

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 46

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, a usted, don Felipe De Vicente, por su exposición y por su tiempo. Como no puede ser de otra manera, les emplazo a las cuatro de la tarde.

Se suspende la sesión.

Eran las dos y media de la tarde.

Se reanuda la sesión a las cuatro de la tarde.

— **DEL SEÑOR PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA (RUIZ TARRAGÓ). (Número de expediente 212/001020).**

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, retomamos esta sesión de comparencias para analizar el proyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa con el ponente don Ferran Ruiz Tarragó, president del Consell Escolar de Catalunya, a quien damos la bienvenida y el uso de la palabra.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA** (Ruiz Tarragó): Señorías, muchas gracias por la invitación a estar con ustedes esta tarde para compartir y en su caso debatir ciertos puntos de vista que debo transmitirles y que en buena medida son los puntos de vista debatidos en el seno de mi organización, que es el Consell Escolar de Catalunya, el órgano superior de participación de la comunidad educativa de Cataluña en la política y en las actuaciones educativas.

Estamos ante un proyecto de ley sobre un asunto muy serio, el cual trae notables cambios respecto de las leyes vigentes que de alguna manera tienen que ser tenidos como una nueva disfunción y una nueva transición dentro del proceso educativo que se sigue en el conjunto del Estado. Digo disfunción en el sentido de que cualquier cambio normativo evidentemente representa una transición, y una cosa es legislar, otra es administrar la legislación y otra muy distinta es poner en práctica a nivel real de los centros educativos, afectando al profesorado, a los alumnos, a las familias, los cambios que se proponen.

Hay que decir que una ley de mejora de la educación que se presenta con este nombre es difícilmente rebatible. Todos estamos dispuestos a mejorar todo lo que haga falta en el funcionamiento de nuestras organizaciones e instituciones y en ese sentido hay que decir que hay una serie de objetivos compartidos como reducir el abandono escolar prematuro, aumentar el porcentaje de titulados que acaban la secundaria obligatoria, potenciar la formación profesional y la empleabilidad de los jóvenes, el aprendizaje de las lenguas extranjeras, etcétera. Esos objetivos plenamente compartidos no pueden obviar el hecho de que haya objetivos que son más matizables o en todo caso no tan fácilmente asumibles, como aumentar el conocimiento de las materias prioritarias, cuando esta consideración de materias prioritarias puede ser decidida de una manera muy determinista, nada plural en absoluto, como establecer por ejemplo niveles precisos por etapas, cuando las etapas se reducen a cursos, con las enormes dificultades que tiene esto para acomodar los diferentes ritmos educativos de los alumnos. Son objetivos que pueden ser asumibles dependiendo de cómo se interpreten. A uno le puede parecer muy bien simplificar el currículum, pero si simplificar el currículum, para dar un ejemplo, significa dar un mazazo a la educación musical, es algo difícilmente asumible. Se simplifica el currículum reduciendo una educación que es fundamental. Permítanme decir incidentalmente que en Suiza, un país no demasiado alejado geográficamente del nuestro, desde septiembre de 2012 el derecho al aprendizaje de la música es un derecho constitucional de los alumnos. Una iniciativa popular iniciada el año 2008 terminó su tramitación al cabo de un cierto tiempo, perfectamente asumida por el Estado en todos los cantones, en el sentido de que la educación musical era un derecho de los ciudadanos suizos a nivel escolar y a nivel extraescolar, con lo cual, si hablamos de simplificar el currículum, muy bien, pero según cómo se entienda, porque las simplificaciones pueden ser perjudiciales.

El proyecto de ley pone como objetivo fundamental o como uno de los más importantes la mejora de los resultados en comparativas internacionales, pero esto obvia una cosa que el mundo de la economía y de la gestión nos ha enseñado, que los objetivos numéricos de por sí no consiguen nada, aparte de distorsión y falsificación, especialmente cuando el sistema no es capaz de asumir los objetivos que se le proponen. Se podría citar a Demain y a otros pensadores, que de alguna manera hablan de la perversión que representa poner objetivos numéricos en temas esencialmente de tipo social. La visión del Consell Escolar, y este es un tema que ha sido largamente debatido, es que estos objetivos difícilmente se alcanzarán con esta ley, porque tiene una pretensión de modificar la ordenación del sistema educativo sin haber hecho un análisis profundo, riguroso, participativo y consensuado de las causas de la situación que ahora se identifica como mala y que debe cambiarse y mejorarse. De estos déficits de aprendizaje, de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 47

este fracaso escolar tienen que buscarse sus causas profundas y las causas profundas no son las estadísticas, las causas profundas son hechos objetivos de la realidad que deben tipificarse, que deben determinarse, porque es a partir de ellos cuando se puede proceder a su posible mejora.

Se pretende mejorar el sistema educativo sin estudiar los instrumentos que se proponen para lograrlo, en particular la cuestión de las pruebas objetivas externas, las evaluaciones externas (es un asunto al que me referiré posteriormente). De hecho, se proponen pero sin ningún estudio de su impacto y de su importancia. También es grave el hecho de que no se haya hecho ni una sola acción, a nuestro entender, estructurada de prospectiva de futuro y de modalización de los procesos de transformación pedagógica y organizativa que requieren los tiempos actuales. El mundo está dotado de herramientas más que suficientes para modalizar los futuros posibles de cualquier campo de actividad humana, y aunque con el uso de esas herramientas no se certifica que se avance en la decisión deseada, hay herramientas que se podían haber aprovechado para modalizar qué futuro educativo se pretende, con lo cual nos encontramos con que desde el punto de vista de planteamientos de base, la propuesta de ley es realmente decepcionante y, si me permiten mi opinión personal, es incompetente e inadmisibile. No es de recibo que a estas alturas el país no pueda hacer un ejercicio de prospectiva educativa que pueda dar lugar a planteamientos mucho mejores. La opinión del consejo es que esto a los proponentes no les importa demasiado, en el sentido de que el objetivo real es implantar un esquema de uniformización pedagógica, de concepción y alcance estatal, relleno totalmente de mecanismos de homogeneización y control administrativo. Para ello pretende centralizar abusivamente toda la información sobre personas, procesos y resultados y convertir a la Administración central en una especie de cuartel general de educación, de la cual parten órdenes y exigencias para todos los efectivos desplegados en el campo. En ese sentido, el ministerio sería un cuartel general, más que un ministerio que da unas directrices generales. Podríamos decirlo en inglés: *quarters of education* sería una descripción precisa.

