente, año tras año, no vamos a esperar una reforma general del sistema. Las demandas están ahí, y dentro del marco de la reforma de las enseñanzas medias

queremos poner en marcha iniciativas que satisfagan las demandas existentes.

Le voy a mencionar brevemente algunos de los módulos profesionales que vamos a poner en marcha a partir del próximo curso como oferta a los alumnos que terminan el bachillerato de la reforma, pero abiertos también —estamos estudiando los criterios— a otros profesionales que tengan interés en cursarlos. Es una propuesta que se mantiene en esta vía más experimental, pero supone un cambio importante a la hora del diseño de los cursos, de la estructura de estos módulos y del compromiso de unos sectores y otros para su diseño y elaboración. Estamos diseñando estos módulos profesionales o cursos de inserción profesional a un nivel que la Comunidad Económica Europea señala como el más alto, el nivel 3, previo a los niveles universitarios, en estrecha colaboración con las distintas Comunidades Autónomas y con aquellos sectores profesionales, empresariales y laborales que de alguna manera tienen conexión con dichos módulos. Algunos de los módulos que previsiblemente se pondrán en marcha son los siguientes: En el campo de las humanidades, en el ámbito de las ciencias sociales y la lingüística, estamos diseñando un módulo especializado de animación sociocultural, un módulo educador de apoyo, un módulo de documentalistas, así como de técnicos en congresos y exposiciones. Insisto en que todos ellos, así como los que comentaré después, se plantean como oferta anterior a la universitaria y tratan de buscar una vía que resuelva los problemas de inserción laboral que hemos detectado en este campo. Los estamos desarrollando, como les decía, en conexión y ante las demandas concretas de sectores profesionales, y con ellos los queremos diseñar. La parte práctica, de inserción profesional, va a ser el peso fundamental de dichos módulos. Otros dos módulos, más vinculados al ámbito de las ciencias de la naturaleza, son el de técnicos en salud ambiental y el de técnicos en salud laboral. Otros módulos están vinculados al bachillerato técnico industrial de la reforma, de los que en este momento tenemos tres, cuyo diseño está bastante avanzado: el de técnico en fabricación mecánica, el de técnico especialista en componentes automáticos y el de técnico especialista en mantenimiento de instalaciones de edificios.

Finalmente, hemos diseñado dos módulos en relación con el campo de la administración y la gestión, que son los cursos de programador de gestión y de técnico en administración de empresas. Los módulos deben ser muy flexibles, su duración oscilará entre un año, como mínimo, y año y medio, como máximo. El aspecto técnico-práctico es el eje fundamental y, por tanto, el compromiso de los sectores laborales implicados es enormemente importante. Solamente así los módulos ofertados serán atractivos y, de esta forma, nos permitirán ir renovando la oferta de formación profesional.

Al señor Sedó le doy de nuevo las gracias por su intervención, y muchas gracias además por la brevedad de la misma. Me ha formulado una pregunta enormemente importante. Me ha señalado, en primer lugar, la relevancia que en Cataluña tienen todos los proyectos de reforma. Estoy de acuerdo con usted. En este momento mantene-

mos, como supongo que usted sabe, una estrechísima colaboración. En todos estos temas estamos trabajando conjuntamente y hemos intercambiado experiencias en el campo de las reformas, y puedo constatar que existe este empuje.

Como su preocupación estaba en el campo de la prospectiva, me preguntaba cuáles son las demandas que la sociedad puede reclamar en los próximos años y la necesidad de que ese estudio de perspectivas condicione el diseño del sistema educativo y de la formación técnico profesional. Estoy, de hecho, totalmente de acuerdo con su planteamiento. En esa prospectiva estamos en relación con unos equipos de trabajo conjuntos de la Comunidad Económica Europea para estudiar las demandas que se puedan hacer en todos los países en los próximos diez años, y estamos encargando estudios de prospectiva a partir de las convocatorias que el Centro de Investigación y Desarrollo Educativo está realizando.

