



CORTES GENERALES

DIARIO DE SESIONES DEL

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Año 2005

VIII Legislatura

Núm. 399

EDUCACIÓN Y CIENCIA

PRESIDENCIA DE LA EXCMA. SRA. D.^a MERCEDES CABRERA CALVO-SOTELO

Sesión núm. 28

celebrada el martes, 25 de octubre de 2005

Página

ORDEN DEL DÍA:

Celebración de las siguientes comparencias, con motivo de la tramitación del proyecto de ley orgánica de educación. (Número de expediente 121/000043.)

- | | |
|---|----|
| — Del señor presidente del grupo especializado de enseñanza de física de la Real Sociedad Española de Física (Pastor Benavides). (Número de expediente 219/000415.) | 2 |
| — Del señor presidente de la Real Sociedad Española de Matemáticas (Andrada Herranz). (Número de expediente 219/000416.) | 7 |
| — Del señor catedrático de política de la educación de la UNED (De Puelles Benítez). (Número de expediente 219/000417.) | 11 |

— Del señor representante de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas (Monterde). (Número de expediente 219/000418.)	15
— Del señor profesor de la Universidad de Barcelona y vicedecano de la Facultad de Teología de Catalunya, sacerdote e historiador (Bada i Elías). (Número de expediente 219/000419.)	20

Se abre la sesión a las nueve de la mañana.

CELEBRACIÓN DE LAS SIGUIENTES COMPARENCIAS, CON MOTIVO DE LA TRAMITACIÓN DEL PROYECTO DE LEY ORGÁNICA DE EDUCACIÓN. (Número de expediente 121/000043.)

— **DEL SEÑOR PRESIDENTE DEL GRUPO ESPECIALIZADO DE ENSEÑANZA DE FÍSICA DE LA REAL SOCIEDAD ESPAÑOLA DE FÍSICA (PASTOR BENAVIDES). (Número de expediente 219/000415.)**

La señora **PRESIDENTA**: Vamos a dar comienzo a la sesión de la Comisión dedicada a las comparencias previas al debate del proyecto de ley orgánica de educación.

Recuerdo a los presentes —lo haré de manera continuada— el compromiso de respetar los tiempos porque a las doce empieza el Pleno de los presupuestos y tenemos que terminar la reunión de la Comisión, por lo que pido excusas a los comparecientes.

Doy la bien bienvenida en esta Comisión a José María Pastor Benavides, presidente del grupo especializado de enseñanza de la física de la Real Sociedad Española de Física, a quien tengo que pedirle que, por favor, se atenga a los diez minutos. Luego tendrá oportunidad de responder a las preguntas de los grupos. Muchas gracias por su presencia y tiene la palabra.

El señor **PRESIDENTE DEL GRUPO ESPECIALIZADO DE ENSEÑANZA DE LA FÍSICA** (Pastor Benavides): Comparezco en nombre del presidente de la Real Sociedad Española de Física, don Gerardo Delgado, que no ha podido estar presente en este momento, puesto que se encuentra de viaje por Latinoamérica.

Les comentaré que la Real Sociedad Española de Física es una institución que agrupa a más de 3.000 físicos, que desempeña fundamentalmente su actividad en la enseñanza universitaria, en la investigación en centros de todo el territorio nacional, investigan en empresas y también dan clases en enseñanzas medias. Está organizada en grupos especializados y, como se les

ha dicho en este momento, soy el presidente del grupo especializado de enseñanza de la física.

Por lo que respecta al tema sobre el que voy a hablar, les diré que más de 600 profesores de la actual enseñanza secundaria de toda España están vinculados a este grupo. La situación de la enseñanza de la física y química pre-ocupa, desde hace tiempo, a todos los profesores y a todas las asociaciones de profesores de física y química, tanto de enseñanza secundaria como de universidad. En el año 2002, las Reales Sociedades Españolas de Física y de Química, solicitaron a la Comisión de Educación del Senado un análisis de la problemática. Después de varias sesiones, el resultado de estos trabajos se recogió en un informe aprobado y publicado en el Boletín del Senado número 660, de 22 de mayo de 2003. Dicho informe fue remitido en su momento a los responsables del Ministerio de Educación y en él básicamente —es un documento que ha tenido bastante difusión, se solicitaba— de manera bastante universal por todos los profesores de física y química de este país, que el número de horas de la física y química en el tercero de la ESO aumentase su presencia a tres horas, y no a dos; que la física y química en cuarto tuviera una mayor presencia; y que la física y química que están unidas en el primero de bachillerato se desdoblaran en dos materias, física, por un lado y química, por otro. Les recuerdo a los señores diputados que España juntamente con Portugal son los dos únicos países de la Unión Europea que tienen la física y la química unidas en una sola materia en los estudios preuniversitarios y que los demás países dividen la física y la química mucho antes; en Centroeuropa en el cuarto año antes de los estudios universitarios.

El documento que les he hecho llegar, que supongo que tendrán en sus manos, resume la evolución de la enseñanza de la física y de la química a lo largo de los últimos 30 años en la enseñanza secundaria y bachillerato. En el se pasa revista a una situación que ha ido empeorando, a medida que se han ido aprobando las leyes y desarrollos reglamentarios de las mismas. La presencia de los estudiantes que eligen las materias científicas ha ido disminuyendo de forma constante, fenómeno, por otra parte, que también ocurre en otros países europeos, pero que en el nuestro puede estimarse que empieza a alcanzar un nivel crítico. A modo de ejemplo, el número de estudiantes matriculados en la

licenciatura de física en primer curso ha descendido de forma alarmante. En algunos distritos universitarios la matrícula se ha dividido por un factor seis o siete con relación a hace diez años. Algo parecido, pero no tan acusado, ocurre con la licenciatura en químicas. En el momento actual, becas y tesis en físicas no resultan atractivas ya para los estudiantes. En las competiciones internacionales los resultados que obtienen los estudiantes españoles no están acordes con lo que se espera de estudiantes de un país, como el nuestro, que ocupa un puesto muy alto en el desarrollo económico. No tenemos unos resultados en nuestro sistema educativo acordes con nuestro desarrollo económico. Cabe preguntarse, primero, si con esta evolución se podrá soportar nuestro sistema de investigación y desarrollo tecnológico en las áreas vinculadas con la física y con la química en el futuro. Dos, de qué manera están influyendo en esta evolución las enseñanzas de física y química en la enseñanza secundaria y el bachillerato.

Voy a comentarles los puntos del proyecto de la LOE que están relacionados con la enseñanza de la física fundamentalmente y, en paralelo, de la química. Puntos siete y ocho básicamente del escrito que les he hecho llegar. En el punto siete, situación de la física y química en la educación secundaria obligatoria que configura el proyecto de la LOE, desaparece la materia de física y química en el tercer curso de la ESO, ya que en la nueva organización de la etapa, artículo 24, el área de ciencias de la naturaleza, presente en la actualidad en primero y segundo curso, se amplía hasta el tercer curso. De la concepción que de esta área se hace en el punto 2 de dicho artículo puede presumirse que los contenidos de física y química se difuminarán todavía más de lo que están. El desarrollo de esta área en el actual primer ciclo de la ESO pone de manifiesto en la práctica que el peso que adquieren los contenidos de biología y geología siempre es mayor que los de física y química. Esto, a su vez, tendrá dos consecuencias importantes: una, el alumnado verá reducida la posibilidad de estudiar explícitamente contenidos de física y química al desaparecer el espacio curricular de la materia; el profesorado de física y química difícilmente impartirá contenidos del área de ciencias de la naturaleza, cuando tradicionalmente está siendo impartida por profesores vinculados al departamento de biología y geología.

Les recuerdo brevemente cuál es la situación actual. En este momento en la física y química se estudian muy superficialmente los contenidos de ciencias de la naturaleza en primero y segundo de la ESO. Los profesores que imparten esta área o bien son maestros que han pasado a ser profesores de secundaria o son profesores vinculados al departamento de biología y geología. En tercero la materia de física y química tiene exclusivamente dos horas, por tanto, su aprendizaje es totalmente superficial. La ubicación para la física y química en el cuarto curso queda reflejada en el artículo 25.2, tiene carácter de asignatura optativa junto a otras siete materias de las que los alumnos deberán cursar tres. Situar a

las materias científicas que por su naturaleza pueden ser percibidas por los estudiantes como más difíciles enfrentadas a otras consideradas más sencillas, supondrá que su elección se verá sensiblemente reducida. Esta organización puede llevar a que el estudio de la física y de la química, materias básicas en el desarrollo científico y tecnológico de un país, se conviertan en algo testimonial en el futuro plan de estudios. De esta organización de las materias se derivará ineludiblemente una disminución todavía mayor de estudiantes que cursarán la física y química en cuarto, lo cual supondrá a su vez que disminuirá todavía más el número de estudiantes que puedan, primero, conocer, y luego elegir las modalidades de ciencias en el bachillerato

A pesar del carácter orientador con que se quiere reforzar este cuarto curso, como está redactado en el artículo 25.6, la organización del mismo apenas apuesta por considerar que el desarrollo de las sociedades modernas tiene mucho que ver con el conocimiento científico. Les recuerdo lo que ocurre actualmente en el cuarto curso de la ESO, que lo tienen escrito en los puntos anteriores del documento que les he entregado. El número de estudiantes que eligen ahora la física y química en cuarto de la ESO se ha reducido sustancialmente en los últimos años. Como consecuencia de que la organización de las optativas, por una parte, está en manos de la competencia de los centros pero, por otra, es un derecho que tienen los alumnos, nos encontramos con que dado el nivel cultural de los padres, las expectativas de los alumnos y evidentemente ese derecho a la elección que tienen, el número de alumnos que eligen la materia es muy bajo. Para que se hagan una idea, en determinados institutos en las zonas menos favorecidas de las grandes ciudades el porcentaje de alumnos que pueden elegir la física y química es del 20 por ciento en el cuarto de la ESO.

Voy a pasar a comentar brevemente la situación de la física y química en el bachillerato que configura el proyecto de la LOE. La organización del bachillerato se aborda en el artículo 34 fijando en su apartado 1 la modalidad de ciencias y tecnología, donde se presume que estarán las materias de física y química. El proyecto es prudente en este aspecto y deja a las disposiciones que desarrollen la LOE las decisiones al respecto. Sin embargo, al interpretar las asignaturas comunes que se fijan en el artículo 34, apartado 6, organizadas en los dos cursos del bachillerato, puede inferirse que el espacio curricular dedicado a la física y también a la química no podrá ser mejor de lo que actualmente existe. En la situación actual en el bachillerato se ha ido produciendo una situación en la que la presencia de la física y de la química se ha ido reduciendo; se redujo sustancialmente como consecuencia de la organización de la Logse, pues si bien son materias optativas al abrirse el abanico de posibilidades de los alumnos para decidir estas materias, la realidad es que los alumnos se han ido configurando con opciones más sencillas. Como consecuencia de la última modificación del 2003, donde se ha incorporado

una asignatura nueva que aparece, por otra parte, en el proyecto de ley, que es la historia de la filosofía en el segundo curso del bachillerato, es prácticamente imposible cursar la física en la opción biosanitaria. Por tanto, solamente es posible cursarla por los estudiantes en la opción de ciencias e ingeniería. Ese porcentaje, como ustedes pueden imaginarse, está escasamente en el 20 por ciento. Los datos de selectividad están ahí y se pueden consultar. Si en el bachillerato, BUP-COU, el número de estudiantes que se examinaban de física y química en selectividad estaba entorno a un 55 por ciento sobre el total, en la situación actual estamos entre el 20 y el 22 por ciento. Es un indicador sobre esta cuestión.

Finalmente, me voy a referir a la nueva asignatura que aparece en las asignaturas comunes del bachillerato, que se titula ciencias para el mundo contemporáneo. Puede interpretarse como una materia centrada en el conocimiento y reflexión de contenidos científicos de variada temática. Lo que acabo de decir es una presunción, puesto que el proyecto de ley no dice nada al respecto. Propuesta ambiciosa pero que choca con los planteamientos anteriormente expuestos donde a las ciencias, en general, se les reduce el espacio curricular en la enseñanza básica; materia de difícil inserción en los planes de estudio, donde no hay especialistas con una visión interdisciplinar de la ciencia, salvo que se haga desde una perspectiva filosófica o generalista. Desde la perspectiva de los profesores de física y química esta materia aparece situada en un momento en el que los alumnos ya han hecho opciones fundamentales en su plan de estudios y los alumnos que hayan optado por un bachillerato de ciencias estarán estudiando asignaturas científicas. A los jóvenes cuando toman la elección en un bachillerato de humanidades o de sociales, ya no les interesan en general las ciencias. Nuestro punto de vista es que la formación científica debe darse antes, en la enseñanza básica. Esta materia tiene una difícil inserción en los planes de estudio donde no hay especialistas, como digo, con una visión interdisciplinar.

¿Qué puede ocurrir en el futuro si esta asignatura sale? Desde el punto de vista de los profesionales de la física y química, difícilmente habrá contenidos más duros, puesto que será una asignatura centrada en contenidos light de ciencias. Consideramos que la realidad de los hechos es dura y pone de manifiesto que acabarían dándola profesores o biólogos, del departamento de biología y geología, o en todo caso filósofos o incluso historiadores, como hacen los ingleses donde vinculan los temas de energía a ciencias sociales.

Les recuerdo que hay una experiencia que se llevó a cabo en el Ministerio de Educación entre los años 1984 y 1990, con el plan experimental de la reforma de las enseñanzas medias. En ese plan, previo al diseño de la Logse, había una asignatura de ciencia en el bachillerato, era una ciencia para los no científicos. El planteamiento era muy interesante, como acabo de decir, pero la realidad de los hechos hizo que fuera muy comprometido el desarrollo de esa asignatura en los centros.

La señora **PRESIDENTA**: En el turno de intervención de los grupos, tiene la palabra el señor Canet, por el Grupo de Esquerra Republicana.

El señor **CANET COMA**: Deseo agradecerle al señor Pastor su comparecencia y el texto que nos ha dado. Desde la coincidencia en el trabajo profesional en un instituto y coincidiendo a nivel básico con lo expuesto, ampliar el peso curricular de la asignatura ha de implicar necesariamente la reducción del peso curricular de otra carga horaria. La pregunta un poco académica sería: ¿Cuál es la solución —porque lo que usted ha planteado es un aumento del peso de la materia—, en detrimento de qué, o con qué planteamiento debería cambiar el proyecto de ley actualmente en discusión para que lo que S.S. ha planteado tenga cabida?