Estas propuestas de uniformización conllevan cambios muy sustanciales. De los principios del sistema educativo actual, comprensivo, inclusivo y medianamente descentralizado, con la equidad como eje, al menos como el eje que se pretende mantener, con la garantía de conseguir la igualdad de oportunidades, y por lo tanto favorecedor de la cohesión social, se pasa a un sistema en el que se introducen parámetros ideológicos en su funcionamiento, que son básicamente de selección, de segregación y de centralización. Esto es especialmente grave, porque sabemos positivamente que cualquier cambio a mejor del sistema educativo debe focalizarse en el éxito de cada alumno individualmente sin exclusiones. El éxito del conjunto es el agregado de la suma de los éxitos individuales, lo cual requiere las medidas específicas para que estos éxitos individuales se produzcan. En la perspectiva de futuro, a medio o largo plazo, esto es incompatible con la segregación de los alumnos a partir de los 13 años en itinerarios.

Una de las cosas que hace esta ley particularmente tan inadecuada desde nuestro punto de vista es no ya la recentralización sino la laminación competencial de la Generalitat de Catalunya y en general de las comunidades autónomas. Se elimina la competencia compartida de la Generalitat en materia de programación de la enseñanza, en materias de evaluación general del sistema educativo y de establecimiento de planes de estudio y de ordenación curricular. En ese sentido, nos encontramos con que una ley sectorial como la Lomce vacía de contenido educativo una ley del bloque constitucional como es el Estatuto de Autonomía de Cataluña y, a la vez, es una falta de respeto a las especificidades educativas, culturales, lingüísticas y por descontado sociales de Cataluña. Esta recentralización que se propone, aparte de no tener fundamento pedagógico, rompe un equilibrio constitucional establecido en la Transición o poco después de la Transición cuando se consolidó la organización del Estado en comunidades autónomas. Todo ello —esta laminación competencial— constituye un obstáculo insalvable para las actuaciones, las iniciativas y las políticas que conforman la personalidad y viabilizan el patrimonio educativo y cultural de Cataluña. Entendemos que este era en definitiva el objetivo de la segunda versión de la ley. De la primera versión de la ley a la segunda de diciembre de 2012 hay un cambio cualitativo que pretende precisamente pasar de un replanteamiento de competencias a una laminación de competencias, todo ello asociado a un proceso político.

También esta ley —y esta es una consideración general para todo el Estado— representa la institucionalización de la desconfianza en el sistema educativo en tanto que se basa en múltiples pruebas externas con valor académico. Basa la mejora de la calidad en la realización de múltiples pruebas externas con valor académico, sin llegar a definir lo que se entiende por calidad. Calidad es el concepto que está en el título de la ley, pero no se hace el esfuerzo que tendría que hacerse para definir qué es calidad para un país que se pretenda progresista y avanzado en el siglo XXI, no se define esa calidad en el proyecto.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 48

Hay que decir que la presión de los exámenes externos y la plasmación en ránquines públicos, que son necesariamente simplistas y descontextualizados, conducen a una enseñanza defensiva en la que el miedo de los centros y de los profesores a no alcanzar los objetivos va a limitar la iniciativa del profesorado, va a perjudicar y trivializar los aprendizajes, va a segregar a los alumnos con necesidades educativas específicas y, en conjunto, va a volver rutinaria la acción educativa. Lo digo en presente porque hay amplia experiencia internacional de que estas cosas ocurren. No se trata de un hipotético futurible; se trata de que cuando se ponen en práctica estos medios estos son los resultados. Porque si se ponen en el terreno de un profesor o de un centro educativo que tiene que pasar unas pruebas que vienen dadas esencialmente por un modelo objetivo externo impuesto que al cabo de poco tiempo se conoce cómo es, la actitud del profesor es inevitablemente dividir a los alumnos en tres categorías. Están los alumnos que van bien —permítanme esta expresión—, a los que no vale la pena dedicarles mucho tiempo porque de todas maneras van a pasar las pruebas, con lo que el esfuerzo de sacarles el máximo partido no se hace porque ellos pasarán las pruebas. Luego tenemos los alumnos que están en situaciones difíciles, alumnos que por mucho esfuerzo que ponga el profesorado no es seguro que consigan los objetivos. Está demostrado internacionalmente —pueden leer mucha literatura al respecto— que lo que ocurre con estos alumnos es que se segregan del sistema educativo, se les declara como susceptibles de necesidades educativas especiales —en Inglaterra hay numerosos estudios sobre este tema— o simplemente se les echa fuera del sistema pretextando que han salido de la escuela, que han vuelto a su país de origen, etcétera, con lo que los resultados van a ser mejores simplemente por el hecho de sacarse de encima los alumnos que difícilmente podrán ser capaces de dar la talla en las pruebas objetivas. Luego queda un grupo intermedio de alumnos, los que en principio, si se hace el esfuerzo adecuado sobre ellos, van a dar rendimiento, que son los alumnos cuya enseñanza se trivializa con el objetivo de conseguir los resultados de los test.