De hecho, como he comentado anteriormente, una de las convocatorias del año pasado del CIDE fue sobre el tema: educación y empleo, sobre el cual se presentaron un conjunto de proyectos para estudiar las demandas de empleo en los próximos años y vincularlas con la oferta educativa, como uno de los ejes que permiten señalar nuestra preocupación sobre el tema.

También estamos en conexión con otras instituciones de carácter público o privado: Ministerio de Trabajo, asociaciones empresariales, que están, a su vez, realizando estudios de demandas laborales y que nos están permitiendo saber cuáles pueden ser en los próximos diez o quince años las mayores demandas laborales en el campo no sólo de la empresa, sino de la Administración, de los Servicios; campos que van a tener, sin duda, como supongo que usted sabe, una enorme fuerza en los próximos años. Es evidente que hay que vincularlo con los cambios demográficos que va a vivir o está viviendo ya el país, y que va a propiciar un giro en las pirámides de población de los próximos años, por lo que van a existir demandas diferentes, cada vez más, a las que actualmente están existiendo en determinados segmentos de edad.

Me parece que es fundamental la previsión en ese campo, y me ha gustado enormemente escuchar esta orientación, porque creo que es una de las cuestiones claves a la hora de abordar un cambio en el sistema educativo.

La intervención del señor Ollero también ha tenido un tono muy grato y cordial que me ha permitido reflexionar sobre algunas ideas que ha señalado. Le agradezco una de las primeras sugerencias en la valoración que ha hecho sobre que soy un buen técnico. Esto es lo que he creído entender y es agradable escucharlo. Pero, creo entender, al mismo tiempo, que es un reconocimiento de que el Ministerio de Educación se está dotando de buenos técnicos para llevar adelante la reforma del sistema. También quiero decirles que además de un buen técnico —y lo dejo a su interpretación—, participo de un proyecto de política educativa concreta y, en ese sentido, es en el que asumo el pasado de esa política educativa y su futuro. Por eso no me encuentro con un «handicap», a la hora de llevar adelante la tarea que tengo que hacer, por condicio-

nantes políticos, como usted intentaba hacerme ver, sino que es una tarea de política educativa que debe trazar los ejes fundamentales, y luego hay que resolver gran parte de las cuestiones desde una perspectiva más técnica.

Me planteaba la posible contradicción que existía en mis palabras sobre la conexión entre las escuelas infantiles y la EGB, a través del decreto de acceso de los alumnos. Yo creo que no hay contradicción. Lo complicado en muchas cuestiones es conciliar distintos derechos. Evidentemente, es enormemente importante la conexión entre los centros de educación preescolar no obligatoria, pero a los que no acceden todos los alumnos, y la educación general básica, obligatoria para todos, como es fundamental conciliar y coordinar los últimos años de la educación general básica con los primeros de bachillerato, aunque son niveles distintos.

En ese sentido, lo que podemos denominar el deseo, la necesidad pedagógica de que los alumnos que han estado en un centro de preescolar pueden continuar en un centro de educación general básica, teniendo en cuenta que son distintos niveles, debe conciliarse con el derecho de todos los alumnos de poder optar a los centros, de acuerdo con una serie de criterios. Porque hay una serie de alumnos que no han asistido a esos centros de preescolar y podrían ver lesionado su derecho si no se atienden sus peticiones y si no planteamos unos criterios equilibrados que permitan conciliar ambas situaciones. En ese sentido, creo que no hay contradicción, lo que hay son ciertamente intereses complejos que articular, pero hay que buscar la vía de resolver ambos problemas.

También me planteaba que hay incentivos en la reforma. Sin duda. Sin duda hay incentivos en la formación del profesorado en una concepción que apuesta por una mayor calidad de la enseñanza. El número de horas, según la reforma de las enseñanzas medias, es menor. Eso crea una dinámica distinta. Creo que son incentivos que van hacia una mayor calidad de la enseñanza, o al menos son los incentivos que podemos considerar más importantes.

Yo creo que manifestar que a través de esos incentivos se crea una dinámica más positiva en el profesorado, en la relación con los alumnos, en el problema de la enseñanza, del aprendizaje, etcétera, nos está indicando que progresivamente debemos irlos extendiendo al conjunto del profesorado.