El señor **PRESIDENTE DEL GRUPO ESPECIALIZADO DE ENSEÑANZA DE LA FÍSICA** (Pastor Benavides): La cuestión es de voluntad política, es decir, los cambios que se han ido haciendo en el sistema educativo español en los últimos años han hecho que las materias científicas hayan ido perdiendo espacio curricular. Se produce un fenómeno curioso, y es que los diseños curriculares de la Logse en general han sido bien asumidos por el profesorado. Sin embargo, los problemas han derivado a la hora de repartir el juego, es decir, cuando se han organizado los espacios curriculares. Es una cuestión, donde tanto en la ley como en los desarrollos de la misma, son ustedes los que tienen que definirse, porque la postura de los profesores y las instituciones científicas de este país están claras. Yo echo en falta la apuesta por una alfabetización científica en la ley. Así como en la LOCE se apostaba por una alfabetización científica en la línea de ciencia para los ciudadanos, bien es verdad que luego es difícil conseguirlo, pero si ponemos las condiciones se puede llevar a cabo en los centros, sin embargo, en este momento, con la definición de un espacio curricular de un área de ciencias de la naturaleza donde eso va a quedar tremendamente difuminado, el mayor porcentaje de alumnos de este país no tendrán más formación en física y química que la que alcancen en el primero, segundo y tercer curso de la ESO. Si las estadísticas están claras, y nos dicen que en este momento aproximadamente un 20 por ciento de los alumnos y no más harán la física y química en cuarto, puesto que existe la opción de elegir física y química frente a las ocho asignaturas que tienen optativas, como indica el artículo 25, es prácticamente imposible que eso pueda funcionar. Termino reiterando la idea. Es una cuestión de voluntad política. Si las 30 ó 32 horas a la semana no dan más de sí, tenemos que elegir opciones. Son ustedes los que tienen el compromiso de apostar por una formación mínimamente científica para los ciudadanos de este país en una sociedad del conocimiento del siglo XXI.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Popular, señor Calomarde.

El señor **CALOMARDE GRAMAJE**: Con la brevedad que se requiere. En primer lugar, y dado que nuestro grupo es quien solicitó la comparecencia, quiero darle las gracias. Quisiera hacer una consideración muy breve y formular algunas preguntas a don José María Pastor Benavides. Lo que más me ha interesado de lo mucho que ha dicho en cinco minutos, aunque ha tenido la amabilidad de darnos el texto de la intervención, es su preocupación, que es la nuestra, por el previsible declive de las enseñanzas científicas, centradas en este caso en las materias de física y química, en el anteproyecto de ley que se está debatiendo. Básicamente estamos de acuerdo con ello, pero nos preocupa el último punto que ha indicado, en respuesta al diputado que me ha precedido en el uso de la palabra, respecto a su consideración de la alfabetización científica que, cuando se aprobó la LOCE, tuvimos especial interés en que fuera posible, es decir, en que la ciencia no se viese como una especialidad, entre comillas, de especialistas, sino que fuese conocida en general por todos los alumnos de nuestro bachillerato. Es cierto que hay dificultades en los centros para resituar las materias de física y química, desde el punto de vista horario. Pero eso ocurriría con cualquier materia a la que le quisiéramos dar la categoría que históricamente le pertenece. Quisiera conocer, aunque usted ya lo ha expuesto brevemente, su consideración sobre nueva asignatura que, desde nuestro punto de vista, tiene mucho de amalgama, ciencias para el mundo contemporáneo. Quisiéramos conocer también, aunque usted no ha hablado de ello pero me gustaría que lo hiciese, cuál es su punto de vista respecto a los cursos cero que algunas facultades ofrecen a los alumnos al inicio de sus correspondientes estudios científicos y si cree que la ley debería dar alguna solución a los planteamientos que nosotros compartimos y que usted ha expuesto.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra el señor Pastor.

El señor **PRESIDENTE DEL GRUPO ESPECIALIZADO DE ENSEÑANZA DE LA FÍSICA** (Pastor Benavides): Desearía que la preocupación por la alfabetización científica fuera de los diputados de todos los grupos parlamentarios y no solo suya. Al hilo de su intervención, quisiera volver a insistir en cuál es la problemática que se va a derivar en cuarto de la ESO, que es donde los grupos parlamentarios pueden aportar su punto de vista. La situación que plantea la LOE con esas ocho asignaturas optativas, independientemente de que luego las comunidades autónomas o el ministerio regule, como se reconoce en una línea posterior, la posibilidad de organizar —no voy a hablar de esos itinerarios, pero sí de esas configuraciones—; si la ley organiza esto de esa manera tan abierta, la realidad va a ser la que estamos

viviendo actualmente con la configuración a la hora de elegir los alumnos. Como saben ustedes —si no, se lo recuerdo—, actualmente los alumnos están eligiendo dos asignaturas sobre cinco. La física y química están concebidas por diferentes situaciones en este país. Cada país tiene su forma de enseñar la ciencia. Es una asignatura relativamente difícil para los estudiantes. Esa percepción que, por una parte, es formativa, pero que, por otra, es difícil, hace que muchos estudiantes la obvien, con lo cual el sistema educativo está configurando que esos alumnos se priven de una formación científica, porque la formación científica hoy día es algo que nadie cuestiona. Por otra parte, está vinculada a los desarrollos tecnológicos. Tenemos que pensar que una ley tiene una vigencia de unos 20 años. Los estudiantes de universidad pueden quedar condicionados. Y es muy posible que si la formación científica de nuestros estudiantes queda condicionada en el espacio laboral europeo, dentro de 10 ó 15 años nos encontremos con algo que en estos momentos empieza a aparecer, licenciados y diplomados de los países de Europa del este, con una formación científica mucho mejor que la nuestra, y que empiecen a transitar con su baúl de conocimientos por nuestro territorio, por nuestra economía y por nuestra investigación. Respecto a la asignatura por la que me preguntaba, poco puedo decir porque la ley no dice nada, existen solo algunas declaraciones en la prensa. Nuestro planteamiento es que la formación básica se debe dar en la enseñanza básica. Esa reflexión sobre la ciencia para el mundo contemporáneo puede tener cabida en esa filosofía de ciudadanía. Hoy día la filosofía se contempla como una asignatura de amplio espectro, donde la temática y la reflexión caben perfectamente en esa asignatura. Presumiendo el tipo de contenidos que puede haber en esa materia, ciencia para el mundo contemporáneo, o se imparte a un nivel totalmente light, con lo cual volveríamos al primer ciclo de la ESO, o la tendrían que dar filósofos, puesto que los biólogos, los matemáticos, los físicos y los químicos de este país no están preparados para dar una asignatura de ese carácter interdisciplinar.

Respecto a los cursos cero, lo que ponen de manifiesto es, por una parte, la cruda realidad de la formación de los estudiantes españoles al terminar el bachillerato, pero, por otra parte, la inadecuación de las universidades, de las facultades superiores, a la hora de que el sistema educativo favorezca la transición natural desde el bachillerato hacia la universidad. Creo que están exagerando bastante las facultades y las universidades, puesto que, a pesar de lo que he dicho, les puedo asegurar que el nivel de los alumnos que terminan, al menos en ciencias e ingeniería en este país es todavía razonablemente aceptable.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Socialista, señor Bedera. Ya sé que le ha tocado ser el último, pero, por favor, le pido una intervención corta.

El señor **BEDERA BRAVO**: Intentaré hacerlo, señora presidenta. Quiero darle la bienvenida por parte de nuestro grupo, señor Pastor Benavides. A nosotros nos interesan fundamentalmente dos cuestiones, después de lo que nos ha comentado y que le agradecemos, porque nos va a venir muy bien para la tramitación de la ley. No quisiera que sacara la conclusión de que mientras los científicos se empeñan en hacer posible lo que parece imposible, los políticos hacemos lo contrario, que hacemos imposible lo que a todas luces es posible. Si fuera tan sencillo como aumentar horas de clase, se habría hecho. ¿Cuál es el problema? El señor Canet lo ha dicho antes. Que en todos los correos electrónicos que reciben los diputados dicen lo mismo los de filosofía, los de geografía y los de lengua. Hace no mucho tiempo se hizo una especie de desiderátum y salían casi 50 horas de clase las que debería tener un alumno. Como eso no es posible, hay que elegir. Quizás el problema no sea tanto de cantidad sino de calidad, y más en los tiempos en los que vivimos. Es evidente que en la academia de Platón no entraba nadie que no supiera geometría, pero hoy día las cosas han cambiado tanto que el conocimiento se duplica y cambia cada quince o veinte años y hay que elegir. En esa elección nos pesa mucho su idea, pero también las de otras personas que han dado su opinión al respecto. El señor Scheleicher, responsable del informe PISA, nos decía concretamente en su comparecencia que lo más importante era tener estándares claros respecto a las competencias y no tanto pensar en materias ni en horas concretas, en la suma de las horas que debían darse, y usted, como experto que es, sabe que hace algunos años la Asociación Americana para el Avance de las Ciencias —esta sociedad científica de gran influencia, editora de la revista *Science*— en el Proyecto 2061 llegó a una de las conclusiones más importantes que quizá han marcado la tendencia de entonces, y es que en ese precedente histórico lo crucial en lo que toca a la formación científica, decían, no era ampliar los horarios ni los contenidos, sino definir cuáles son los mínimos esenciales que un alumno o un estudiante debe tener en cada uno de los distintos niveles educativos y centrar en ese cuerpo básico todas las armas, las educativas, las formativas e incluso las divulgadoras. La pregunta concreta de nuestro grupo sería si no cree que este proyecto de ley orgánica se enmarca dentro de esa tendencia clara de definir competencias que debe adquirir el alumno y que, por lo tanto, define los mínimos esenciales a los que hace referencia esta conocida asociación.

La segunda cuestión al hilo de esto mismo, aunque usted ha avanzado algo, es respecto a la asignatura de ciencias para el mundo contemporáneo. Evidentemente usted está muy centrado en una sociedad y en una asignatura, pero ¿no cree que esa alfabetización científica debe sacarse de lo que es puramente el campo de los que han elegido una determinada línea y que esta asignatura puede favorecer precisamente esa alfabetización científica? Esta Comisión ha aprobado una proposición no de

ley en la que se instaba al Gobierno para que acercara las ciencias y las letras, para que se acabara con esa separación rotunda que ha existido históricamente entre ambas y que ambos campos fueran más comunicativos y más porosos. Inicialmente nos ha dicho que está aquí representando a don Gerardo Delgado, presidente de la Sociedad Española de Física, de la que usted también es miembro, quien hace algunos meses en un artículo aparecido en la prensa afirmaba la importancia que tiene para los alumnos, para los estudiantes y para el mundo de las ciencias en general la didáctica; que de alguna forma la falta de amor por la asignatura o por la física tenía su base en las carencias didácticas del profesorado. ¿No cree que la LOE, el proyecto de ley orgánica de educación, que dedica un capítulo completo a la formación inicial y permanente, es una buena línea para intentar corregir esto?

La señora **PRESIDENTA**: Señor Pastor.

El señor **PRESIDENTE DEL GRUPO ESPECIALIZADO DE ENSEÑANZA DE LA FÍSICA** (Pastor Benavides): Este es un momento fundamental en este país para el debate sobre la LOE, puesto que ha habido tres leyes en los últimos años que nos ponen de manifiesto, y hay estudios suficientes al respecto, lo bueno y lo que no ha sido tan bueno de la Logse, de la Ley General de Educación y de la non nata LOCE. Ustedes están en situación de poder tomar decisiones políticas dada la importancia que para nuestros alumnos puede tener la formación científica. La situación que tenemos ahora evidentemente es la que es y se deriva de decisiones que se han tomado en otros momentos.

Sobre las competencias le diré algo muy elemental y es que evidentemente son fundamentales, pero si no hay espacio curricular donde realmente se puedan desarrollar, es imposible que se adquieran. Se necesita un espacio curricular y un tiempo para que el aprendizaje de las ciencias sea sereno y tranquilo. No se puede formar a los estudiantes como está ocurriendo ahora, con dos horas de física y química y otras dos de biología y geología en tercero de la ESO, donde el aprendizaje es totalmente superficial. ¿Qué contacto tienen esos alumnos con asignaturas tan básicas en el desarrollo de las sociedades modernas dando esas dos horas en tercero de la ESO? Esto conlleva para los profesores una situación muy tensa y que los alumnos perciban la materia como una auténtica maría, al mismo nivel que las asignaturas optativas de dos horas. Por lo tanto, lo que reclamamos es que las ciencias tengan un espacio curricular y que la enseñanza de esas materias se pueda realizar de una manera razonable.

Sobre la asignatura de ciencias apostamos por que la formación básica de los estudiantes debe darse en edades más tempranas. Algunas asignaturas se han ido incorporando y otras han ido cayendo después de aprobarse la Logse. Le recuerdo, por ejemplo, cómo en el diseño de esta ley ciencias de la naturaleza aparece como un área

hasta 1995 y ese mismo año se divide precisamente porque esa decisión fue muy forzada en la Logse, cuando realmente había un estado de opinión sobre que era muy difícil amalgamar no solamente contenidos sino profesionales de dos áreas tan diferenciadas como física y química y biología y geología en este país. Eso llevó a que se separasen en 1995 y en 1999. Tenemos esa experiencia muy próxima y muy cercana. Por lo tanto, qué duda cabe que meter y quitar asignaturas es algo que ha ido ocurriendo en los últimos años. Le recuerdo que la última decisión es la introducción de la historia de la filosofía en segundo curso de bachillerato, una asignatura que no estuvo en los planes de la Logse ni posteriormente y, sin embargo, se incorporó hace tres años por decisiones políticas. No dudo en absoluto de que esa asignatura sea buena para la formación de nuestros estudiantes; sin embargo, se ha ido dando más peso a la formación generalista y se han ido retirando las posibilidades para que los estudiantes tengan una formación científica más amplia. Ahora mismo es prácticamente imposible que un estudiante que quiera hacer medicina, que hace la formación en el segundo año de bachillerato de química, biología y CTM —ciencias de la tierra y del medio ambiente— como troncales, pueda elegir física. Por lo tanto, hay una transición en el campo de la física para ir desde primero de bachillerato hasta el primer curso de facultad, donde va a transitar por química, biología y un poquito quizá por matemáticas, puesto que eligen más matemáticas que otra cosa, pero ese es un hecho que está funcionando. La propia organización de las optativas impide que se elija la física; solamente se puede elegir en la configuración ciencias-tecnología (ingeniería).

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Pastor, por su presencia en esta Comisión.

— **DEL SEÑOR PRESIDENTE DE LA REAL SOCIEDAD ESPAÑOLA DE MATEMÁTICAS (ANDRADA HERRANZ)**. (Número de expediente 219/000416.)

La señora **PRESIDENTA**: Damos la bienvenida a esta Comisión a don Carlos Andrada Herranz, presidente de la Real Sociedad Española de Matemáticas y, aunque no conste en el orden del día, vicerrector de la Universidad Complutense de Madrid. Tiene la palabra para que haga su primera exposición en el tiempo más breve posible.