En definitiva, estaríamos en una situación perfectamente estudiada, quiero insistir en ello. No se trata de que se pueda alegar ignorancia en el sentido de que este tipo de pruebas, absurdamente contrarias a lo que ocurre con el modelo finlandés, tienen efectos generalmente perniciosos y que están ampliamente contestados. No tiene base real la suposición de que la implantación de numerosas pruebas externas durante la etapa obligatoria conllevará un rendimiento académico superior. Esto de alguna manera parte de la suposición de que el alumno que debe rendir cuentas de su aprendizaje se sentirá impelido a hacer las cosas lo mejor posible en el sentido que le piden, es decir, que el alumno se esforzará más. Hay que decir que este es un argumento que en el mejor de los casos es ingenuo y en el peor es elitista, porque ciertamente no toda la población va a responder con este tipo de estímulos. Los alumnos que están más alejados de la posibilidad de superación se van a sentir más tentados de obviar cualquier esfuerzo en ese sentido y por tanto de abandonar prematuramente, con lo cual lo que se conseguirá —y si la ley va adelante, el tiempo lo demostrará— será el objetivo opuesto, a no ser que la manipulación de los criterios de contabilidad de los alumnos mejore arbitrariamente los ránquines, cosa sobre la cual hay evidentes demostraciones externas.

El valor educativo de las pruebas está también dentro del ámbito de lo que se puede discutir. Cuanto más se aleja la evaluación externa de pretender valorar las destrezas realmente importantes, menos probabilidades hay de que sirva para la mejora. Con esto nos encontramos que en conjunto los estándares estatales y las pruebas estandarizadas se convierten en fuerzas dominantes de la educación, y la educación, la instrucción, se acaba pareciendo a los test, es decir, a la hora de evaluar, en lugar de aproximar la evaluación al mundo real, la alejamos de él. Nos centramos en las tareas individuales en lugar de valorar la colaboración. Nos centramos en problemas artificiales en lugar de valorar la manera en que el alumno puede abordar los problemas del mundo real, parecidos a los del mundo real, problemas más abiertos. Valoramos una educación en la cual en el examen no hay ningún tipo de recursos contra lo que ocurre en la realidad, en la que el trabajo se hace usando muchos tipos de recursos. En ese sentido, en la evaluación, leer se reduce a pasajes cortos seguidos de preguntas de elección múltiple, un tipo de lectura que no existe en la vida real; redactar se convierte en el ensayo de cinco párrafos, que es inútil excepto para los propios test; la oralidad, un aspecto que estamos todos de acuerdo en que es fundamental hoy en día, y la capacidad de expresión y de convicción quedan totalmente fuera de las pruebas estandarizadas, a no ser que sean pruebas extraordinariamente costosas, lo cual se da por supuesto, porque en ninguna parte del mundo se producen pruebas que puedan dar cuenta real de una oralidad bien expresada. Se ignoran elementos curriculares clave para centrarnos en unos pocos elementos, de manera que las pruebas en definitiva no sirven para valorar la importancia del trabajo con las familias, la importancia del trabajo en los centros con problemáticas más complejas. No sirven para valorar la implicación de los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 49

centros en actividades extraescolares, en la conducción de los alumnos mediante la conversación con ellos como eje de la actividad educativa, etcétera. Este es un tema que nos preocupa mucho porque se pervierte el aprendizaje por la puntuación. El objetivo acaba siendo tener crédito, sacar puntos, aprobar —por las notas de corte o lo que sea—, pero el aprendizaje no acaba siendo el paradigma de lo que el alumno debe de hacer.

Un asunto muy importante sobre el cual también se pasa en general de puntillas es la cuestión de la calidad intrínseca de las pruebas. Hay una enorme prolijidad sobre otros aspectos, pero la calidad de las pruebas es un tema que en general no se valora ni técnica ni políticamente. En el mejor de los casos, por lo que yo sé, a la evaluación se destina un 0,25% de los presupuestos educativos. Eso significaría 1 euro de cada 400 invertidos en educación. Hacer pruebas para millones de alumnos, hacer pruebas de todas o de muchas materias para distintos niveles, año tras año, creando bancos de pruebas, no se puede abordar con presupuestos tan limitados, si se quiere, por descontado, que se sean pruebas con valor psicométrico y plenamente validadas. Otra cosa es que se engrosen bancos de pruebas con pruebas que precisamente son las descartadas porque no pasarían los criterios psicométricos para hacer unas mediciones bien hechas y capaces de discriminar. Muchas pruebas no reciben el suficiente control psicométrico para garantizar que miden el rendimiento escolar y tampoco creo que desvele nada si digo que nuestro país no se destaca precisamente por su número de expertos en psicometría, con lo cual la compra de productos externos extranjeros puede ser la solución, con los numerosos problemas que conllevaría. Hay una falta de percepción de la importancia de la calidad de los ítems. Se puede hablar de pruebas, pero con la condición de que fueran muy bien desarrolladas y muy bien implementadas, y esta no parece ser la dinámica habitual, con lo cual se impone una filosofía del todo vale ante las insuficiencias de presupuesto y de personal. Estas pruebas baratas, digámoslo así, lo que hacen es limitarse a medir las destrezas de menor nivel, de menor cuantía, de menor valor educativo, y entonces sale una de las víctimas especiales de este tipo de pruebas, que precisamente son los alumnos que potencialmente podrían tener mejores resultados. Por una parte, los alumnos de mejores resultados, cuando las pruebas se convierten en el objetivo de la acción de los profesores y de los centros que tienen que mantener su posición en el ranquin, son desatendidos porque ellos las superarán, con lo cual hay un déficit de atención educativa palpable y evidente, pero lo peor es que estos propios alumnos tienen una percepción de lo que es el aprendizaje, que es la superación de estas pruebas para las cuales ellos dan la talla de sobra, con lo cual consideran que es innecesaria cualquier exigencia de ir más allá, porque ellos están en el nivel superior. Hay una auténtica perversión de la visión de lo que es la educación para los mejores alumnos por el hecho de que, al tener unas pruebas que no son lo suficientemente exigentes para ellos, consideran que ya cumplen sobradamente, con lo cual se va contra el famoso objetivo de la excelencia, esta excelencia del nivel superior de PISA, etcétera, porque las pruebas no están desarrolladas para medir este tipo de calidad alta del trabajo escolar.