Tal vez su duda más sistemática está en que no hay una concreción del modelo de la reforma. En los últimos meses o años se sigue experimentando algo, pero no se acaba de decidir. Incluso me sugiere usted que la primera hipótesis, la de la reforma, está descalificada. Luego me preguntaba por el profesorado que iba a dar este ciclo y si era posible una mayor concreción. Yo insisto un poco en la línea argumental de mi exposición. El eje fundamental está en la innovación educativa, en la reforma, en la perspectiva del cambio de objetivos, de métodos, de material, de marco curricular fundamental. Siendo muy importante la estructura —supongo que coincidimos—, no es lo más difícil, pero si no se da lo anterior nos podemos que-

dar con una nueva estructura que tenga contenidos más o menos parecidos.

Yo no voy a concretar la opción que se va a adoptar, porque queremos que en este momento haya un debate claro de innovación y de reforma en profundidad del sistema dentro de este marco; un debate abierto, razonado, que es el que vamos a presentar en los próximos meses, como decía, sobre las distintas opciones.

Ustedes me pueden decir que el Ministerio no concreta, que el Ministerio no se decide, pero si yo ahora expusiera la decisión que se va a adoptar, posiblemente me dirían: ¡claro!, no consultan; ustedes deciden y no tienen en cuenta nuestra opinión. Vamos a tener en cuenta la opinión de todos, y vamos a decidir una vez recogida de forma amplia la opinión de todos, y, además, si podemos, sacaremos un documento con las opiniones de todos los sectores. Esa es la vía, ante un tema de tal complejidad, por la que debemos avanzar en beneficio del cambio del sistema educativo, porque —insisto— un cambio de esta profundidad se debe realizar por aproximaciones sucesivas, recogiendo opiniones, y vamos a tardar en ello.

Pienso que posiblemente haya más comparecencias de personas del Ministerio de Educación y Ciencia, bien de Directores Generales, bien del propio Ministro, a lo largo de los próximos meses, que mantengan el debate abierto para recoger todo tipo de opiniones y sugerencias sobre este tema de indudable trascendencia.

Me preguntaba de forma más explícita cuándo se iba a sacar el libro blanco. La contestación va en la misma dirección. He mantenido que en los próximos meses vamos a abrir claramente este debate, que es voluntad del Ministerio incorporar el libro blanco que recoja las opiniones que pueda haber en amplios sectores de la población y que, a su vez, el libro blanco relance de nuevo ese debate. ¿En qué fecha? Yo no soy la persona adecuada para indicar en este momento en qué fecha exactamente va a presentarse. Lo que sí puedo decirles es que el debate va a ser impulsado desde el propio Ministerio en los próximos meses, que eso va a permitir recoger cada vez mayor información, y que de esa manera el libro blanco va a servir, no sólo como un texto que permita tener en cuenta las opiniones, sino también impulsar la discusión y el debate. Ese es el proceso que consideramos más positivo para que nadie se sienta marginado en la discusión y para que la apuesta por el cambio en el sistema educativo recoja el más amplio consenso de todos los sectores sociales implicados.

Me formulaba algunas preguntas sobre el diseño de la formación profesional. Ya he hecho mención a ellas. Coincidió en que el Ministerio de Educación y Ciencia tiene una responsabilidad que vamos a seguir manteniendo, pero creo que tampoco será difícil que coincidamos en que otros sectores tienen que decir cosas que debemos escuchar, porque nos puede pasar como ha ocurrido con la formación profesional actual, que por organizarla casi exclusivamente desde la perspectiva educativa, se ha quedado excesivamente alejada de las preocupaciones, de las demandas sociales y empresariales, y ahora mismo nos

encontramos con un corte enorme que es muy difícil de salvar.

Solamente con un diseño en el cual los sectores sociales empresariales, profesionales y sindicales coincidan (yo diría más, que se responsabilicen de que esa formación beneficie también a otros sectores sociales), podremos conseguir una formación profesional que resuelva los desfases existentes y que pueda adaptarse a las necesidades cambiantes de la sociedad. El compromiso de empresarios, sindicatos y profesionales que les haga ver que esa oferta educativa beneficia a sus propios objetivos, es una garantía de que la oferta de formación profesional que hagamos en el futuro, y que vamos a ir cambiando, puede tener las máximas seguridades de llegar a buen fin.