El señor **PRESIDENTE DE LA REAL SOCIEDAD ESPAÑOLA DE MATEMÁTICAS (Andrada Herranz)**: Gracias en nombre de la Real Sociedad Española de Matemáticas, que me honro en presidir. Voy a hacer una brevísima presentación de índole general y después ustedes me podrán preguntar todo lo que les parezca.

Voy a saltarme cualquier introducción general sobre la importancia de la educación. Estoy convencido de que

todos ustedes están ya de sobra convencidos de ello. En lo único en lo que sí quiero insistir es en que la ocasión es francamente importante. Es fundamental pensar cómo queremos organizar nuestro sistema educativo, porque en eso nos jugamos, como ya ha dicho antes mi compañero físico, el futuro y la competencia de este país. Los tres principios que he apreciado y que figuren en la introducción de la ley me parece que son importantes. Son el de una educación para todos, combinando equidad y calidad; pedir la colaboración de todos los componentes del sistema, que es un punto fundamental y en el que otras reformas posiblemente han podido fallar, fracasar o por lo menos no tener el grado de éxito adecuado, precisamente por no apoyarse a lo mejor suficientemente en todos los agentes del sistema educativo; y el compromiso con los objetivos de la Unión Europea y en particular me referiré a dos, que son la necesidad de producir científicos y también de familiarizar a nuestros estudiantes y darles una formación adecuada en el ámbito de las nuevas tecnologías de la información y de la comunicación, las conocidas TIC. En ese sentido, como matemático que soy —y me repetiré a lo mejor en relación con lo que ha dicho el primer compareciente—, creo que hay una primera carencia y es que hay una pequeña presencia de la ciencia y de las matemáticas en la literatura que ahora mismo rodea el texto de la ley. Si ustedes leen los párrafos de la introducción, los preliminares, etcétera, se hacen algunas menciones al conocimiento científico, pero en general, así como he encontrado párrafos dedicados a otras materias o a otros temas formativos: el valor de la afectividad, la capacidad de desarrollar la capacidad de expresión de los alumnos, etcétera, yo por lo menos he echado en falta que hubiera una apuesta, ya digo, sin entrar todavía en la estructuración de los contenidos, currículum, etcétera, pero sí como principio un poco rector, que hubiera alguna defensa o alguna declaración de intenciones más explícita acerca de la formación científica y también de las matemáticas. En particular, llama la atención en lo que respecta a matemáticas que cuando se habla del desarrollo del currículum, de las materias en cada uno de los niveles educativos aparece una disciplina o un tronco de materias con el nombre de matemáticas, pero curiosamente en los artículos creo que son 23 y 34, que describen los objetivos de la educación primaria y de la educación secundaria, aparece un gran número de objetivos, desde la A hasta no recuerdo qué letra, pero ninguno en concreto se refiere a las competencias o los objetivos que se quieren alcanzar en esta materia. Tanto en uno como en otro figura la consideración del saber científico como una unidad, que luego se desglosa en distintas materias, etcétera, pero en concreto, así como en la educación infantil sí que aparece como uno de los objetivos familiarizarse con el sistema de numeración, ya digo, me llamó la atención cuando lo leí en su día que dentro de los objetivos de primaria y secundaria, insistiendo un poco en lo que decía antes, no aparece ninguna

referencia explícita al tema de qué es lo que se quiere en concreto en matemáticas.

Yo destacaría tres principios o ideas en el texto, que son, por un lado, el énfasis que se hace en la adquisición de competencias —posiblemente competencias sea una de las palabras más repetidas a lo largo de todo el texto de la ley—, el énfasis que se hace en atención a la diversidad como uno de los principios rectores de la nueva ley, y también la evaluación del propio sistema educativo que aparece recogida en la ley. Quiero referirme brevísimamente a cada una de estas tres cosas.

En cuanto a las competencias, la idea básica puede ser correcta y razonable, es decir, enfocar la educación en cuanto a la adquisición de una serie de competencias y en particular competencias matemáticas, pero hay un peligro en esto sobre el que quisiera llamar la atención y es enseñar a nuestros alumnos solamente a saber hacer, es decir, dar un recetario de soluciones ante determinados tipos de problemas olvidando algo que es muy importante, que es enseñar fundamentalmente a pensar, es decir, a hacer hincapié en la reflexión en los saberes básicos que luego proporcionen las herramientas para poder continuar a lo largo del sistema educativo o bien a lo largo del aprendizaje para toda la vida, como se menciona en la ley. Creo que esto es un peligro. Sé que en esto estamos muy condicionados, en concreto —y ha sido mencionado hace unos minutos— por el informe PISA, que insiste mucho en el tema de competencias. Ha habido ya unas cuantas reuniones de matemáticos y de las distintas sociedades matemáticas para analizar los resultados del informe PISA y en casi todas se enciende esta especie de luz roja de atención de no caer en sacralizar algo que, en una prueba que está diseñada de un modo que posiblemente no se ajuste mucho al sistema educativo español, nos condicione excesivamente a la hora de configurar cosas y perdamos algunos de los valores que podemos tener en nuestro propio sistema. También en competencias es imprescindible hablar del currículo. Aquí sí que quiero llamar la atención sobre algo que me imagino que habrá salido ya, el famoso 55 ó 65 por ciento que aparece en la ley. Sinceramente, las matemáticas no son una disciplina en la cual uno piense que puede haber una excesiva variabilidad de contenidos, sobre todo en los niveles más básicos, con lo cual que los contenidos básicos se queden en el 55 ó en el 65 por ciento en aquellas comunidades que no tienen lengua cooficial, si ese tanto por ciento se computa globalmente, teniendo en cuenta que en matemáticas el nivel de homogeneidad posiblemente deba ser del 90 por ciento, significa que habrá otras materias en las cuales el nivel de homogeneidad a lo mejor se quede en el 10 por ciento, y si se aplica materia por materia, sinceramente debo decirles que en el caso de matemáticas no lo entiendo. Creo que habría que cambiar la redacción de la ley. Me parece que dice: no supondrán más de...; pues a lo mejor tendría que decir: no supondrán menos de... No sé si es un error o no, en cualquier caso me parece que es algo sobre lo que habrá que pensar. En el caso particular de

las matemáticas es importante hacer una reflexión seria, y se trata casi de un deber que pongo a los diversos colectivos matemáticos que hay en el país, y un debate amplio sobre cuál debe ser ese currículum de matemáticas a lo largo de toda la etapa educativa para intentar fijarlo de la manera más homogénea posible —creo que no sería difícil llegar a ese consenso— y dejarlo plasmado para que fuera un poco independiente de vaivenes posiblemente inevitables a lo largo de la evolución de nuestro sistema.

Con relación a las competencias y al currículum del sistema educativo, parece obvio que una de las misiones fundamentales, aparte de adquirir competencias es despertar en nuestros estudiantes el gusto por aprender y apreciar en particular las matemáticas —que es lo que me concierne más directamente— y en general las ciencias, porque una de las ideas fundamentales que hay que transmitir y que quizás ahora mismo no estamos transmitiendo a nuestros alumnos es que las matemáticas no son algo independiente que se puede estudiar al margen de otras ciencias, sino que efectivamente son la base del desarrollo de la mayoría de ellas, por no decir de todas —tampoco quiero ser excesivamente prepotente— y en ese sentido hay que interconectarlas con el resto, en particular con la física, la química y, por supuesto, también con las ciencias sociales a través de la estadística. Ahora mismo, con los avances tecnológicos que hay, esto se puede hacer de un modo bastante satisfactorio y cercano a la realidad y a los problemas reales que se plantean en la sociedad.

Por otra parte, hay un debate que ha surgido antes que me parece inevitable y posiblemente tenga difícil solución. Solamente hay una forma de aprender matemáticas y es dedicándole el tiempo suficiente. Ya sé que el número de horas es limitado y, por tanto, no voy a decir mucho más de lo que he dicho, pero quiero señalar que en esta cuestión hay un consenso unánime entre todos los matemáticos del mundo. Hace un par de días leía algunos textos y algunas declaraciones realizadas con ocasión de la entrega de las medallas Fields —que como ustedes sabrán son el equivalente al Nobel en matemáticas— y todos decían que el aprendizaje de las matemáticas requiere tiempo, reflexión y tranquilidad. El ritmo de cada alumno puede ser distinto, la madurez y el grado de abstracción se adquieren en momentos distintos, pero es importante que cuando eso se produzca tengamos los medios y el tiempo suficientes para que se pueda avanzar en ese camino.

La atención a la diversidad me parece que es uno de los valores fundamentales de esta ley. No podemos permitirnos el lujo de dejar de educar a ningún ciudadano ni perder ningún talento por el camino. También hay un dato claro tanto en matemáticas como en cualquier otra cosa y es que el factor socioeconómico siempre influye en el rendimiento escolar. Estoy seguro de que todos ustedes son conscientes de ello, pero con esto quiero decir que es fundamental que haya una política de becas adecuada y se preste atención al factor socioeconómico. Otro

aspecto que aparece recogido en la ley y sobre el que quiero hacer énfasis es que normalmente cuando se habla de atención a la diversidad siempre se piensa en el sector más desfavorecido. Evidentemente es una obligación del Estado prestar atención a ese sector, pero no debemos olvidar a aquellos alumnos que pueden dar mucho más de sí, es decir, a alumnos que tienen habilidades destacadas; por tanto, también hay que prestarles atención especial, porque un país que sacrifique o no potencie a las que pueden ser sus mentes más brillantes en el futuro está haciendo una inversión bastante pobre. Como digo, evidentemente es importante que no se deje por el camino a nadie que pueda llegar a ser una de estas mentes brillantes simplemente por motivos socioeconómicos. Hay otra cosa que también quiero dejar sobre la mesa y es que la atención a la diversidad como idea es muy atractiva y bonita, el problema es cómo se lleva a la práctica, y quiero decirles que con los números que recoge la ley —25 alumnos por grupo en la educación primaria y 30 por grupo en la secundaria— veo muy difícil que se pueda prestar atención a la diversidad. Si puede llegar a haber 30 diversidades, estaríamos pidiendo a los profesores un esfuerzo sobrehumano si queremos que esa atención a la diversidad se preste sin más.

Respecto a la evaluación del sistema, evidentemente todo sistema tiene que autoevaluarse y medir el rendimiento. En la ley aparecen dos mecanismos de evaluación específicos: una prueba al final del segundo ciclo de la educación primaria y otra en el segundo año de la secundaria. Realmente no sé muy bien cuál va a ser el efecto de dichas pruebas, porque al leer el texto uno se queda con la sensación de que apunta hacia un examen tipo reválida sin llegar a serlo. Únicamente me gustaría decir que el efecto perverso que puede tener el uso de los resultados de pruebas de evaluación del sistema, en abstracto, puede ser grande si al final se puede traducir —ya sé que la ley dice que no, pero realmente soy un poco descreído al respecto— en algo parecido a rankings de centros, porque al final puede convertirse, como decía antes, teniendo en cuenta sobre todo la importancia de los factores socioeconómicos, en que al que más tiene más se le da y el que menos tiene al final es abandonado, empezando por los propios alumnos, los propios padres y el propio sistema.

Por último, es obligatorio referirme aunque sea telegráficamente al profesorado. Desde luego los profesores son uno de los agentes fundamentales dentro del sistema educativo y es muy importante que gocen de la formación inicial necesaria. En la ley se dedica un párrafo a la formación inicial, pero en este sentido hay que hacer esfuerzos y posiblemente no sea la ley el sitio para recogerlos, sino que más bien compete a las universidades —ahora que estamos embarcados en el proceso de elaboración de los posgrados, etcétera— definir de un modo más preciso este aspecto. En la formación del profesorado evidentemente hacen falta conocimientos de didáctica que quizás ahora mismo están un poco descuidados, pero, al igual que en materia de competencias, quiero

hacer una llamada a evitar el factor péndulo, es decir, a pensar que los problemas se resuelven simplemente con una formación didáctica general. No olvidemos que es fundamental, yo creo, en la formación de nuestro profesorado mantener unos estándares académicos de formación curricular altos de reflexión sobre el papel de la materia que cada uno de esos profesores va a impartir —en particular de las matemáticas— a lo largo de la historia, así como sobre la interrelación con otras ciencias. Es importante que exista un diseño muy pensado de la formación del profesorado, unido con el establecimiento de una carrera docente. Se menciona así de puntillas en la ley, pero sigue manteniendo los dos cuerpos clásicos: catedráticos y profesores de educación secundaria. A lo mejor era una buena ocasión para diversificar y hacer una carrera docente más gradual a lo largo de la trayectoria docente del profesorado.

Termino así y responderé con mucho gusto, en lo que sepa y pueda, a sus preguntas.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Andrada, si le parece bien, contestará usted después de la intervención de los dos grupos.

Por el Grupo Parlamentario Popular, señor Nasarre.

El señor **NASARRE GOICOECHEA**: Intervengo con brevedad, dado el escaso tiempo del que disponemos. Primero quiero agradecer al profesor Andrada su exposición. Mi grupo pidió su comparecencia, porque estamos muy preocupados por la pobre presencia de la ciencia no solo en el proyecto de ley, sino en la situación de la que partimos. He tomado buena nota de todas sus observaciones, que nos parecen en este momento de gran utilidad para nuestros trabajos, ya que no solo se ha referido usted al problema de las matemáticas, sino a algunos aspectos relevantes en la configuración de nuestro sistema educativo. Me voy a limitar a formularle tres preguntas.

En primer lugar, aunque sea de manera esquemática, nos podría decir si usted tiene la sensación o si han estudiado ustedes en la sociedad que preside ese deslizamiento a la baja que está teniendo lugar en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato de las matemáticas y en la adquisición de los conocimientos matemáticos. Se lo digo porque hablando ayer con mis hijos, que son jóvenes universitarios que han estudiado en el final del sistema anterior y que ahora son profesores de clases particulares para ganarse unos euros, me dijeron que en estos momentos se puede ser bachiller sin haber estudiado por ejemplo derivadas e integrales. A usted le parece que eso es oportuno, que es bueno o considera que hay que tener alguna reacción. Me preocupa porque uno de los problemas que plantea el informe PISA es que estamos en el reino de la gran mediocridad: el 75 por ciento de las respuestas de nuestros alumnos no alcanzan más del nivel 3 del informe PISA; y en los niveles 5 y 6, que a mi juicio son los que se pueden estimar aceptables o notables, no llegamos

al 6,5 por ciento, a diferencia de lo que ocurre en otros países de la Unión Europea, que están en el 20 ó 25 por ciento en los niveles altos.