También hay que decir que, desde el punto de vista político, cuando se plantean pruebas hay que hacer referencia al rigor exigible, y en esto me remitiría a un trabajo excelente de la House of Commons británica, cuando analizó estos temas en el año 2007. La Cámara de los Comunes británica hizo un estupendo estudio que está publicado sobre evaluación del sistema educativo, en el cual se recoge que primero hay que ir a asegurar la precisión técnica, lo que en los momentos actuales es muy difícil por muchos motivos, entre los cuales no es desdeñable la cuestión de la informatización, que en lugar de homogenizar introduce irregularidades adicionales. En segundo lugar hay que dirigirse a la defendibilidad moral de las pruebas, es decir, al hecho que hay que estar convencido de que estas no van a conducir a inferencias inexactas que perjudiquen a los alumnos, a los centros o a los profesores. Esta cuestión de la defendibilidad moral es realmente importante. La otra cuestión es la defendibilidad social, es decir, que el balance de los impactos positivos y negativos de las pruebas que derivan de la evaluación sean marcadamente favorables. En la ley que tenemos por delante no hay ningún indicio de que se haya pensado en este tipo de temas. En particular, una evaluación no es defendible socialmente cuando hay indicios de que puede empeorar el resultado de determinados colectivos. Aquí hay realmente temas muy serios. Hay cuestiones también de aceptabilidad legal, el tipo de datos que se piden en las evaluaciones, el tipo de intrusiones, por decirlo así, en cuestiones ideológicas, etcétera, que pueden ir contra otros principios legales, por lo que tiene que estar clara la correlación entre lo que va a pedir la evaluación y los principios del marco jurídico. Las pruebas tienen que tener gestionabilidad económica, en la que no voy a entrar, pero es un tema por descontado carísimo por el hecho de que de la única manera de conseguir que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 50

resulte barato es hacerlo mal. Asimismo tiene que haber viabilidad política en el sentido de que se vea claro que estas pruebas van a producir una mejora sustancial de la educación del país.

Entiendo que el proyecto de ley establece alegremente unas pruebas numerosas e intrusivas sin haber atacado ninguno de estos aspectos fundamentales que creo que deberían haber sido estudiados, mencionados como mínimo en la ley y, por descontado, con una memoria que hubiera hecho referencia a este tipo de temas. Todo esto se traduce en una rendición pública de cuentas con el resultado de notables deficiencias y una fiabilidad muy baja. Aquí me gustaría recordar la archiconocida Ley de Campbell, del psicólogo norteamericano Campbell, del año 1975, según la cual, cuando se usan indicadores cuantitativos en asuntos cualitativos de tipo social, lo que se hace es pervertir el proceso y se pervierte la rendición de cuentas. Cuando se dice que —perdonen el ejemplo, para salir del ámbito educativo— los policías tendrán una retribución superior en función del número de arrestos que hagan, se ha demostrado que efectúan más arrestos, por lo que la sociedad tiene que pagar en condenas por las actuaciones desproporcionadas de los policías, que se han extralimitado en sus funciones porque tenían un tipo de incentivos. Si el incentivo es que solamente tendrán retribuciones o consideración cuando los arrestos se traduzcan en condenas, entonces los casos más simples pasan sin ser tenidos en cuenta. Es decir, está más que demostrado en muchos ámbitos que cuando se introducen factores cuantitativos —en este caso, hablamos del ranquin de los centros, de la cualificación de los profesores e incluso de la propia continuidad en el trabajo de los directores, etcétera— se producen distorsiones muy serias, y a la literatura internacional me remito. También se perjudica a los profesores más innovadores y comprometidos, que no hallan camino para desarrollar sus facultades. Si las pruebas a evaluar son esas, ¿cómo vamos a innovar, cómo vamos a orientar a los alumnos en una determinada dirección, aunque la clase lo permitiera, si simplemente esto no va a estar dentro de lo que nos van a pedir? Este tipo de pruebas también va contra el desarrollo del pensamiento crítico, de la formación ciudadana y de otros elementos fundamentales de una educación equilibrada. Recordemos en ese sentido, y ya lo he dicho antes, que en Finlandia, por lo que yo sé, solamente a los 16 años hay una evaluación externa, que se entiende como ayuda al diagnóstico y nada más. Tantos años hablar de Finlandia para ir precisamente ahora en dirección contraria parece francamente que no es de recibo.

De alguna manera en la rendición de cuentas —que es un aspecto en el cual estoy poniendo énfasis porque preocupa al Consell Escolar de Catalunya, juntamente con otros temas, y que creo que vale la pena extenderse un poco en él— corremos el riesgo de que en lugar de aspirar a ejemplificar lo que la educación debe ser, contribuya más bien a desvirtuarla. Esta sería la síntesis de mi razonamiento sobre el particular, o bien, si lo quieren de una manea más gráfica, utilizaré una frase que se usa en Estados Unidos, donde el Estado Federal impuso a las, digamos, autonomías, unos criterios generales de evaluación a través de la Ley No Child Left Behind, del año 2002. Hay un mandato muy fuerte de hacer múltiples evaluaciones a los alumnos, creo que son seis o siete a lo largo de su escolarización entre los 3 y los 18 años, que está dando como resultado no lo que se llama vulgarmente la *race to the top*, la carrera hacia arriba, que es el logo oficial, sino, como dice la gente, la *race to the bottom*, es decir los test inauguran una carrera hacia abajo, que nosotros, en los otros casos, tendríamos que intentar evitar.