Me ha hablado también del tema de la integración. Si mal no recuerdo, planteaba una contradicción entre mis palabras y las del Ministro. El Ministro hablaba de que había un proyecto hasta 1992 y, sin embargo, parece que yo lo indicaba como más flexible o más amplio. Yo no recuerdo exactamente las palabras del Ministro, pero el compromiso que hay es que el proyecto de integración es de ocho años. La perspectiva de integración se sitúa en ese horizonte, lo cual no quiere decir (dudo que el Ministro lo haya dicho) que en 1992 todos los alumnos de educación especial, todos los alumnos con necesidades especiales puedan estar integrados. Siempre hemos manejado que en esa fecha la mayoría de los alumnos (y creo recordar que el Ministro habla de una cifra en torno al 70 por ciento) con necesidades especiales pueden estar integrados, mientras que hay otro número de alumnos con necesidades especiales más graves, más permanentes, etcétera, para los que van a ser necesarios los centros de educación especial.

También se me ha preguntado sobre la calidad y cómo ésta no puede traducirse en una menor exigencia: al haber menor exigencia interpreto que hay más éxito y, por tanto, hay más calidad en la lógica argumental que supongo que usted seguiría. Yo creo que no. Pienso que el nivel de exigencia debe mantenerse, pero la clave de la calidad está en saber conciliar una nueva forma de evaluación con una adecuación de la oferta educativa, del currículum educativo, de los aprendizajes, a las necesidades de los alumnos. Eso es lo enormemente complicado. Frente a la opción de que sea el alumno el que se adapte a la escuela, a lo que hay que ir es a que la escuela se adapte al alumno, y no que se adapte porque todos aprueben —no, es ese el criterio de adaptación—, sino porque los procesos de aprendizaje se adaptan a las estrategias del alumno, porque el alumno recibe una diversidad que de otra forma no tendría, y porque recibe los apoyos complementarios que necesita. Por ese camino hay que avanzar, y no creo que eso suponga una menor exigencia. Supone una exigencia distinta a alumnos distintos.

Me preguntan también por el resultado de la evaluación de la integración. Llevamos dos años en los que hemos puesto en marcha un proceso complejo de evaluar los centros, de buscar las condiciones que permiten integrar mejor a los alumnos. Se está terminando ya de redactar el informe del primer año y medio, yo espero que

en fecha breve lo tendremos terminado y con mucho gusto se lo proporcionaremos.

En cuanto a la formación del profesorado, me planteaba el tema del acceso directo, y si se ha evaluado su supresión. Sinceramente, no sé si se ha evaluado. Se evaluó en su momento y se vio que no había razones para que un conjunto de alumnos pudiera acceder a un puesto por unas calificaciones determinadas, porque podía suponer alguna discriminación en relación con otros alumnos. Ese es un criterio que mantenemos, y no parece que haya datos nuevos que nos lleven a rectificar la decisión.

Se ha planteado el tema de los directores que han sido nombrados directamente por la Administración. Se me citaba una estadística que en este momento no conozco y no puedo confrontar, pero supongo que sus datos serán correctos. Me hablaba también de que tal vez sea necesario que exista un cuerpo de directores para evitar estos problemas y para profesionalizar a los directores. Es una opción que existía anteriormente, pero se ha elegido otra vía: la de la participación de la comunidad educativa, de los profesores, de los padres, y en su caso alumnos y sectores educativos, para el funcionamiento de los centros, lo que supone también la elección de los cargos unipersonales. Es una vía de participación que responsabiliza a la comunidad educativa en la puesta en marcha de un proyecto educativo que acaba de empezar, y no ha empezado antes por problemas que supongo usted conoce suficientemente. Estamos seguros de que en los próximos años esta vía no solamente se va a consolidar, no solamente las personas elegidas van a hacer uso de su cargo, sino que va a permitir una responsabilidad mayor de la comunidad educativa en la concreción de la actividad docente y en la corresponsabilización de las decisiones que se adopten.