Segunda pregunta, que está enlazada con la primera y a la que usted se ha referido cuando nos ha hablado del currículo. ¿Considera usted que una de las reacciones debería ser establecer con una cierta claridad, como tienen en otros sistemas educativos, unos estándares de objetivos de las distintas etapas educativas a alcanzar por el conjunto del alumnado, y que ese fuera el listón que los profesores deben intentar conseguir que tengan en el aula la mayoría de los alumnos? El gran problema de nuestro sistema educativo del año 1990 es que no había ningún filtro, ninguna evaluación, ninguna prueba, en los 15 años de escolaridad. Le pregunto si usted sería partidario del establecimiento de estos estándares.

En tercer lugar, con relación al profesorado, que es un tema de extraordinaria importancia, me gustaría que nos dijera qué podemos hacer no solo en la formación inicial—que considero que es esencial—, sino en la formación continua en los dos niveles, en magisterio y en educación secundaria, para conseguir una mejora profesional del profesorado, que es el elemento clave para la mejora de la enseñanza de las matemáticas. Muchos de los alumnos que se orientan a otras vías quizás lo hacen porque no han tenido en el aula un aprendizaje adecuado en el lenguaje matemático. También he de decirle que en nuestra enmienda a la totalidad vamos a introducir este término, lenguaje matemático, como uno de los objetivos que es imprescindible plantear desde el comienzo, desde la educación primaria, como objetivo general de toda la educación.

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

El señor **BENITO SERRA**: Quiero agradecer al señor Andrada la presentación y valoración que nos ha hecho, ya que entendemos que en muchos aspectos es coincidente con la del Grupo Socialista. Voy a exponerle telegráficamente algunas cuestiones sobre las que nos gustaría que nos ampliara su exposición.

No entraré en la valoración de la temporalidad y del reparto de tiempo porque, como se ha comentado, es un problema de difícil solución y por tanto es un encaje de bolillos que habrá que hacer contemplando esa visión global. Sí quiero pedirle que nos amplíe la valoración que ha realizado respecto al reparto 55 ó 65. Las matemáticas quizás sean una de las materias que tienen menos de diversidad y más de común en este aspecto, pero es cierto que, para salvaguardar este elemento común, hay que facilitar que el método por el que se transmiten estos conocimientos sea el más sencillo para cada uno. A los catalanes y a los gallegos tal vez sea mejor facilitarles el aprendizaje de las matemáticas en catalán y en gallego que en otra lengua. Entiendo, precisamente en función de este elemento común, que esto se debe llevar a cabo con las mejores condiciones posibles.

Respecto a otras cuestiones de las que ha hablado, he de decirle que coincidimos en la formación inicial y en la necesidad de modificar y adaptar la formación inicial del profesorado, pero también entendemos que arrastramos—no de ahora, sino desde el inicio de las distintas leyes, y me refiero incluso a la Ley General de Educación— un problema de formación permanente del profesorado. Nos gustaría que nos ampliara cuál es su visión sobre esta situación. Con relación al estudio de las matemáticas, quisiera saber cómo valora criterios que, aunque usted lo matizará más, entiendo que pueden ser generales, desde el punto de vista de los profesores de matemáticas, cómo valora la necesidad de aumentar el estudio de las matemáticas desde un punto de vista funcional y no desde un punto de vista formal, que es una de las cuestiones que entronca con la tercera pregunta que quiero formularle. Es cierto que la imagen social de las matemáticas—también de algunas otras materias— puede que no sea la adecuada y quizás esto produzca distorsiones como, por ejemplo, las señaladas por usted al hablar del planteamiento global de la ley y con las que también coincido, pues hay un cierto sesgo a la hora de utilizar más fácilmente valoraciones sobre el campo lingüístico o de las letras que sobre el campo de las ciencias y en concreto sobre el de las matemáticas. Quiero preguntarle cómo entiende usted que se podría plantear esa recuperación de la imagen social de las matemáticas; sin duda, también favorecería que existiera una visión de todos los sectores, incluso dentro del propio sistema educativo, que le diera la importancia que realmente debe tener.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Andrada.

El señor **PRESIDENTE DE LA REAL SOCIEDAD ESPAÑOLA DE MATEMÁTICAS** (Andrada Herranz): Me ha pedido que sea breve e intentaré ser brevísimo.

Es verdad que el nivel de nuestros bachilleres en matemáticas ha descendido. Es un hecho innegable e incontestable. Por otra parte, era esperable por un simple proceso físico; cuando a la educación llega mucha gente, el nivel medio también se reparte mucho más. Si se comparase el nivel de formación de los mejores estudiantes, por no utilizar el término élite o algún otro que sea políticamente más incorrecto, quizá la diferencia no fuera tanta. Es verdad que ahora mismo hay algunos bachilleres que no saben lo que son las derivadas y las integrales y eso no debería ocurrir, pero también se abusa excesivamente de esta especie de miedo, de ser agorero, diciendo que el nivel está muy bajo y el problema—mi compañero físico lo ha dicho también— a lo mejor no es tanto ese como que haya un ensamblaje adecuado entre los distintos niveles educativos. Quizás lo que hay que hacer en la universidad es decir a los alumnos que terminan sabiendo tal cosa, ponernos de acuerdo y no pedir cosas que no son realistas. Sabemos que tenemos que empezar aquí y a partir de aquí empezamos a trabajar, pero que ese hasta aquí esté bien asentado y que

sepamos —era lo que usted decía también— cuáles son los estándares objetivos en los que nos tenemos que basar. A lo mejor llegamos a la conclusión de que no podemos exigir que la mayoría terminen sabiendo resolver sistemas lineales en un número de variables, pero sepámoslo y a partir de ahí empecemos todos a trabajar codo con codo para reconstruir en la siguiente etapa educativa. Afortunadamente, nuestros mejores alumnos, por así decirlo, al finalizar la universidad siguen siendo muy buenos; de hecho, el nivel de investigación en matemáticas ahora mismo está como nunca en la vida ha estado anteriormente, con lo cual nos encontramos con una diversidad tremenda, gente que llega con unos niveles muy bajos y, afortunadamente, gente que lo hace con unos niveles altos. Lo que habría que hacer es intentar que esa diferencia fuera menor, pero no a base de bajar al de arriba, sino de subir al de abajo, y sobre todo de prestar atención para que la gente más capacitada pueda seguir. Evidentemente, hay que definir unos estándares objetivos —ya lo he mencionado de pasada—, hay que hacer un esfuerzo e intentar fijarlos, pero ¿cómo se certifican? ¿Mediante una prueba general de determinado nivel? No lo sé. Debo decir que realmente no sé cuál puede ser el mejor modo. No puedo decir nada más al respecto.

La formación del profesorado tiene que ser continua, incluso yo la pondría obligatoria y que mis compañeros de instituto me perdonen por mi osadía. Y no me refiero solo al profesorado de educación primaria y secundaria, sino también al de la universidad. El propio sistema debería obligar a que hubiera una formación continua, tal y como existe en otros países y en otras profesiones, en que uno tiene que ir actualizando sus conocimientos e ir obteniendo certificados para poder seguir ejerciendo su profesión a lo largo de su vida.

En cuanto a las horas, es un problema de encaje de bolillos, un problema difícil. Ahora bien, hay que hacer un esfuerzo. Recuerdo una reunión que mantuvimos hace unos años los representantes de las sociedades científicas con la secretaria general de Educación en aquel momento, en la que hablamos precisamente de cómo impulsar la formación científica y la enseñanza de las ciencias en la educación secundaria. Salió este mismo problema. Esto es como cuando hay recursos limitados, uno tiene que decidir a qué los quiere dedicar. Tenemos un número determinado de horas y hay que hacer una apuesta en función de los objetivos que se quieran alcanzar, en función de a qué se quiere prestar más atención o menos. Haría falta una apuesta más decidida por el ámbito científico. Y fíjense que no hablo solo de las matemáticas. Algunos de mis colegas científicos pueden pensar que somos unos privilegiados porque estamos presentes a lo largo de toda la etapa, precisamente por el valor instrumental que tienen las matemáticas, pero en general uno tiene que pensar que tiene 25 horas y que quiere dedicar tantas a esto y tantas a lo otro. Como he dicho antes, uno de los objetivos de la Unión Europea es conseguir 600.000 científicos de aquí al año 2010

ó 2015 y, evidentemente, hay que hacer una apuesta decidida, sobre todo porque hay saberes que son más fácilmente adquiribles extraacadémicamente que otros y hay que ser conscientes de esto.

Ya he mencionado antes en mi exposición general que ahora mismo nuestro sistema educativo peca de una visión y de una presentación excesivamente formalista de las matemáticas y que eso es un error. Enfocarlo hacia un punto de vista funcional, de competencia en el sentido de usar las matemáticas para... es razonable, es correcto, pero sin caer, como decía antes, en una elaboración de recetas de resolución de problemas que oculte e impida un estudio de los conceptos, de los contenidos propios de las matemáticas, y una reflexión sobre los mismos. La imagen de las matemáticas —permítanme que utilice una expresión coloquial— es una imagen de comecocos y ahí realmente lo tenemos difícil, más incluso que algunos de nuestros compañeros científicos, que pueden valerse de experimentos, de artilugios, si se quiere, externos. Porque las matemáticas por suerte, pero también por desgracia, están debajo de casi todas las tecnologías y de casi todos los avances científicos, pero no se ven. Cuando uno habla por un móvil ve el aparato e incluso es capaz de llegar a pensar que ahí hay una serie de ondas que hacen que aquello funcione y que los sonidos se transmitan, pero no piensa que para que el envío de esas ondas, para la codificación y la decodificación, hay implicados procesos matemáticos. Eso es así, es un handicap que tienen las matemáticas y hay que hacer esfuerzos, que yo creo que se están haciendo. Afortunadamente, se ha caído en la cuenta y cada vez se es más consciente de que hay que hacer un esfuerzo de divulgación de las matemáticas y cambiar su imagen. Evidentemente, hay que seguir haciéndolo. Como decía antes, hay que dar a los profesores de matemáticas, a las personas que se vayan a dedicar a la educación, esa imagen pluridisciplinar e interdisciplinar de las mismas. Dónde, en qué procesos de nuestra vida cotidiana, en qué artilugios, en qué transacciones bancarias aparecen las matemáticas, pero no solamente en el sentido de sumar y restar, sino las matemáticas en las que actualmente se están haciendo investigaciones. Hay que ser conscientes de eso, aunque desgraciadamente existe un tanto por ciento del profesorado que no lo es y que posiblemente no sabría hacer una lista de usos cotidianos en los que las matemáticas juegan un papel decisivo, más allá del tópico de ir a la compra, calcular el interés bancario, etcétera. Eso es fundamental, quizá es lo que nos falta y entra dentro de la formación inicial y continua del profesorado.

— **DEL SEÑOR CATEDRÁTICO DE POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNED (DE PUELLES BENÍTEZ).** (Número de expediente 219/000417.)

La señora **PRESIDENTA:** Terminamos así la segunda comparecencia y pasamos a la tercera. Doy la bienvenida en esta Comisión a Manuel de Puelles, catedrático de

política de la educación de la Universidad Nacional de Educación a Distancia, que es nuestro tercer compareciente en la mañana de hoy. También le pido, por favor, que sea lo más conciso posible y a los grupos, en sus intervenciones, que vayan directamente a las preguntas, porque a las 12 empieza el Pleno y tenemos que terminar la sesión de hoy.

El señor **CATEDRÁTICO DE POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNED** (De Puelles Benítez): Voy a tratar de ser breve, como corresponde a las circunstancias del momento.

En realidad mi participación va a consistir en hacer una reflexión en alta voz con ustedes sobre algunos hechos que a mí me parecen preocupantes en la educación española. Para comenzar les diré que desde los inicios de nuestra historia contemporánea hasta la restauración democrática en la que ahora vivimos ha habido en España dos grandes reformas y dos grandes leyes de educación y me refiero a la Ley de 1857, la famosa Ley Moyano, que fijó la organización y la estructura del sistema educativo para algo más de un siglo. Era una ley que respondía a las necesidades de una sociedad abrumadoramente rural, estática y preindustrial. Obviamente, este sistema educativo en los años sesenta del siglo pasado abría aguas por todas partes porque en esos años se produce el comienzo en España de una transformación económica y social —no política— muy importante y, en consecuencia, ese sistema no podía atender a las necesidades de una sociedad que estaba ya en las antípodas de la otra que hemos referido. Estamos ante una sociedad ya predominantemente urbana, extraordinariamente dinámica y una sociedad industrial.

La tercera gran reforma es la que se acomete en la restauración democrática. No hay reformas. En mi opinión estamos en una sola reforma, que trata también de hacer frente a las grandísimas transformaciones económicas, sociales, culturales y políticas que representa la Restauración, el período de mayor cambio profundo que ha habido en España. Lógicamente el sistema educativo no estaba a la altura de esas necesidades a las que tenía que responder. Pero lo paradójico y a mi modo de entender lo preocupante es que esa gran reforma ha sido objeto para su realización de 8 leyes orgánicas de educación, 8 leyes en el brevísimo plazo, hablando en términos históricos, de cinco lustros. Y estamos en la novena, que es la que ustedes tienen ahora sobre la mesa en tramitación.

¿Esto qué quiere decir? A mi modo de ver quiere decir que estamos sometiendo al sistema educativo y a la comunidad escolar, que es su principal protagonista, a un proceso extraordinariamente preocupante. Lo que hay hoy en la comunidad escolar es perplejidad, desconcierto, desaliento, desánimo y escepticismo, porque no en balde se pueden cambiar continuamente las leyes de educación en un período tan corto. Dirán ustedes que ese cambio se produce como consecuencia de algo que es esencial en la democracia, que es la alternancia; sin duda.

Pero la pregunta que se hace la comunidad escolar o al menos la mayoría de ella es la siguiente: ¿No tiene la sociedad española o la clase política que la dirige la suficiente profundidad, la suficiente madurez democrática para romper el maleficio que supone estar siempre con el mito y la metáfora de la tela de Penélope, lo que unos hacen otros lo deshacen? ¿No está preparada la sociedad española para romper el nudo gordiano de esa red espesa de reformas y contrarreformas que inevitablemente produce el escepticismo de gran parte de nuestro profesorado, sujeto muy activo de la educación obviamente igual que el educante?