En definitiva, la opinión del Consell Escolar de Catalunya y la mía es que esta ley difícilmente va a contribuir a la mejora de la educación. Por una parte hay omisiones, digamos, clamorosas, porque la ley no trata de temas fundamentales como el diseño escolar para el siglo XXI. En estos momentos está más que claro que el modelo escolar tradicional, centrado en un diseño físico escolar para la transmisión de conocimientos y el control de los alumnos, se ha quedado más que corto y los centros educativos tienen que diseñarse basándose en los tres diálogos: del profesor con su grupo de alumnos, grande o pequeño, con lo cual un aula tradicional puede funcionar. En segundo lugar, están las destrezas, las competencias que nos pide la sociedad hoy en día, que creemos que son fundamentales y que es algo que se ve cotidianamente y que requiere que los alumnos trabajen en grupo, con lo cual son necesarios elementos de diseño físico, de espacio, de arquitectura del futuro —lo cual la ley ni siquiera menciona—, es decir, requeriría espacios para que los alumnos trabajaran sistemáticamente en grupo dentro de los centros. Esto no está en la ley. El tercer diálogo sería el del alumno consigo mismo, lo que podríamos llamar estudiar, trabajar, tener un papel creativo dentro del propio centro. Ese es un aspecto que también requiere su acomodo en una arquitectura escolar moderna y ese es un tema fundamental para la educación del futuro y que desde luego es algo que pasa totalmente desapercibido.

La ley también omite totalmente redefinir el conocimiento. Dirán que es una ley que no pretende ordenar el sistema educativo, aunque de hecho lo que hace es reordenarlo. En cuanto a la concepción

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 51

clásica del conocimiento pensada en función de datos, procesos, en procedimientos aprendidos, etcétera, ahora es tan importante la conciencia de lo que se ha aprendido y cómo se ha aprendido como el propio resultado. Este sería un tema que daría lugar a reformulaciones pedagógicas importantes, yo no lo detallo ahora porque sería largo, pero no se puede obviar. Esta ley con la cual decíamos que habíamos entrado en el siglo XXI de la educación en España deja esos temas de lado.

En definitiva, el proyecto de ley no establece ninguna previsión de futuro estimulante que impulse adelante la educación. La ley no estimula, no libera el potencial existente en el sistema educativo, sino que, por el contrario, lo atenaza con una reglamentación extrema y una desconfianza hacia el sector educativo. Mejorar la educación requiere que los centros educativos empleen sus mejores esfuerzos en el incremento del rendimiento académico —por descontado que sí— y en la eficacia de la atención a la diversidad del alumnado, dando respuestas que han de ser personalizadas y flexibles en un contexto de equidad, que de esta manera puedan satisfacer los requerimientos que derivan de los cambios de la sociedad. No hay nada más local que la educación, empezando por la educación que se recibe en la familia, la educación que se recibe por el intercambio con los compañeros, el contacto directo con los profesores, la vida organizada dentro del centro y el contacto con la comunidad local. Se puede pensar que se va a influir decisivamente desde arriba, pero solamente se puede hacer en el sentido de ir a peor, no en el sentido de ir a mejor.

Esta tarea solamente la pueden realizar profesionales comprometidos que trabajen en equipo en el marco de unos centros educativos autónomos, bien liderados y arraigados en la comunidad y el territorio y esto solo lo pueden hacer cuando el control de sus asuntos está en sus propias manos, no ejerciendo una autonomía delegada y ficticia sino la autonomía real, una autonomía subsidiaria en el sentido del auténtico principio —que, no lo olvidemos, aunque el ministerio parece no saberlo, es un principio rector de la Unión Europea— que es totalmente ignorado: la autonomía real no es la autonomía para hacer lo que te mando y dar cuenta de lo que te he mandado y de la manera que te lo he mandado, sino que la autonomía como tal es la que estableció el papa Pío XI en la Encíclica *Quadragesimo Anno* allá por el 1931 y que forma parte de la doctrina social de la Iglesia: que lo ético es que las decisiones se tomen al nivel más bajo posible en cada estamento social. Por lo tanto, pretender tomar desde arriba las decisiones que solamente pueden ser tomadas, en buena lógica, por los profesionales que están en contacto con los alumnos y que se haga desde otras instancias es moralmente reprobable. La doctrina social de la Iglesia enunciada hace ochenta años es suficientemente clara y marca, por descontado, la diferencia entre una autonomía delegada —que es lo que pretende la ley— y una autonomía subsidiaria, en la cual las personas y los centros educativos son realmente subsidiarios, son los responsables de lo que tienen que hacer.

Voy terminando. A la arquitectura social del siglo XXI, si realmente se deseara un país más culto y avanzado y no meramente desarrollado, se serviría mejor proponiendo principios de cultura individual y colectiva que puedan ser interpretados, adaptados y puestos en práctica por un profesorado y unos centros que conocen al alumnado y la realidad, pero el ministerio tiene prisa. Hay que decir que la mejora de la educación no admite atajos ni soluciones centralizadas; soluciones *top-down* por las cuales el cumplimiento de lo que está mandado vaya a comportar la solución de los problemas es un error que la educación española ha cometido numerosas veces.

En un estudio del año 2006 de la Fundación Española para la Ciencia y la Tecnología leí que desde las Cortes de Cádiz —concretamente desde 1814— el Estado español tenía la tradición de elaborar una ley educativa cada seis años y medio. Coincide exactamente con la tradición de leyes educativas en el periodo democrático, leyes aplicadas o no —esto es otra cuestión—, pero desde luego tenemos una inmensa tradición a lo largo de los siglos de ser incapaces de hacer una ley educativa que vaya a durar por el hecho de que no se consensúan los aspectos básicos. Los aspectos básicos tienen que ver esencialmente con bajar la educación al nivel subsidiario y pensar que todos son responsables al nivel más inferior posible de la mejora de los resultados de los alumnos. Es decir, el anteproyecto está hecho ajeno a que cada alumno es importante como persona, como aprendiz y como ciudadano y no contiene mecanismos para conseguir que la escolarización produzca en todos tanto el aprendizaje como la capacidad de aprender y, sobre todo, el deseo de continuar aprendiendo a medida que pasen los años. Eso es un punto básico. No se trata de medir lo que sabes cuando llegas al final, se trata de medir cuántas ganas tienes de aprender porque eso es lo que va a caracterizar tu vida como miembro de una sociedad desarrollada y avanzada con ganas y capacidad de contribuir a la sociedad. Valorar un cúmulo de conocimientos tiene su interés —no digo que no tenga sentido—, pero es importante que el alumno salga

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 52

con capacidad de aprender. Sabemos de sobra que cuando los exámenes y las pruebas externas se ponen como eje de la educación las ganas de continuar aprendiendo no son el elemento característico de la educación.