En cuanto a los CEP, ya he hecho mención a la politización. Yo pienso que no han sido centros politizados; son centros creados por la Administración en los que ha habido una elección claramente plural, donde la Administración no ha intervenido. A los CEP se han presentado listas distintas en cuanto a signo político, todo el profesorado ha podido participar, ha ganado lo que la mayoría del profesorado ha decidido, y la Administración no ha intervenido y no ha tratado en absoluto de politizar su funcionamiento. Yo creo que eso ha sido lo que ha hecho que el profesorado se haya volcado en las elecciones, haya visto la limpieza de las mismas y, por tanto, que pueda funcionar dentro de los problemas normales de una elección claramente democrática frente a la Administración, que también tiene iniciativas de cara a los CEP, con los conflictos normales que se plantean en dos instituciones cuyos fines deben ser complementarios, pero en las que a veces pueden surgir problemas.

Se ha señalado también el tema de la universidad y el problema de la participación del profesorado, que solamente participan aquellos profesores que desean ampliar su hoja de servicios para trasladarse después mejor. Yo creo que no. Los que van a los centros de profesores, estén lejos o cerca, son fundamentalmente aquellos profesores más conscientes y con más capacidad; éstos son los

más interesados, estén donde estén. Es posible que en algunos casos existan estas situaciones, pero no debemos extrañarnos porque es un funcionamiento de la vida profesional en la que a uno, además de avanzar en su formación, también le interesa conseguir una serie de objetivos tales como cambiar su situación laboral, poder promocionarse, etcétera, objetivos completamente aceptables que hay que tener en cuenta.

En relación con el tema de la universidad, desde hace años está planteada la importancia de la participación de la universidad, y no van a ser simples palabras. Estamos en conexión con distintas universidades y departamentos universitarios, no sólo en las áreas psicopedagógicas sino también en las áreas más estrictamente científicas, en relación con ciencias de la naturaleza, matemáticas, física, química, etcétera, para poner en marcha con rigor cursos de actualización científica y didáctica del profesorado, con el profesorado más competente que puedan ofertar estos departamentos, de tal manera que los cursos puedan hacerse con la garantía y la calidad necesaria. En ese sentido, vamos a avanzar por todas las vías posibles para no rechazar cualquier sector que pueda ofertar cursos de formación y de perfeccionamiento. Antes al contrario estamos dispuestos a aceptar cualquier oferta que desde cualquier ámbito se pueda hacer; y no solamente las ofertas que nos hagan, sino que queremos impulsar los acuerdos para que esas ofertas se puedan hacer.

Se planteaba, finalmente, el tema del CIDE, la inspección, y que se margina a los expertos. Creo que no. El CIDE existe, con uno u otro nombre, desde hace muchos años. El Ministerio debe tener un centro de investigación y documentación educativa que hay que potenciar y que deberá seguir existiendo, pero no es contradictorio ni se superpone con otras funciones de otros sectores, como pueden ser los servicios de inspección, que tienen una función específica que deben cumplir. Pero la investigación y la documentación deben estar también en un centro específico.

Hay un punto de su intervención que he de reconocer que me ha gustado menos, es el relativo al señor Carabaña. Me ha parecido poco justa su intervención y lo voy a decir sinceramente. Su señoría comentaba el documento del CIDE que el señor Carabaña ha realizado —que usted conoce porque se lo hemos proporcionado—, y ha calificado su intervención en el Parlamento como peyorativa, dando por entendido que estaba muy vinculado a la Administración. Sin embargo, yo he echado en falta que, cuando usted ha hablado del documento que ha realizado el señor Carabaña, de rigor claro y con independencia de criterio (como usted ha citado al señor Carabaña, su independencia de criterio le ha llevado a plantear una posición a partir de una evaluación concreta, crítica al ver que no todos los objetivos de la reforma se están consiguiendo), debía haber valorado de esa manera su intervención. Si el informe del señor Carabaña hubiera sido a favor de la reforma, usted hubiera dicho —posiblemente no—: ¡Qué va a decir el señor Carabaña! En ese tema debía haber habido una matización más específica. Su in-