Me llevo a preguntar a veces si no estamos ante una nueva versión del mito de Sísifo, una nueva lectura de ese mito en el cual cada cambio de Gobierno supone nada menos que comenzar y recomenzar de nuevo. Las sociedades democráticas modernas para los grandes asuntos de Estado —y yo tengo que hacer énfasis en esta expresión— dispone de un instrumento que es el consenso. Sé que el consenso en la educación es particularmente difícil. Sé también que voces muy autorizadas han clamado contra el abuso del consenso, pero, repito, para los grandes asuntos de Estado —y yo creo que hoy nadie duda que la educación es uno de ellos— la solución, el instrumento es el consenso entre las fuerzas políticas y las fuerzas sociales. Ese consenso es absolutamente necesario. Estamos en un momento en que la educación necesita una firmeza, una dirección, una estabilidad y una garantía de continuidad. No podemos acometer la novena ley orgánica de educación pensando ya que en el próximo cambio de Gobierno estaremos ante la décima. El tiempo corto es el tiempo propio de los gobiernos, que gobiernan para cuatro años; eso es un período muy corto en la historia, pero para la educación esto es muy malo. Para la educación es necesario el tiempo largo; las reformas necesitan continuidad, necesitan un mínimo de estabilidad. Sé que eso es difícil, pero es absolutamente necesario. En España hay en este momento cuatro o cinco, no hay más, grandes asuntos de Estado: la justicia, la sanidad, la ciencia y la educación, alguno más quizá, y yo creo que es una gravísima responsabilidad de la clase política que dirige el país que no se proceda a formular un consenso en esos asuntos de Estado que permita en este caso la garantía y la estabilidad del sistema educativo y que permita que esta Ley Orgánica de Educación acompañe a toda una generación que está comenzando ahora su vida escolar en el primer año de la educación infantil.

La pregunta clave es si el proyecto de ley orgánica que ustedes tienen entre las manos es un proyecto adecuado para el consenso. A mi modo de ver es un proyecto adecuado para un consenso. Es un proyecto de ley que no produce un cambio profundo, no quiere un nuevo cambio estructural de la educación. Es un proyecto en mi opinión que recoge los aciertos producidos, que los hay, y muy importantes, de estos últimos 20 años, pero enmienda y rectifica —tiene el valor político de enmendar y rectificar— una serie de puntos y de aspectos que la comu-

nidad escolar y la práctica escolar han señalado que su enmienda y su rectificación son de absoluta necesidad. Por eso es un proyecto que, a diferencia de las otras leyes, pone un mayor énfasis en los aspectos pedagógicos, que es necesario afrontar y que los poderes públicos deben respaldar.

En ese proyecto hay tres asuntos muy importantes que requieren consenso. En primer lugar, la necesidad de que haya un equilibrio —difícil equilibrio, es verdad— entre la libertad de elección de centro docente, derivada de la libertad de enseñanza, y la programación general de la enseñanza, que trata de garantizar el derecho de todos a la educación. Hay que buscar ese equilibrio y es necesario que se produzca. En segundo lugar, un asunto que apenas se presenta en la opinión pública como algo de importancia y que, sin embargo, para la comunidad escolar y para los profesores que estamos en ella es muy importante, y es la necesidad de simplificar el currículo sin que merme por ello la calidad de la educación. Estamos acostumbrados a que cada nueva reforma suponga un nuevo recargo del currículo. Tenemos que ir a lo esencial del currículo y la ley va en esa dirección. Finalmente, hay otro aspecto importantísimo, que es el de la necesidad de que las dos grandes redes de centros sostenidos con fondos públicos no se conviertan, como llevan camino de hacerlo, en redes antagónicas sino en redes complementarias, porque ambas coadyuvan a la función social de la educación, y precisamente porque coadyuvan a esa utilidad pública es por lo que esos centros se sostienen con fondos públicos. Dirán ustedes: Todo eso que usted está diciendo es discutible. Por supuesto. Se trata de que ustedes aquí, en el templo del debate y de la discusión, lo debatan, pero con el ánimo preparado para las concesiones y cesiones recíprocas, que son inevitables si se quiere formular un consenso.

Hay un aspecto en el que curiosamente hay unanimidad en la comunidad escolar —tengo plena conciencia de lo que estoy diciendo—, y es que este proyecto de ley no va acompañado de las necesarias medidas legales de financiación. La comunidad escolar se ha pronunciado. Necesitamos indefectiblemente que ese proyecto de ley, ese conjunto de medidas que esperamos rectifiquen y mejoren la calidad de nuestra educación, esté acompañado por medidas legales de financiación. Es verdad que el proyecto está acompañado de una memoria económica, pero no es suficiente —no voy ahora a discutir los datos y las cifras—. Se necesita que la ley regule medidas de financiación o vaya acompañada de una ley complementaria de financiación.

Estamos en un momento difícil. Ha habido un intento en el pasado de hacer un pacto social en la comunidad escolar, y ha sido un pacto frustrado. Estamos en el momento de la responsabilidad y de la responsabilidad política: Ha llegado la hora de la verdad en educación, la hora de la política, pero la política con mayúscula, y me refiero a esa noble actividad que busca solucionar pacíficamente los conflictos. La ciudadanía está esperando a que el Parlamento solucione pacíficamente este

conflicto que arrastramos a pesar del consenso que hubo sobre el artículo 27. Necesitamos ahora un consenso sobre una nueva ley orgánica. La sociedad española necesita que la nueva ley orgánica que salga de las Cortes Generales de la nación sea una ley fruto del consenso.

La señora **PRESIDENTA**: En el turno de intervención de los grupos parlamentarios tiene la palabra, en primer lugar por el Partido Popular, el señor Calomarde. Le agradecería que fuera directamente a las preguntas.

El señor **CALOMARDE GRAMAGE**: Se lo agradezco, señora presidenta, pero usted sabe igual que yo que después de la intervención que ha tenido el señor de Puelles es muy difícil hacer una intervención de preguntas. No obstante, como usted es la presidenta y me lo indica, yo trataré de hacerlo así.

El señor de Puelles ha dicho que quería hablar aquí de política en mayúsculas; yo también, y es una lástima que no tengamos el tiempo necesario para la intervención como el que usted ha tenido. Solo voy a hacer una apreciación. Estoy de acuerdo con usted en que, con independencia de que vaya o no a ser posible en este momento procesal, habría que tener un debate sereno en España. Se ha referido usted al equilibrio entre libertad de elección de centro y la programación general de la enseñanza en España, a la ampliación curricular y a las antagónicas redes de centro. Quisiera hacerle una apreciación, ya que su intervención no puede tener una pregunta concreta, y que es la siguiente. Nuestro sistema electoral, que usted conoce exactamente igual que yo, hace recaer la primera responsabilidad de los posibles acuerdos amplios y generales en política y, en particular, en política educativa, en quien tiene la responsabilidad del Gobierno, que es, como usted sabe igual que yo, señor de Puelles, quien elige a sus socios y a sus grupos preferentes. Las cosas son como son. Esto es todo lo que le puedo decir en cinco segundos y lo lamento, porque me gustaría tener una buena discusión política como la que usted plantea. No sé si se llegará o no finalmente a un acuerdo de esta naturaleza, pero sí sé que la enseñanza española, después de las leyes que usted ha citado —la Moyano, de 1919; la Ley Villar, de 1970, etcétera—, requeriría que estos traspiés generales de los sucesivos gobiernos se dejaran de dar. Me gustaría también comentarle, como no podría ser de otro modo por parte de mi grupo, que usted sabe tan bien como yo que no hemos tenido tampoco mucha fortuna con la LOCE que hicimos, mejor o peor, y que se aprobó en esta casa. La situación de entrada no era ni mucho menos la mejor para esa política con mayúsculas que usted requiere.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Calomarde, por la concisión en su intervención.

Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el señor Benzal, al que pido lo mismo.

El señor **BENZAL ROMÁN**: Quiero agradecer en nombre del Grupo Socialista al señor De Puelles su presencia aquí como experto y su contribución especial al sistema educativo como miembro del Consejo Escolar del Estado.

Ha empezado hablando de una reforma permanente democrática que hemos tenido en este país y de un sistema educativo que se ha ido adaptando permanentemente a la situación y que ha ido cambiando. En ese sentido, he creído entender que considera que la reforma actual tiene mimbres de estabilidad. Nos ha puesto deberes con respecto a la estabilidad política parlamentaria y con relación a la estabilidad social parece que no ha sido posible llegar a un documento único, aunque se ha avanzado. Por tanto, me quedaría por preguntarle por la estabilidad autonómica. ¿Usted cree que autonómicamente es una ley que podría conducir a una estabilidad del sistema educativo en este país? Dicho en otros términos, la pregunta sería: ¿La interpretación que hace la ley de la participación, de la integración, se entiende que es sobre integración, no solo de alumnos con necesidades, que es como se conoce normalmente, sino de las dos redes educativas que tenemos en este país? Por tanto, participación, integración y financiación, aunque ya he entendido que es insuficiente para el señor De Puelles, pero quisiera recordarle que la situación del país es la que es y que hay que atender a muchísimas situaciones, valga la redundancia, y entre ellas la educativa —ahí está lo que se ha hecho con la sanidad, con las pensiones, etcétera—. Por tanto, ¿serían estos tres los elementos, el de la participación, integración y financiación, aun sabiendo que el de la financiación ha dicho que era insuficiente?

Con relación a las competencias que indicaba, he creído entender que era necesario definir unas competencias básicas del sistema educativo, algo que diera consistencia al sistema educativo y que no nos llevara a incluir permanentemente más cuestiones con relación a ese sistema educativo puesto que cada vez que hay una reforma todo el mundo quiere ampliar su presencia. Lo hemos estado viendo, aunque de una manera matizada en las dos comparecencias anteriores. En ese aspecto hay una dialéctica, yo no sé si perversa. Ahora mismo, cuando todo el mundo tiende a que la formación generalista de todos los ciudadanos adquiera el máximo nivel posible y cada vez menos la formación individualizada, la formación personalizada sí, pero no individualizada en cuestión material, no con relación a cada asignatura por decirlo de alguna forma, en cambio se nos pide permanentemente en esas reformas que la presencia de la materia sea cada vez mayor. Por tanto, en ese aspecto quisiera conocer la relación que podría haber entre competencia básica y formación específica.

Por último, quisiera conocer su opinión con relación a la complementariedad de la fórmula de redes pública y privada que establece el proyecto de ley y si podría estar en la dirección adecuada de conseguir ese complemento entre ambas redes.

El señor **PRESIDENTE**: Señor De Puelles.

El señor **CATEDRÁTICO DE POLÍTICA DE LA EDUCACIÓN DE LA UNED** (De Puelles Benítez): Yo he comenzado mi intervención, y ustedes me han seguido, con una reflexión. En realidad estamos exponiendo en común una reflexión. Hay muchísimos aspectos del proyecto de LOE que yo no he tocado obviamente y que exigirían lógicamente también su reflexión y su debate.

Quisiera contestar a algunas de estas apreciaciones. Sé que esto es muy difícil. Yo viví —uno ya tiene edad para eso— lo que yo llamo el pacto escolar constituyente, artículo 27, muy cerca de los actores que lo protagonizaron. Estuve presente en los debates que hubo en el Congreso, en el otro edificio, y créanme ustedes que fue particularmente difícil. Yo sé de lo que estoy hablando cuando propongo que sea una ley orgánica por consenso. También soy consciente de la brecha —esto es muy importante— que se está produciendo en este país entre gobernantes y gobernados. La clase política —perdóneme que se lo diga, pero faltaría a mi deber— va por un lado y los ciudadanos vamos por otro, y esto es muy grave para una democracia. Esto es un dato o botón de muestra y podemos discutirlo también. Hace un mes escaso en la prensa se daba a conocer una encuesta de opinión en la que el 83 por ciento de los españoles se manifiesta a favor de que la LOE sea producto de un pacto parlamentario. Por tanto, a la ciudadanía le resulta difícil comprender —yo sí lo entiendo porque me dedico a esto profesionalmente, soy profesor de Política de la Educación— los vericuetos de la política. Es verdad lo que usted decía, que existe el problema de las coaliciones de gobierno. Sin embargo, el problema de las coaliciones de gobierno lo tienen en Europa. Es más, el sistema de gobierno normal europeo es el de coaliciones. Las mayorías absolutas es algo que se da de cuando en cuando, pero se da poco. A este respecto sé por dónde va usted y me preocupa —créame usted que me preocupa realmente— el papel de la coalición de gobierno ante un pacto con el gran partido de la oposición. Sin embargo, yo espero de la responsabilidad de todos los partidos, estén o no coligados en el Gobierno y estén en la oposición, para salvar ese escollo porque es absolutamente necesario. No sé si la comunidad escolar —estoy hablando ahora en nombre del profesorado, al que yo creo que conozco bien—, maestros y profesores de secundaria, podría encajar una nueva ley sin consenso a la espera de la próxima, que sería la décima. Este proyecto de ley tiene aspectos notables y muy positivos. Por ejemplo, uno de ellos es el que usted ha indicado, que quizás sea el proyecto que da mayor juego a la Administración autonómica para el desarrollo de la ley. Estamos en un nuevo Estado —esto se nos olvida mucho, es muy difícil cambiar el chip y acordarnos de que estamos en un Estado cada vez más diferente del que conocimos en nuestra juventud y en nuestro periodo de formación— donde ya se han realizado la

plenitud de las transferencias. Eso quiere decir que la gestión de las políticas educativas ya no la realiza el Estado-aparato central, sino que la gestión de las políticas educativas la realizan las comunidades autónomas. Pero para que esa gestión de las políticas no sea al final un problema en sí mismo es necesario que el proyecto de ley orgánica de educación sienta las bases comunes sobre las cuales se van a producir las diferentes políticas. A ese acuerdo básico común me refiero yo también. Es absolutamente necesario que haya consenso en ese aspecto en el terreno de juego común, y las comunidades autónomas, del signo político que sea, tienen que respetarlo. Evidentemente, pueden hacer luego políticas educativas diferentes, pero respetando un terreno de juego común. Yo creo que en ese aspecto el proyecto necesita alguna rectificación y tiene que dar una garantía más sólida de que ese terreno de juego común es respetado y va a ser respetado por las comunidades autónomas en sus diferentes políticas.

Por lo demás, estoy de acuerdo en que es necesaria la participación, la integración y la financiación. Usted ha manifestado que hay muchas necesidades. Yo siempre cito —y no por la influencia ni la moda francesa porque yo soy de formación más anglosajona que francesa— una importante ley francesa de 1987-1988, cuyo artículo primero dice: la educación es la primera prioridad de la nación. La sociedad española espera algo de esto, que por una vez y por todas el Parlamento le diga a la nación: la educación es la primera prioridad. Sé que hay otras prioridades muy importantes, pero el destino de una nación se juega en la educación y para eso es necesario que ese conjunto de medidas, que a mí me parecen bastante acertadas desde el punto de vista de la comunidad escolar, que hemos llamado y reclamado por errores que se han cometido en el pasado que hay que rectificar, de innovaciones que hay que producir, ese conjunto de medidas tiene que estar financiado y garantizada su financiación. Yo comprendo que hay muchísimas necesidades, pero si la sociedad española considera que esta es una gran prioridad, la clase política debe de respetar esa opinión, que además es una opinión muy acertada.