Entendemos que esta ley tiene un claro ganador, que es la burocracia ministerial centralista que tiene como misión perpetuarse a sí misma, recuperar las competencias que estaban distribuidas, que podían ser mejoradas y que podían ser desarrolladas con un trabajo cotidiano de base que requería el compromiso de todos. Desgraciadamente, esta no es la opción que se ha elegido y creo que esto merece el rechazo por descontento del Consell Escolar de Catalunya, mi rechazo como su representante y, desde luego, el rechazo de la inmensa mayoría de la sociedad catalana.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo de La Izquierda Plural, la señora García Álvarez.

La señora **GARCÍA ÁLVAREZ**: Bienvenido a esta Comisión, señor Ruiz Tarragó, se lo deseo desde mi grupo. La mayor parte de su intervención ha estado muy relacionada con el tema de las evaluaciones, sus resultados y los condicionantes a los que se ven sometidos alumnos y profesores para su superación. Ha mencionado algunas cosas que me han parecido —igualmente que las anteriores— interesantes, como cuando usted ha hablado de la práctica desaparición de otras materias de la currícula como son la Educación musical, y le hablaría también de las clásicas. Tenemos cartas de numerosos docentes al respecto, sobre el tema de la Filosofía o el tema de las artísticas en general que también, prácticamente, desaparecen. Usted ha mencionado algunos países donde estas cuestiones son fundamentales, pero creo que tienen que ser fundamentales en todas partes porque son la base del futuro y del desarrollo de nuestros alumnos y alumnas.

No voy a entrar en algunas de las cosas que usted ha referido con respecto a las evaluaciones externas porque coincido, pero sí me gustaría que hablara usted algo más sobre aquello que ha dicho con que estaba de acuerdo con el principio de los objetivos a conseguir —en lo que podemos estar de acuerdo todos en esa caracterización general— como es reducir el abandono escolar o la formación profesional, que usted ha mencionado.

En cuanto al abandono escolar, usted ha dicho en algún momento de su intervención —si no he oído mal— que las medidas que se estaban tomando en la ley no garantizaban precisamente que eso sucediera, sino que posiblemente muchos alumnos y alumnas se vieran abocados a no continuar por no parecerles atractiva la fórmula elegida dentro de la ley. Usted decía que el objetivo no es el aprendizaje, sino la superación de pruebas finalmente, que el aprendizaje es algo bastante más importante que lo segundo. También ha mencionado algo respecto a los ránkines en relación con las distorsiones que se pueden generar entre centros y yo le quería preguntar en este sentido si usted considera que estas pruebas a las que se piensa someter a los distintos centros pueden profundizar en la ya existente brecha social, porque en relación con los centros venimos escuchando de otras personas también expertas en el ámbito educativo que el ambiente social, la zona social donde pueda haber determinados centros no va a ser la misma que la zona social en la que se encuentren otros, y eso puede profundizar aún más la brecha social.

Comparto con usted lo que dice respecto a que no parece que esta ley vaya a mejorar la calidad de la educación —no nos lo creemos, sinceramente—. Pero, dicho esto, le pregunto: ¿usted cree que si el ministerio hubiera tenido voluntad, a la hora de modificar una ley —todos coincidimos en que las leyes educativas, como otras muchas, no son estáticas—, de consultar y tener un mayor consenso o unos mayores acuerdos con el conjunto de la comunidad educativa se hubiera podido mejorar corrigiendo las deficiencias que la actual ley pueda tener en este momento? Otra pregunta a la que me gustaría que contestara es la siguiente. Usted ha hablado de los costes económicos que puede suponer hacer las pruebas evaluadoras con profundidad y rigor. ¿Considera usted, con la financiación que tenemos en este momento, que esta ley se puede poner en marcha, viéndolo también desde la perspectiva de una comunidad autónoma que tendrá que tener una serie de recursos si esta ley finalmente sale aprobada? También me gustaría que profundizara —lo iba a decir antes, pero no lo he dicho— en la opinión que le merece la apuesta por la formación profesional, tanto en lo que supone la formación profesional básica como la formación profesional dual. Asimismo, me gustaría que respondiera al tema de la participación en el ámbito de los centros: desde la elección del director hasta la participación del claustro de profesores en los centros y, por supuesto, del consejo escolar en su conjunto. Por último —y con esto finalizo, señor presidente—, qué opinan ustedes sobre la educación 0-3 años o 0-6 años, que es la que a mí más me gusta decir.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 53

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo de Convergència i Unió, señor Barberà.

El señor **BARBERÀ I MONTSERRAT**: Señor Ruiz, gracias por su exposición. Lo habíamos seguido en el informe que el Consejo Escolar de Cataluña había remitido en relación con esta ley orgánica de mejora de la calidad educativa. Sin duda, su exposición completa la de otras personas expertas en este ámbito en el sentido de confirmar que el modelo que la ley orgánica propone para mejorar el sistema educativo no parece que sea el más adecuado. Sí parece que sea el más adecuado —por lo que ha dicho usted— para imponer un modelo recentralizador, que va de arriba abajo, no que empieza de abajo arriba. Ahí usted nos ha dado muchas muestras de las tendencias de otros países, de las modalidades, y parece ser que los datos dan para todos, para unos y para otros, pero sin duda su exposición está muy bien argumentada.

Yo le pediría, como representante del Consell Escolar de Catalunya, que, si puede, ampliara un poco cómo ve el tema de la disposición adicional trigésima octava, del formato que se busca para —parece ser— el derecho de las familias a poder escoger para sus hijos la educación en lengua vehicular en castellano, que no coincide con el modelo de inmersión lingüística de Catalunya, qué datos tiene y qué opina sobre este apartado de la ley orgánica.

En cuanto a los demás aspectos, poco más he de preguntarle porque creo que los ha tocado todos y estoy de acuerdo en casi todos.