tervención pone de relieve la seriedad con la que intentamos realizar la evaluación de la reforma; evaluación que no es sólo el informe del señor Carabaña, sino que hay más —no sé si ha recibido todos los informes que tenemos—, que se van a seguir ampliando. Su señoría dice que la reforma no consigue objetivos mucho más ventajosos que la opción habitual de las enseñanzas medias, sin embargo, también hay otras conclusiones, en éste y en otros documentos, que hablan de que no hay ningún resultado más negativo significativamente que en otros aspectos como, por ejemplo, que estudiando menos horas se adquieren los mismos resultados, y que en los campos de las actitudes y de las motivaciones hay un progreso indudable.

La tarea de evaluación nos puede y nos debe proporcionar un conjunto de datos importantes que debemos tener en cuenta y debemos analizar detenidamente. Es voluntad del Ministerio mantener una estricta neutralidad sobre las reformas emprendidas, en relación con todas las evaluaciones, que los datos sean conocidos y que, a partir de ellos, se discutan porque no queremos implantar la reforma diseñada sin contraste ni evaluación, queremos que la reforma que se implanta surja de una experimentación, de una evaluación y de un debate continuado, porque por eso emprendimos el camino. En esa dirección queremos avanzar. Coincido con usted en muchas de sus apreciaciones, por ejemplo, en que este tema es enormemente complejo y plantea muchos problemas. Estoy seguro de que podremos discutirlos y llegar a acuerdos a lo largo de los próximos meses.

Señor Nieto, agradezco su intervención sinceramente. Ha puesto el acento, desde mi punto de vista, en las cuestiones centrales de la reforma del sistema educativo, que están en los objetivos irrenunciables del nuevo modelo, sea cual sea el que se ponga en marcha; objetivos irrenunciables en la línea de la profundización en la calidad de la enseñanza, en la modernización del sistema, en la integración de la escuela con la vida y en el factor de compensación de desigualdades al que este sistema debe contribuir. Las reformas emprendidas, aunque desde una perspectiva experimental, trataban ya de tener en cuenta estos objetivos. Lo que sucede es que un proyecto experimental, por el hecho de serlo, permite una serie de cambios, un conjunto de modificaciones. Esa es la riqueza de un proceso experimental que nos puede permitir recoger un conjunto de datos mucho más completo que si hubiéramos decidido desde el inicio, como bien decía el señor Nieto, implantar determinado proyecto, sin ninguna discusión. Esto posibilita que el proyecto pueda ser evaluado y que a lo largo de esta evaluación y experimentación pueda surgir un amplio y enriquecedor debate. Yo creo que eso es algo que está presente actualmente. El conjunto del profesorado está cada vez más interesado en participar en la reflexión sobre la reforma de las enseñanzas medias y de todo el sistema educativo. Ello es una garantía de que ese proceso se va a hacer con el interés de los profesores y de que ese interés va a propiciar una mayor discusión. Es voluntad del Ministerio que ese mayor interés y esa participación no queden defraudados y crear

los cauces suficientes para que todas las opiniones, todas las reflexiones sobre los objetivos, los métodos, los recursos, la estructura curricular, la estructura del sistema, etcétera, puedan verse recogidas y exista un amplísimo consenso en torno a la reforma del sistema educativo, porque, de hecho, de las decisiones que se adopten va a depender la mayoría de los objetivos educativos y de los recursos humanos en este país en las próximas generaciones.

Nada más. Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE**: Gracias al señor Director General de Renovación Pedagógica.

¿Algún portavoz de los Grupos Parlamentarios quieren intervenir? (**Pausa.**)

Agradeciendo de nuevo la presencia del señor Director y la participación de todos ustedes, se levanta la sesión.

Era la una y cincuenta y cinco minutos de la tarde.

Imprime RIVADENEYRA, S. A. - MÁDRID

Cuesta de San Vicente, 28 y 36

Teléfono 247-23-00.-28008 Madrid

Depósito legal: M. 12.580 - 1961