En cuanto a las redes, yo estoy muy preocupado por este tema porque creo que es fundamental. El tema de las redes de educación de centros sostenidos con fondos públicos es esencial. Si hacemos de ellas al final redes antagónicas, la educación no mejorará por mucho que invirtamos, porque no habrá el sosiego ni la tranquilidad necesaria para que los profesores se encierren en sus aulas y se dediquen a lo que deben hacer: enseñar y educar. El proyecto presenta las bases suficientes para que sea posible convertir esas redes en redes complementarias. Hay una cuestión esencial, a la que ya me he referido, y es que ambas redes tienen que respetar la función social de la educación. Este es el elemento fundamental. Si se respeta la función social de la educación, se respeta la libertad de educación y la igualdad y el derecho de todos a la educación, y si conseguimos que ese proyecto se armonice no hay absolutamente ningún problema en que esas redes sean comple-

mentarias, como deben de ser. Creo que el proyecto presenta las bases, aunque posiblemente haya que retocarlo y los grandes y pequeños partidos tengan que ponerse de acuerdo en la fórmula específica para conseguirlo.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor De Puelles.

— **DEL SEÑOR REPRESENTANTE DE LA ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CENTROS SUPERIORES DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS (MONTERDE)**. (Número de expediente 219/000418.)

La señora **PRESIDENTA**: Terminada esta tercera comparecencia, pasamos a la cuarta con la presencia de don Pau Monterde.

Doy la bienvenida en esta Comisión a don Pau Monterde, de la Asociación Española de Centros Superiores de Enseñanzas Artísticas, a quien voy a ceder la palabra inmediatamente, rogándole también la mayor concisión posible, petición que traslado a los grupos, aun poniéndome un tanto pesada ya con este asunto. A las doce tenemos que terminar.

El señor **REPRESENTANTE DE LA ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CENTROS SUPERIORES DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS (Monterde)**: Muchas gracias, señora presidenta, por darme la oportunidad de intervenir en el debate sobre esta importante ley y sobre un tema que muchas veces ha sido un poco relegado, como es el de las enseñanzas artísticas. Intentaré ser breve y aportar algunas observaciones.

En 1990 la Logse integra las enseñanzas artísticas de arte dramático, música, danza, artes plásticas y diseño, conservación y restauración de bienes culturales en el sistema educativo. Este fue un avance muy importante para la realización de estas enseñanzas, sin embargo, quedaron algunos elementos por regular, sobre todo la autonomía y la organización de la estructura de los centros, algunos aspectos del profesorado, el régimen de incompatibilidades, etcétera. Ello ha ocasionado problemas, sobre todo por lo que respecta a esta estructura de los centros superiores. Creo que el momento actual, con la experiencia de la aplicación ya de quince años de la Logse, la elaboración ahora de este proyecto de ley y la perspectiva del espacio europeo de educación superior, parece óptimo para abordar una nueva regulación de las enseñanzas artísticas que pudiera solucionar o mejorar estos problemas.

El proyecto de Ley Orgánica de Educación da un paso importante cuando, en su artículo 3º, enumera todas las enseñanzas e integra las enseñanzas artísticas superiores en la educación superior, junto a los estudios universitarios, la formación profesional superior y las enseñanzas deportivas de grado superior. Es un paso importante, aunque creo que no es suficiente y habría aspectos mejorables. En primer lugar, creo que habría que favorecer la

integración de las enseñanzas artísticas en la educación básica como parte de la formación integral del alumno, pero también como preparación para una posible y futura profesionalización, facilitando la posibilidad de currículos experimentales o integrados. Se podría recoger la experiencia de algunos centros integrados de música y danza que la Logse permitió poner en funcionamiento y potenciar los estudios integrados en los niveles elemental y medio.

El proyecto de ley clasifica las enseñanzas en tres niveles, como lo hacía la Logse: elemental, profesional y superior. Creo que actualmente dicha clasificación ya resulta obsoleta y algo confusa. Pienso que en las enseñanzas artísticas se pueden distinguir dos grandes grupos: aquellas preparatorias (serían los actuales grados elementales de música y danza, o el grado medio de música, por ejemplo) que tienen por objetivo proporcionar una preparación previa necesaria para acceder a los estudios profesionalizadores, igual que la enseñanza primaria y secundaria proporcionan la preparación previa para acceder a la universidad o a la formación profesional superior; y aquellas otras profesionalizadoras que conducen directamente a una profesionalización, que podrían ser el grado medio de danza, los ciclos formativos de artes plásticas y diseño de grado superior, los grados superiores de música, danza, arte dramático, artes plásticas de diseño, conservación y restauración. De estas últimas, de estas enseñanzas profesionalizadoras, algunas son de grado superior y otras no, pero todas tienen por objeto esta profesionalización. De acuerdo con estos objetivos distintos, preparatorios o profesionalizadores, habría que tratar las enseñanzas, y creo que este sería un elemento importante para aclarar el tratamiento que se da a los distintos tipos de enseñanza y a los objetivos de cada uno de los ciclos, de los niveles.

Algunas enseñanzas artísticas, como el cine o los audiovisuales, la formación profesional en las técnicas de las artes del espectáculo o el circo, no estaban contempladas o desarrolladas en la Logse, y siguen sin estarlo en este proyecto de ley. Sin embargo, existe una demanda creciente de profesionales en alguno de estos sectores. Creo que no sería muy difícil incluir en esta ley estos estudios y abrir paso a su integración en el sistema reglado. El cine y los audiovisuales podrían tener un desarrollo parecido al resto de estudios superiores, y las técnicas de las artes del espectáculo en vivo, es decir, los técnicos de maquinaria, de escenario, de regiduría, de luminotecnia, de utilería, etcétera, podrían regularse de forma análoga a como el proyecto de ley regula los ciclos formativos de artes plásticas y diseño.

A pesar de la inclusión de las enseñanzas artísticas superiores en la enseñanza superior, el proyecto no reconoce claramente que dichos estudios constarán de dos ciclos, como establece la Declaración de Bolonia para el espacio europeo de educación superior, y contempla sus títulos como títulos equivalentes a todos los efectos al título universitario de grado o al título universitario de postgrado. La Declaración de Bolonia establece estos

títulos, los títulos de grado y de posgrado, para los estudios superiores, pero no únicamente para los universitarios, sino para todos los estudios superiores. Por ello no hay razón, tratándose de estudios que se definen en la propia ley como superiores, para que las enseñanzas artísticas de grado superior no se organicen en dos ciclos que conduzcan directamente a la obtención de títulos de grado, no equivalentes sino títulos de grado, y de posgrado. Para ello los centros superiores deben disponer de una autonomía (académica, de gestión, financiera) como la que la Constitución reconoce a las universidades. Es muy difícil gestionar la especificidad de estas enseñanzas y su integración en el espacio europeo de educación superior sin esta triple autonomía. Esta consideración ha llevado a algunos centros a pedir la integración de las enseñanzas artísticas superiores en la universidad. Sin embargo, pienso que la especificidad y las singularidades de las enseñanzas artísticas, las ratios bajas profesor-alumno, los grupos reducidos, la enseñanza personalizada, los espacios específicos que a menudo son excluyentes, la adquisición de saberes pero también en paralelo la adquisición de habilidades, la flexibilidad necesaria de los estudios, las titulaciones del profesorado, el régimen de incompatibilidades, la diversidad de niveles que tiene, estas singularidades creo que aconsejan una organización específica de las enseñanzas artísticas fuera de la universidad pero con el mismo grado de autonomía, con la posibilidad de crear instituciones que agrupen centros distintos, incluso de distintos niveles siempre que estos fueran profesionalizadores. Ello implicaría también que el propuesto Consejo Superior de Enseñanzas Artísticas tuviera funciones de coordinación y no solo consultivas y de participación.

Posiblemente es difícil incluir en una ley general como es la Ley Orgánica de la Educación todos los aspectos que las enseñanzas artísticas necesitarían para su desarrollo. No olvidemos que las enseñanzas universitarias y la formación profesional, conducentes ambas a la vida profesional, se regulan por leyes específicas. Por ello creo que la LOE debería permitir solucionar los problemas actuales más urgentes: la integración en el espacio europeo de educación superior, aspectos referidos a la estructura de los centros, y otros, pero sobre todo debería abrir el camino a una futura ley de enseñanzas artísticas que permitiera afrontar en profundidad el reto de la calidad y la integración en el espacio europeo de educación superior.

La señora **PRESIDENTA**: Para el turno de intervención de los grupos parlamentarios tiene la palabra en primer lugar, por Izquierda Verde, la señora García Suárez.

La señora **GARCÍA SUÁREZ**: Quiero agradecer al señor Monterde su presencia en esta Comisión y felicitarle por la explicación que acaba de ofrecernos. Nuestro grupo tenía mucho interés en conocer de cerca, todo lo cerca que permite una comparecencia, cuál es su valo-

ración en torno a las enseñanzas artísticas. **(El señor vicepresidente, Bedera Bravo, ocupa la Presidencia.)**

Compartimos muchos de los puntos y la reflexión que nos acaba de realizar, concretamente que habría que favorecer muchísimo más la integración de las enseñanzas artísticas en la educación básica como parte de la formación integral del alumno, así como otras valoraciones que ha realizado y que puedo asegurarle que nuestro grupo parlamentario comparte, asume y va a tener muy presente de cara al proceso parlamentario que comportan las enmiendas que en estos momentos estamos preparando. Nos parece que hay que aprovechar la LOE para situar las enseñanzas artísticas en el lugar que es el más aconsejable tanto para el sistema educativo como para el interés, en definitiva, de nuestros jóvenes y de nuestros niños. Le querría hacer algunas preguntas para abordar aquellas cuestiones más concretas. En primer lugar, si considera usted que, al margen de las incorporaciones que pudieran hacerse ahora en el proyecto de ley de la LOE, podría ser necesaria y positiva una ley específica de enseñanzas artísticas. En segundo lugar, cuál es su valoración en cuanto a los títulos de grado y de posgrado en el espacio europeo de educación superior. Y en tercer lugar, si hay mucha demanda de profesionales para la formación técnica de las artes y del espectáculo.

El señor **VICEPRESIDENTE** (Bedera Bravo): Por el Grupo Popular tiene la palabra el señor Calpe.

El señor **CALPE SAERA**: Muchas gracias, señor Monterde, por su exposición, que ha sido rápida y muy sucinta pero que ha suscitado multitud de problemas, todos ellos muy interesantes. Se ha referido a la conveniencia de que el proyecto de ley favoreciese una mayor presencia de las enseñanzas artísticas en las enseñanzas básicas en los ciclos de primaria y secundaria, y sobre esto le quería preguntar si cree posible que las enseñanzas artísticas se regulasen en los ciclos superiores o, como algunas sugerencias que ha hecho, en otras enseñanzas, como las de formación profesional en el caso de los técnicos de artes del espectáculo o audiovisuales, y si es posible que con las enseñanzas de régimen general se llegase a una preparación suficiente para abordar estas enseñanzas artísticas a un nivel superior, como ocurre con las enseñanzas universitarias. Cierto es que precisamente lo que estamos viviendo en los últimos tiempos es un descenso de la presencia de las enseñanzas artísticas, bien sea plástica, bien sea música, en las enseñanzas de régimen general y no parece que la tendencia haya ido por ahí, pero de todas maneras habría que buscar una solución sobre todo para evitar el tremendo horario lectivo que soportan los adolescentes que se dedican a estas enseñanzas, especialmente aquellos que se dedican a la música. También habría que pensar —no sé cuál será su opinión—, si se mantiene el sistema que prevé la ley y que está actualmente en vigor, que es el del ciclo profesional de enseñanzas artísticas, especial-

mente en lo que se refiere a música y danza, si sería necesario que en música hubiese tantas materias como hay, con la carga lectiva que tienen, sobre todo teniendo en cuenta que cuando se estudia un instrumento adquirir el nivel necesario ya exige bastante dedicación y, por tanto, habría que buscar otras fórmulas. **(La señora presidenta ocupa la Presidencia.)**

Ha abordado también los problemas del profesorado en las enseñanzas superiores y su tratamiento bien a través de la autonomía de los centros, como unos centros muy específicos, bien mediante su encaje en la universidad. En su exposición parece que refleja que no deben integrarse en la universidad —y lo comparto— algunas materias como las enseñanzas musicales, en tanto en cuanto en muchos casos, al menos en el de los instrumentistas, al margen de una formación completa, como usted muy bien ha dicho, se trata de adquirir sobre todo una destreza y una habilidad en tañer el instrumento. De todas formas, ¿no sería conveniente hacer una disgregación y que determinadas enseñanzas tuvieran un encaje en la universidad? Porque ciertamente algunas materias sí que admitirían funciones propias de la institución universitaria, como es especialmente la investigación. En cualquier caso, para resolver el problema del profesorado se ha referido a las incompatibilidades, y yo creo que habría que tener en cuenta la flexibilidad, que va unida a las incompatibilidades, pero no necesariamente. Muchas veces en estos niveles de enseñanzas —sobre todo estoy pensando en las musicales— no es necesario el contacto directo del profesor con el alumno de una manera periódica (a determinados niveles puede ser más distante) y ganar para estas enseñanzas a determinados profesionales de prestigio que pudieran dedicar una parte de su tiempo que normalmente emplean como concertistas en la docencia podría ser interesante. No sé si esta sería una cuestión que a su juicio se podría abordar aquí o habría que diferirlo a lo que ahora parece que va a ser un futuro estatuto del personal docente o qué encaje podría tener.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Socialista, señor Benzal.

El señor **BENZAL ROMÁN**: Agradezco, señor Monterde, su presencia en esta Comisión. Ha iniciado su exposición poniendo en cuestión, por decirlo de alguna forma, la suficiencia de las medidas del sistema educativo que se habían tomado en relación con las artísticas, que brevemente quiero recordar para hacer una pregunta posteriormente. El proyecto de ley que tenemos en esta Comisión ahora mismo regula la artística en la formación inicial, en la primaria, como una materia obligatoria; en secundaria estarán la plástica, la visual y la música por lo menos en uno de los cursos, aunque ha dicho el Ministerio de Educación que su intención es que en la regulación básica, de los mínimos, esté en más de un curso, y por tanto parece ser que por lo menos en dos,

con la misma carga horaria que ahora mismo tiene en tres. Además, continúa existiendo el bachillerato de artes que en su día puso en funcionamiento la Logse. Este proyecto de ley indica que una de las opciones posibles sería bachillerato dentro de las artes, el de música y danza, además de que dentro de todo lo que es la educación superior —no solo la educación superior universitaria—, entendida en el sentido europeo, en el sentido más amplio, tenemos por una parte la formación profesional y, por otra, la formación propiamente superior, puesto que conduce a los alumnos a un título de licenciado. La parte de los técnicos está bien regulada a través de una familia que no es de artística pero sí de imagen y sonido, en donde se forma a los técnicos necesarios para estas especialidades. Con esta regulación y con las novedades que tiene el proyecto de ley, ¿sería suficiente el tratamiento que tienen las artísticas en el sistema educativo español? Habría que tener en cuenta que efectivamente hay la necesidad de gestionar las artísticas de otra manera. Los responsables del ministerio en los últimos días nos han dicho que la intención del ministerio es precisamente la de regular la gestión de las enseñanzas artísticas con una normativa específica que las separe de la vía más secundaria en la que ahora mismo puede que estén instaladas. Salvado que el currículo de los alumnos está adaptado a esa formación superior, puesto que los que hacen la educación superior adquieren el título equivalente a licenciado; en cambio el profesorado, para aproximar las enseñanzas artísticas a la universidad, bien sea con una regulación específica no universitaria pero superior o una regulación universitaria que el proyecto de ley no excluye, en cualquier caso, ¿cuál sería la formación necesaria? Porque estamos hablando de qué profesorado, con qué titulación, con qué requisitos, qué tipo de acceso a la Función pública, qué tipo de formación permanente sería conveniente para ese profesorado que estaría regulado, además de por el Estatuto de la Función pública, específicamente para estas enseñanzas.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra para contestar el señor Monterde.