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

El señor **SOLER SICILIA**: Señor Ruiz, bienvenido y muchas gracias por acompañarnos esta tarde aquí. Queremos agradecerle desde el Grupo Socialista la claridad, la contundencia y cómo ha aprovechado el tiempo que ha tenido para dejar bien claro que básicamente lo que ha hecho ha sido una enmienda a la totalidad de esta ley, que no ha sido la única en estos días de exposiciones, pero su exposición demuestra que la preocupación del Consell Escolar de Catalunya es grande sobre este tema porque esta ley hipoteca el futuro de nuestros niños y niñas y jóvenes no solo en Catalunya sino en toda España.

Para no repetir cosas que usted ha dicho y con las que estamos totalmente de acuerdo, quisiera que hiciera algunas valoraciones al respecto, algunas ya se han comentado, pero querría que incidiera en si usted cree que la memoria económica de esta ley es suficiente para ponerla en marcha y qué es lo que puede pasar en un posible colapso si la ley empieza a funcionar y no se dota del dinero suficiente para desarrollarla, qué cree usted que es lo que puede llegar a pasar en esta situación. Compartimos además la crítica a la laminación de las competencias autonómicas que usted ha mencionado. Es cierto que es una ley que no solo no da soluciones, sino que pone obstáculos, ha hablado usted de las reválidas. Me gustaría que hiciera también una valoración de los resultados de la evaluación diagnóstico que ha habido, que hace poco en Catalunya han salido los resultados; cómo cree que estos resultados pueden compararse y contrastarse con este modelo de reválidas y, por lo tanto, si es necesario o no. Está claro que las reválidas marcan además una especie de competición entre centros para que exista un ranquin de centros sin tener en cuenta que cada centro no solo responde a la calidad final de los resultados, sino a unas realidades sociales del entorno del propio centro y, por lo tanto, este ranquin que solo mide por la nota y no mide por el esfuerzo social que ese centro puede realizar en un territorio concreto en función de su realidad social también va a perjudicar de una forma directa al futuro de la formación.

También deseamos saber cómo valora usted que la ley reduzca la función del consejo escolar de centro, es decir qué aportaciones van a tener el director, los padres, las AMPA, en lo que hoy en día constituyen los consejos escolares de centro y cómo esto puede quedar perjudicado en lo que decíamos antes, en la introducción en un espacio concreto de una realidad social y de unas directrices que generalmente se adaptan en función de esa situación. Quisiera también que opinara sobre la supresión de la asignatura de Educación para la Ciudadanía y que la Religión recupere valor académico, qué opina usted de esto.

Para terminar, me referiré a dos temas específicos de Catalunya. Los recortes en educación en Catalunya han supuesto un 20 % por alumno, cómo ve esta reducción por parte de la Generalitat de Catalunya —y esto liga un poco con el primer tema que le preguntaba—, y después si con una memoria económica que creemos que no es suficiente puede llegar realmente a funcionar esta ley, si es compatible tanta reducción económica por todos lados, y esto cómo afectaría. Y, finalmente, ¿qué opina usted de la segregación por sexos? ¿Cree usted que la ley tendría que suprimir los convenios con escuelas que segregan por sexos?

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 54

En todo caso, le agradezco ya de antemano las respuestas. Como he dicho, su exposición la compartimos plena y totalmente y quiero agradecerle a usted y al Consell Escolar de Catalunya el esfuerzo que han hecho para hacer ese trabajo.

El señor **PRESIDENTE**: Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra el señor Fernández.

El señor **FERNÁNDEZ ÁLVAREZ**: Muchas gracias, señor Ruiz Tarragó, por su presencia aquí y por el tono moderado, aunque evidentemente con carga de profundidad, con respecto a la propuesta del Gobierno de España. Como se puede imaginar, intentaré intervenir también con tono moderado, pero también con carga de profundidad sobre lo que usted ha dicho.

En primer lugar, los portavoces del Grupo Socialista y de Convergència i Unió comparten conmigo la catalanidad. Aquí se ha hablado como si lo que se ha dicho hoy fuera la visión única en Cataluña y que se viene a Madrid a explicar lo que Cataluña piensa. Eso no es así. Las posiciones que yo defendiendo no son residuales en Cataluña. El señor Barberà es de Tarragona como yo y les empatamos en las elecciones generales últimas; y en la capital les ganamos. En el conjunto de Cataluña los tres primeros partidos quedamos en un pañuelo, es decir, no estamos hablando de una opinión que nos hemos sacado de la manga y Cataluña es un monolito exclusivo de opinión. Hay pluralidad también en Cataluña y no todo el mundo piensa lo que se ha dicho hoy aquí. Esto no es un discurso de lo que piensa Cataluña contra lo que piensa Madrid.

Dicho esto, hoy ha planteado usted una serie de consideraciones que hace unos días, concretamente el 26 de junio, de manera más amplia en su blog personal nos explicaba en un artículo titulado La ley Wert y la mcdonalización de la educación española. Ahí decía, y hoy lo ha vuelto a repetir, que no se ha establecido una diagnosis de por qué el sistema había fracasado y por qué existe el fracaso escolar que nos encontramos. Curiosamente, luego usted ha obviado y ha dado poca importancia al hecho de que se hayan aprobado muchas leyes de educación, aunque algunas no se hayan aplicado. Esto es importante. Se han aprobado algunas, pero aquí solo se han aplicado de un lado; y esto no es un tema menor. Desde la recuperación de las libertades democráticas aquí solo se han aplicado las leyes socialistas. No creo que haga falta mucha diagnosis ni hace falta ser un genio para deducir que alguna culpa de lo ocurrido tienen las leyes que se han aplicado hasta ahora. Eso es importante también destacarlo. Ha vuelto a repetir usted de manera textual una frase que escribió en su blog el 26 de junio y que creo que es fundamental porque aquí se ven las diferencias de modelo: Con esta reforma, nuestro sistema educativo deja de ser comprensivo, inclusivo y descentralizado y pasa a ser otra cosa. Usted lo denomina antifinlandés, como dando a entender que el que tenemos ahora es una maravilla, que hay que potenciarlo y que el cambio que se va producir va a ser nefasto. Pues no. Tengo que decirle que el de ahora será comprensivo, inclusivo y descentralizado, pero es un fracaso rotundo. No creo que haya que reivindicar mucho. No sé si es finlandés o no es finlandés, pero que ha sido un fracaso rotundo es evidente. Por tanto, no idealizamos el actual. Hay que cambiarlo. Además, la mayoría de los españoles lo han votado de manera clara, porque esta reforma es la que llevamos nosotros en nuestro programa.