El señor **REPRESENTANTE DE LA ASOCIACIÓN ESPAÑOLA DE CENTROS SUPERIORES DE ENSEÑANZAS ARTÍSTICAS** (Monterde i Farnés): Empezaré por la presencia de la enseñanza artística en la enseñanza básica, pregunta que ha sido formulada por ambos grupos. La presencia de la formación artística en los estudios básicos no es una cuestión de más o menos horas. Es obvio que no podemos aumentar indefinidamente las horas de clase de los alumnos en sus niveles de enseñanza básica con todo lo que se nos ocurra que pueda ser interesante para la formación de la persona. La cuestión no es tanto aumentar horas o dedicar horas específicamente a algunas materias, sino considerar que la formación artística forma parte de la formación integral del estu-

dante y, por tanto, que debería ser un tema mucho más transversal. Posiblemente el proyecto de ley tiene algún problema cuando de las horas que se dedican específicamente a estas materias se concentran en un curso en vez de dos o en dos en vez de tres, porque es un tipo de materias que necesitan una cierta continuidad. La gran cuestión es conseguir abordar este tipo de formación transversal a toda la formación. Sé que es un tema difícil y que seguramente no se resuelve en un proyecto de ley, sino que hay que resolverlo a otros niveles, pero de todas formas el proyecto de ley podría dar algún camino en este sentido. Por ejemplo, cuando se habla del bachillerato se habla del bachillerato artístico como una de las modalidades, pero en cambio si nos fijamos en la lista de materias que deben cursar todos los estudiantes, con independencia de cual sea su modalidad, no hay ninguna que haga referencia a una formación artística, con lo cual se está privilegiando otro tipo de formación y ésta se está relegando. En este sentido hay que distinguir dos aspectos. Uno es una formación artística general para todos los alumnos como parte de su formación integral; y el otro poner las bases para la futura profesionalización de aquellos alumnos que vayan a seguir una carrera artística. Es evidente que no se puede hacer todo a la vez. Hay una formación que sirve para todo el mundo y otra que hay que hacerla de forma muy específica, y a menudo en disciplinas como la música y la danza empezando a edades muy tempranas. Esto plantea otro tema, que lo que hasta ahora en el proyecto de ley se define como estudios elementales o medios, los estudios preparatorios para acceder finalmente a una formación, no se pueden dejar solo a que se espabilen los estudiantes, sino que el Estado debe garantizar el acceso a este tipo de estudios, pero debe hacerlo en condiciones para que efectivamente puedan ser cursados. En ese sentido hay dos vías. Una vía la abrió la Logse —la he mencionado antes— y es la de los centros integrados. Ha habido algunas experiencias de centros integrados de música y danza enormemente positivas. Yo puedo citar la experiencia de un centro integrado de danza y secundaria que se puso en marcha en el Instituto del Teatro de Barcelona, del cual soy profesor, que ha dado unos resultados excelentes en cuanto a rendimiento de los alumnos, unos alumnos que antes tenían muchas dificultades para seguir sus estudios y que muchas veces los abandonaban; eran los profesores de danza quienes les instaban a no abandonar sus estudios generales, pero su afición era otra y acababan abandonándolos. En cambio, después de esto ha habido un porcentaje de fracaso escolar mínimo y un porcentaje de éxito muy alto, superior a la media de la educación en Cataluña. Creo que esta puede ser una vía, quizá no la única, porque hay problemas geográficos, territoriales, de distribución de centros integrados; tampoco puede haber uno en cada ciudad, necesariamente deberán tender a una cierta concentración, lo cual crea problemas también de edades, de desplazar a los alumnos. Otra posibilidad, que el proyecto de ley parece cerrar

más que abrir, es la de poder realizar currículos integrados entre la secundaria y las enseñanzas artísticas sin necesidad de hacerlos en un centro integrado. La solución óptima es el centro integrado, pero creo que la ley debería tener la flexibilidad suficiente como para realizar un currículum integrado. Me explico. Un centro integrado debe reunir una triple integración: una integración del currículum, que se podría hacer también fuera, en otro tipo de centro; una integración del claustro de profesores, es decir, no solo los de enseñanzas artísticas sino que todos deben formar parte de un mismo claustro, y eso ya no es posible si se estudia en centros distintos; y una integración de horarios y espacios para organizar con la máxima racionalidad los estudios de los alumnos. No sé si he contestado en este aspecto a lo que se me pedía.

Se me preguntaba sobre si el tratamiento que se da en el proyecto de ley a las enseñanzas artísticas es suficiente. Yo creo que no. He intentado explicarlo antes. Creo que hay que ir más allá. La ley no va más allá de lo que estableció la Logse hace prácticamente 15 años. Creo que sería el momento de recoger la experiencia y avanzar un poco más. También he dicho que me parece difícil hacerlo en una ley de carácter general que tiene como función regular los estudios básicos, la educación primaria, la secundaria, la formación profesional. Por eso he terminado mi intervención diciendo que para abordar en profundidad este tema lo que se necesitaría es una ley específica, sobre todo que debería ir dirigida a las enseñanzas profesionalizadoras, a las superiores, y a aquellas que podemos considerar que están dentro de la formación profesional o que son parecidas a la formación profesional pero que conducen a una profesionalización. Las especificidades que tienen —y que repaso muy rápidamente— creo que aconsejan este tratamiento. Se me preguntaba sobre si algunas de estas enseñanzas podrían estar en la universidad y yo manifestaba mi opinión de que es mejor que estén fuera, pero estar fuera no significa dejarlas al nivel de la secundaria, sino situarlas en el nivel de la enseñanza superior que el proyecto de ley recoge. Hay un tramo que es clarísimo que puede y debe estar en la universidad, que es el doctorado, es decir, la investigación. No veo problemas en que esté en la universidad, si bien es cierto que debería hacerse en colaboración con los centros superiores de enseñanzas artísticas, porque puede haber un cierto tipo de investigación que quede muy lejano de los saberes de la universidad y en cambio quede mucho más cercano a los centros de enseñanzas artísticas. En cambio, los estudios de primero y segundo ciclo, situados en el espacio europeo de educación superior, deberían hacerse en los centros de enseñanzas artísticas de una forma clara. El proyecto de ley no deja claro si el segundo ciclo se va a hacer en los centros o se va a hacer en la universidad o quién va a determinar los currículos, las especialidades. Este es uno de los problemas del proyecto de ley que debería quedar claro. Si estas enseñanzas son superiores deben poder desarrollarse en dos ciclos, quien debe

desarrollar el segundo ciclo son los propios centros, porque es un ciclo de especialización, es un ciclo que tiene que responder a las exigencias profesionales y quien más cerca está de la vía profesional van a ser los propios centros de enseñanzas artísticas. Por ello debería quedar mucho más claro que son los propios centros los que deben realizar este segundo ciclo.

Respecto al régimen del profesorado, creo que necesitan unas incompatibilidades específicas porque sería una lástima, como usted muy bien decía, que grandes artistas no pudieran verter su experiencia en la formación, y eso quiere decir que hay que buscar fórmulas flexibles de colaboración. También es importante que el profesorado que dedica gran parte de su tiempo a la docencia no quede ajeno a la vida profesional, artística, sino que al contrario pueda compatibilizar ambas cosas. En este sentido hace falta una regulación específica distinta a la de otros campos —quizá se parezca a algún otro; seguramente la medicina se parece algo a esto— y también se necesita una cierta flexibilidad en materia horaria y de organización de estudios. Asimismo, en cuanto a la formación habría que distinguir el tipo de titulación exigible. No olvidemos que por tradición en el nuestro y en muchos otros países muchas veces los grandes artistas no tienen una titulación universitaria e incluso no universitaria, con lo cual una normativa rígida en cuanto a exigencia de titulación del profesorado podría dejar fuera del cuerpo docente a mucha gente interesante y en cambio integrar en el mismo a gente con escasa experiencia pero con un título. Tenemos que ser conscientes de que hoy en día mucha gente joven tiene un título y ese aspecto por sí solo no nos asegura una calidad docente. El problema de ir elevando la exigencia del nivel de titulación debería ser progresivo, pero todavía no estamos en el momento de exigir títulos de doctor a los profesores de los centros superiores de enseñanzas artísticas porque sería un error. En mi opinión, este también es uno de los problemas de la integración de estos estudios en la universidad y actualmente hay poca gente que tenga este título. Además, lo más importante no es pedir el título de doctor sino que el profesor tenga un currículum artístico interesante. Sin embargo, es importante pedir el título de licenciado, habida cuenta de que algunos de estos estudios llevan 10 ó 15 años, desde que salieron las primeras promociones, con estos títulos.

En cuanto a la formación profesional en algunos de estos estudios, concretamente con relación a la formación profesional de técnicas de las artes del espectáculo, S.S. ha dicho que esta materia quedaba regulada por una familia actualmente existente en la formación profesional. En mi opinión esto no es así, sino que la familia de imagen y sonido de formación profesional regula las técnicas del espectáculo en el audiovisual. Sin embargo, estas mismas técnicas en un espectáculo en vivo son radicalmente distintas porque se actúa en directo y en contacto muy estrecho con los artistas, por lo que tiene un componente artístico mucho mayor que el audiovi-

sual. En el audiovisual solo una pequeña parte de los técnicos trabaja codo con codo con los artistas, pero muchos trabajan en televisión, y no voy a comentar aquí el nivel artístico de televisión. En cambio los técnicos del espectáculo en vivo trabajan con músicos, con bailarines o con actores, es decir, trabajan en estrecha relación con las cuestiones artísticas por lo que sería oportuno regular este aspecto dentro de las enseñanzas artísticas. Es más, en mi opinión estos estudios deberían impartirse de forma ligada a centros superiores de enseñanzas artísticas. En el Instituto del Teatro tenemos la experiencia de impartir determinados estudios no reglados —porque no podían estarlo— con un resultado de ocupación de alumnos de un 98 por ciento. Y en cuanto a los que no se han ocupado hay que tener en cuenta que hay gente que prefiere ir de *freelance* porque así gana más dinero. Ciertamente hay una gran demanda de profesionales. Hace poco se tuvo que aplazar el estreno de un musical en Madrid porque no había profesionales suficientes para llevarlo a cabo. Sin ir más lejos, hace una semana nos pedían al Instituto del Teatro profesionales cualificados desde los propios teatros nacionales de Madrid porque decían que no encontraban técnicos para cubrir las plazas necesarias. En mi opinión este sería un aspecto muy fácil de regular: simplemente tal y como se regulan los estudios de artes plásticas de diseño, con los mismos ciclos formativos y exactamente el mismo esquema. Es decir, es igual que la formación profesional pero tiene un componente artístico que hay que tener en cuenta. Se hace muy bien en la ley para las artes plásticas de diseño, por lo que se podría hacer exactamente lo mismo en cuanto a las técnicas del espectáculo.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Monterde por su presencia.

— **DEL SEÑOR PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA Y VICEDECANO DE LA FACULTAD DE TEOLOGÍA DE CATALUNYA, SACERDOTE E HISTORIADOR (BADA I ELÍAS)**. (Número de expediente 219/000419.)

La señora **PRESIDENTA**: La siguiente comparecencia es la de don Joan Bada, sacerdote, historiador, profesor de la Universidad de Barcelona y vicedecano de la Facultad de Teología de Catalunya, a quien doy la bienvenida a esta Comisión y cedo la palabra para su intervención.

El señor **PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA Y VICEDECANO DE LA FACULTAD DE TEOLOGÍA DE CATALUNYA, SACERDOTE E HISTORIADOR** (Bada i Elias): Señora presidenta de la Comisión de Educación y Ciencias, señorías, agradezco al Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana de Catalunya haberme ofrecido

esta oportunidad de aportar mi reflexión sobre un tema asaz polémico porque está mal resuelto hasta el momento. Ustedes se encuentran en un momento clave para poder dar con la solución a este conflicto, uno de los heredados de la anterior situación política. Me dirijo a ustedes desde mi experiencia en los años 1973 a 1981. Como delegado episcopal de enseñanza y catequesis del Arzobispado de Barcelona pude poner en marcha un seminario interdisciplinar de cultura religiosa del cual salieron unos libros de texto para la enseñanza religiosa de los distintos niveles, todos ellos desde el prisma o el objeto formal de la cultura religiosa. Les hablo también desde mi experiencia docente en la Facultad de Geografía e Historia de la Universidad de Barcelona, en la que desde el año 1973 impartí una asignatura optativa de segundo ciclo titulada Historia de las iglesias cristianas. Al hacer esta reflexión en voz alta lógicamente tengo en cuenta los artículos 14, 16, 27 y 44 de la Constitución española, así como los artículos 2, 3, 6, 7, 16 y el protocolo final del Acuerdo entre la Santa Sede y el Gobierno español sobre enseñanza y asuntos culturales, de 3 de enero de 1979, que, han cumplido por tanto los 25 años de existencia. Tengo también en cuenta la realidad de la sociedad española actual y futura para la cual ustedes están llamados a legislar sobre la enseñanza religiosa en el contexto de la Ley Orgánica de Educación. Tengo muy presente que en estos momentos en muchas escuelas de Cataluña, públicas y privadas, y de éstas concertadas o no, se están haciendo con notable éxito experiencias de enseñanza religiosa en la línea de la reflexión que les presento, por eso hemos traído ejemplares de dos colecciones distintas que quedarán en depósito del Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana de Catalunya para aquellos que quieran examinarlos y ver qué se entiende por cultura religiosa y cómo se pueden plasmar textos bastante interesantes.

Primero, la realidad social actual. La masiva llegada de inmigrantes de credo religioso distinto está creando una sociedad plurirreligiosa que se convierte en un alumnado también diverso, religiosamente. En Cataluña un 10 por ciento del alumnado procede de la inmigración, con una horquilla que a veces llega al 20 y al 30 por ciento, y en muy pocos casos incluso llega al 80 por ciento. Por ejemplo, en la ciudad de Vic un 25 por ciento del alumnado es inmigrante y predominantemente de religión islámica. Cito Vic, la ciutat dels sants, precisamente por la tradición que tiene en este campo. De este modo, la práctica docente ante esta realidad es ya la búsqueda del reconocimiento mutuo, del diálogo y de los valores comunes. Todos los indicadores sociales coinciden en afirmar que este proceso va a ir en aumento. Prepararse para dar con una buena solución en este campo, sensible para muchos, puede tener su importancia.

Segundo, conocer de forma clara y sistemática las tradiciones religiosas de los alumnos y las alumnas que comparten todas las otras asignaturas puede ser una ayuda eficaz para impulsar comportamientos de respeto y de comprensión del otro que abren la puerta a la convivencia y al diálogo. Desde la perspectiva católica, en

estos momentos en que se da aliento al diálogo interreligioso, tener esta posibilidad en las aulas es sin duda dar un paso importante en la buena dirección. Lo contrario puede crear comportamientos de rechazo en otros aspectos de la vida de la comunidad educativa, que en manera alguna deben ser admitidos y mucho menos promovidos desde el catolicismo.

Tercero, se debería apostar por un planteamiento que favoreciera este diálogo no tan solo entre las diversas confesiones, sino también con los humanismos, creyentes o no, a la búsqueda de una cultura de paz, de tolerancia y de mutuo enriquecimiento, que inclusive podría revitalizar el interés por una materia que a veces se considera ardua y de poco interés para el alumnado. En concreto, mi compañero Vilaseca, profesor en Olot, podría ampliar la información, pues en este momento la comunidad sij acepta con agradecimiento a la Escuela Pía el curso de religión que les dan, y todos los hijos de las familias sij acuden voluntariamente a esta asignatura que, teóricamente, podrían no cursar.

Cuarto. En consecuencia, no parece acertado un planteamiento que lleve a tener que dividir a los alumnos y alumnas de un aula en función de su propia fe religiosa. Como he dicho anteriormente, en algunas edades esta división llevada a cabo por los responsables de la escuela puede provocar rechazos en otras áreas de la convivencia docente. Si se dan divisiones, estas solo son admisibles para obtener un mejor rendimiento escolar, nunca podrán estar justificadas por motivos ideológicos o religiosos. En esta misma línea, debería evitarse que se tengan que inventar asignaturas alternativas que causan más pena que otra cosa.

Quinto. Se debería apostar por una asignatura, que podía denominarse historia de las mentalidades, más amplia y más inclusiva que el término cultura religiosa, que suscita algunas susceptibilidades y parece negar espacio al honor religioso, pero que incide en la formación de hábitos y comportamientos propios de toda escuela.

Sexto. Llámese como se llame, tiene que ser una oferta hecha a los alumnos y alumnas en el marco de una enseñanza educativa integral, global y contextualizada. Integral porque no se trata de un simple bagaje de conocimientos e informaciones, sino de una aproximación a la realidad, al hecho religioso, desde una perspectiva a la vez informativa y formativa. Se trata de descubrir su profunda significación antropológica y su potencial humanizador, tanto a nivel individual como global, es decir, referida al hecho religioso en general y a sus múltiples expresiones. Se trataría de que el currículo de la asignatura —utilizo esta palabra porque mi ordenador ha rechazado tres veces el término currículum— fuera un factor integrador de las diferencias y contextualizada, es decir, que tenga en cuenta la mayor o menor incidencia de la tradición religiosa que ha contribuido a modelar nuestro contexto histórico más inmediato, y sin cuyo conocimiento se hace casi imposible comprender muchos aspectos de la propia cultura, incluido el len-

guaje. Como habrán comprendido SS.SS, me refiero a la tradición judeocristiana y a las otras tradiciones mono-teístas.

Séptimo. La programación de esta materia debería establecerse por parte de una comisión formada por representantes de las diversas tradiciones religiosas y de la administración pública, para garantizar el equilibrio de los contenidos, la forma de presentarlos y los comportamientos a potenciar. A esta comisión también correspondería, por lo menos durante un tiempo prudencial desde su introducción, resolver con autoridad las dudas o dificultades que pudieran surgir.

Octavo y último. Permítanme traer a esta comisión la problemática del profesorado de religión. Si asumen la docencia de la nueva materia, si la enseñanza de la historia de las mentalidades se quiere regularizar, habrá que regularizar también la situación de sus docentes. Evitar la precariedad, la inestabilidad y la docencia en varios institutos simultáneamente para poder tener las horas necesarias y obtener así la dedicación exclusiva son los principales puntos a corregir en la futura legislación.

La señora **PRESIDENTA**: En este momento, quiero saludar también al señor Vilaseca que está presente en esta Comisión.

En el turno de intervención de los distintos grupos, en primer lugar, por Esquerra Republicana de Catalunya, tiene la palabra el señor Canet.

El señor **CANET I COMA**: Quiero agradecer al señor Bada su comparecencia en esta comisión. Seguramente puede sorprender el contenido de su intervención porque, atendiendo a su perfil profesional y sobre todo a su biografía personal, el mensaje que ha lanzado difiere por completo del que abrumadoramente se oye y se lee de parte de determinados sectores de la vida pública española, comentarios que arreciaron —todo el mundo sabe a cuáles me refiero— a raíz de la discusión en comisión y de la posterior aprobación o no del proyecto de ley. En ese sentido, le agradezco la valentía de venir a exponer estos planteamientos que, insisto, pueden sorprender. También quiero hacer extensivo el agradecimiento al señor Vilaseca, docente en ejercicio, y del que podría decir exactamente lo mismo que he dicho del señor Bada. En concreto, voy a formularle al señor Bada tres preguntas.

La primera pregunta, señor Bada, es por qué cree usted que no está en el proyecto de ley de educación algo que usted ha explicado con sencillez, pero con clara contundencia, y por qué intuye que seguramente tampoco será aceptado ese planteamiento, que algunos vamos a defender en el trámite parlamentario. A raíz de su última observación sobre el profesorado, aunque supongo que le debe parecer mal, me gustaría que nos dijera qué le parece la expresión de nóminas delegadas —que ha hecho fortuna últimamente— para resolver —digo entrecomillas lo de resolver— el problema del profesorado de la asignatura.

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

El señor **NASARRE GOICOECHEA**: Intervengo solo para dar la bienvenida al señor Bada a nuestra Comisión, para agradecerle su exposición y decirle que tomamos buena nota de su propuesta y de las observaciones que ha realizado.

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

La señora **PALMA MUÑOZ**: En primer lugar, quiero dar la bienvenida al señor Bada a esta Comisión, y decirle que desde el Grupo Parlamentario Socialista no solo tomamos buena nota de su propuesta, sino que nos parece una propuesta interesante, seguramente una propuesta de futuro y, diría más, de hondo calado y de largo recorrido. También quiero decirle que compartimos el marco en que usted formula esta propuesta. Es especialmente interesante este planteamiento de educación integrada, global y contextualizada no solo para temas de formación religiosa sino, en general, para todos los temas relacionados con la educación. Además, este planteamiento nos parece interesante porque no deja de tener cierta sintonía con lo que nuestro presidente del Gobierno defiende, en mi opinión de forma sensata y coherente, aunque a veces no muy bien comprendida, sobre la alianza de civilizaciones. Algunos de los ejemplos que usted ha enumerado y que se dan en nuestras poblaciones no dejan de ser la práctica de esa alianza de civilizaciones en nuestros barrios, en nuestras ciudades y también en nuestros centros escolares.

Asimismo, quiero manifestarle que en el Grupo Parlamentario Socialista, como defensores que somos del proyecto de ley orgánica de educación que ha presentado el Gobierno, somos conscientes de que el marco institucional, incluso el constitucional, es el que es y, por tanto, la propuesta respecto a la enseñanza de la religión en el proyecto de ley orgánica está de acuerdo con los tratados y acuerdos que existen entre el Estado español y la Santa Sede, pero también con los establecidos con otras federaciones de entidades religiosas. En este sentido, quería formularle dos preguntas. La primera es si usted considera, ateniéndonos a la realidad —que es la que es—, que es mejor la situación que plantea el proyecto de ley orgánica de educación respecto a la enseñanza de la religión que la que tenemos en este momento con la LOCE.

En segundo lugar, me gustaría conocer qué opinión le merece la asignatura de educación para la ciudadanía, teniendo en cuenta dos cuestiones, siendo la primera la de si los objetivos de esta materia pueden ser compartidos con los que usted proponía respecto a la llamada formación religiosa consensuada. En tercer lugar, respecto a esta asignatura, queremos saber qué le parece el hecho de que sea una asignatura especialmente para todos los alumnos, en la medida en que usted también

insistía en que dentro de los centros escolares no es recomendable y no está bien separar a los alumnos por su condición de formación religiosa. Por lo tanto, me atengo única y exclusivamente a estas dos cuestiones, pero, insisto, tomamos buena nota y consideramos que es una propuesta interesante, que puede dar mucho que hablar y sobre todo que debatir.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Bada, cuando quiera, tiene tiempo para contestar.

El señor **PROFESOR DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA Y VICEDECANO DE LA FACULTAD DE TEOLOGÍA DE CATALUNYA SACERDOTE E HISTORIADOR** (Bada i Elias): Empecemos recordando. Me parece que la solución no es la que se da en el proyecto de ley, con todo mi respeto. Pienso que es mantener una realidad. Algunos recordamos cómo se realizaron rapidísimamente estos acuerdos el 3 de enero de 1979, porque acababa de aprobarse la Constitución; hacía falta dar una salida a muchos puntos del Concordato que no estaban de acuerdo con la nueva situación política española y, por tanto, hubo mucha improvisación. Por ejemplo, que una asignatura sea calificada de fundamental y optativa es prácticamente una contradicción *in terminis*. Por tanto, el Gobierno socialista tiene actualmente una oportunidad muy interesante de ayudar a la iglesia a plantear todo esto de otra forma. Y no se olviden de que en los mimos acuerdos, en el artículo 16, se dice que cuando surjan dificultades o dudas en la aplicación se resolverá de común acuerdo entre la Santa Sede y el Gobierno español y que en el protocolo final, que mucha gente no conoce, se dice que cuando cambien las condiciones de los planes de estudios, etcétera, también será posible buscar alguna otra solución. A mí me duele que en un momento en que se hace una legislación para el futuro esto se quede en decir que se hace de acuerdo con, porque lo de las otras confesiones religiosas y de las otras religiones está hecho a partir de lo que se concede a los católicos y ellos también lo quieren. Por tanto, podría darse una operación en el sentido que usted decía, aludiendo al señor presidente Zapatero, de esta alianza de civilizaciones en serio y no tan sólo de civilizaciones, sino de mentalidades, y por eso yo proponía cambiarla por historia de las mentalidades. Esta asignatura de educación por la ciudadanía suena fatal, porque antes tendremos que definir qué se entiende por ciudadanía. La ciudadanía es muy diversa; educar por la ciudadanía ciertamente no cumple las normas de la Constitución en cuanto a la formación religiosa ni a los acuerdos. Por tanto, una asignatura de este nombre no puede suplir la formación religiosa; quiere decir que es otro contenido. En cambio, historia de las mentalidades sí porque la mentalidad religiosa incluye, por una parte, los contenidos y, por otra, la forma de vivir estos contenidos. Por tanto, lo que se dice de formación religiosa y moral también en este caso puede servir si le damos esta dimensión religiosa de todos. Evidentemente

hace 25 años no teníamos la situación que tenemos actualmente, donde en una clase de 25 ó 30 alumnos, por lo menos en Cataluña y me imagino que en otras partes del país también sucede esto, puede haber cuatro y cinco religiones y dividir los alumnos en cinco grupos, a parte de que creamos un problema logístico impresionante en las escuelas, supone que las niñas y niños pueden pensar que no pueden ir con el otro, lo que sería un elemento disgregador en orden a la convivencia y a aprender ya desde pequeños que se puede convivir con gente de religión distinta y que no hay problema en este sentido. Me inclino por hacer esto.

Por otra parte, no he tenido ninguna dificultad en aceptar la invitación de Esquerra Republicana porque hace 30 años que batallo por esta lucha. Me ha parecido coherente con mi vida personal y tener la oportunidad de dirigirme a ustedes ha sido para mí uno de los momentos felices de mi vida en este campo, como sacerdote y como profesor. En ese sentido, me siento muy bien haciendo esta aportación, limitada, evidentemente, porque delante hay otro gigante que cuesta superar. A mí me costó defender la cultura religiosa, por eso dimití en el año 1981, pero de lo que no puedo dimitir es de mi conciencia. Por tanto, hoy estoy aquí en virtud de no dimitir de mi conciencia y de seguir defendiendo lo que pienso que es de futuro, porque si perdemos otra vez el tren, después no nos podemos quejar de que haya en nuestra sociedad enfrentamientos y situaciones de tensión, porque a veces los creamos desde la propia legislación y desde la propia Iglesia. Esto es lo que yo no puedo soportar y, en conciencia, he de batallar para que esto no sea así.

El señor Nasarre me ha dejado en silencio, con él habíamos trabajado en la Comisión de Enseñanza del Episcopado hace 30 años. Respecto al resto de preguntas, creo que he respondido prácticamente a lo que se me pedía. Hay que cuidar muchísimo al profesorado. Lo relativo a las nóminas delegadas me parece fatal. Hay que buscar una solución estable. No puede ser que ahora que el profesorado es laico fundamentalmente se encuentre cada año en el mes de septiembre comprobando si tiene horas suficientes, si tiene todos los requisitos; no puede vivir con esa precariedad, porque ni la doctrina social de la Iglesia se está cumpliendo en este momento en este campo y es quizá uno de los grupos con peor situación en el ámbito laboral en el Estado español. No puede ser que nuestros profesores tengan una inestabilidad permanente, porque esto es muy grave para ellos y para sus familias. Batallé en aquellos años, y se consiguió, pero no por un pacto con el Gobierno de entonces, sino por un contencioso-administrativo para que los profesores de instituto de religión cobraran lo mismo que los interinos; se logró gracias a que un grupo de sacerdotes de Valladolid lo llevó a los tribunales. No fue fruto de un pacto, sino de una sentencia judicial que reguló la nómina de los profesores de religión en los institutos.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Bada, por su comparecencia y por sus opiniones.
Se levanta la sesión.

Eran las once y cincuenta minutos de la mañana.

Edita: **Congreso de los Diputados**

Calle Floridablanca, s/n. 28071 Madrid

Teléf.: 91 390 60 00. Fax: 91 429 87 07. <http://www.congreso.es>

Imprime y distribuye: **Imprenta Nacional BOE**

Avenida de Manoteras, 54. 28050 Madrid

Teléf.: 91 384 15 00. Fax: 91 384 18 24



Depósito legal: **M. 12.580 - 1961**