Pero voy a quedarme en una expresión concreta, que es la defensa —no se esconde aquí— que hace usted de la educación comprensiva; y ha hablado también de Gran Bretaña. Precisamente si hay un país donde se ha demostrado que ese modelo fracasa es Gran Bretaña. Incluso Tony Blair, después de que Margaret Thatcher lo corrigiera, no se atrevió a volver a aplicarlo porque sabía que es un sistema que no funcionaba. Por tanto, la educación comprensiva no funciona. Yo no tengo los conocimientos pedagógicos que tiene usted, pero he sido profesor ocho años en la universidad hasta mi llegada aquí en dos asignaturas, Ciencia Política y Análisis de Políticas Públicas. Mis alumnos no eran muy jóvenes, entre 18 y 19 años. Aunque no tengo esos conocimientos pedagógicos que tiene usted, mi experiencia de ocho años sí me dice una cosa: el aprendizaje no es un proceso de ósmosis colectiva en el que los alumnos comparten un balneario, se cogen las manos y a través de la ciencia infusa caen los conocimientos. No, el aprendizaje es un proceso individual, y eso lo he podido comprobar con los alumnos. El esfuerzo es personal e intransferible, aquello que tradicionalmente se denomina hincar los codos. Algunos dicen que eso es carca y caduco, pero no, es la manera, poner los codos, esforzarse personalmente muchísimo.

Usted nos acusa en su artículo —y hoy lo ha vuelto a hacer— de aplicar una reforma ideológica. El modelo comprensivo es claramente ideológico, y usted, que viene de Cataluña y conoce perfectamente el movimiento de renovación pedagógica Marta Mata, etcétera, sabe perfectamente que es un modelo progresista. Además, se le ha escapado a usted en la comparecencia, ha dicho que teníamos que ir

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 55

necesariamente hacia un modelo progresista, como si eso no fuera discutible en términos ideológicos; es decir, que tenemos que ir hacia un modelo progresista es indiscutible. Eso no es justo y además, permítame que se lo diga, bastante antidemocrático.

Ya que hablamos de Marta Mata, referente del movimiento de renovación pedagógica, hace poco Jordi Pujol explicaba que Marta Mata le convenció para aplicar en el modelo educativo catalán dos cosas: la inmersión lingüística, que no formaba parte del corpus ideológico de Convergència en aquel momento, y la educación comprensiva. Jordi Pujol, desde su esquema nacionalista, se arrepiente de la educación comprensiva, no del modelo de inmersión lingüística, evidentemente, que también es un fracaso rotundo. Además, Jordi Pujol es un hombre con el que podemos tener todas las discrepancias del mundo, pero algo ha leído el hombre y al final sabía perfectamente lo que yo le decía anteriormente: el esfuerzo es personal e intransferible. Como un joven de origen humilde no se puede pagar másteres millonarios en grandes escuelas el único sistema que tiene para progresar en esta vida es destacar en la escuela pública. Lo que hace el modelo comprensivo es liquidar el ascensor social (**Rumores**), y sobre todo la movilidad social. Esto es lo peor, lo que más asusta desde las posiciones ideológicas que algunos en ese sitio defienden. Les da miedo. ¿Por qué? Porque puede acabar con la conciencia de clase y porque la cultura del esfuerzo para el socialismo ideológico, que defiende la educación comprensiva, es peligrosísima ya que a lo mejor los alumnos estudian demasiado y salen economistas liberales —fíjese usted qué tragedia— (**Risas**), o salen historiadores conservadores o progresistas, pero libres, con la conciencia de salir adelante en esta vida. En fin, la demostración palpable es que en este mundo cuando el joven salga a buscar trabajo —y esto lo ha vivido todo el mundo— no le valorarán según el ambiente que había en su aula ni por las ganas de aprender que tenía, como ha dicho usted textualmente, le valorarán con esos números que tanto critica usted, porque en las entrevistas de trabajo valoran individualmente, no colectivamente. Esto es muy importante; la educación no es un sistema de socialización colectiva, es dar instrumentos a los jóvenes para que vayan a buscarse la vida en la jungla en que se ha convertido —permítame que se lo diga—, y más en estos tiempos que vivimos. Solo así se puede salir adelante. Por lo tanto —voy acabando ya—, el modelo comprensivo condena a la mediocridad eterna precisamente a los jóvenes humildes y les intenta aplicar la conciencia de clase. Esto hay que cambiarlo, porque ha fracasado en España, nos ha llevado al fracaso escolar salvaje que tenemos. Hay que cambiarlo y lo vamos a hacer.

Respeto profundamente sus ideas, respeto profundamente las ideas del resto de partidos políticos que hoy se han expresado, pero la mayoría ha pedido un cambio en el sistema educativo porque nos votó para que lo pudiéramos hacer. Se ha abierto un proceso de diálogo, pero lo que está claro es que hay que cambiar —se lo voy a decir en catalán— (**Pronuncia palabras en catalán**) el sistema, su núcleo, aquello que lo define, para que nos entendamos todos. Yo no voy a hacerle ninguna pregunta sobre la cuestión en que ha centrado su exposición, pero como el señor Barberà le ha pedido su opinión sobre la inmersión lingüística y sobre las pretensiones del Gobierno con relación a la misma, yo le voy a formular dos preguntas muy breves para que me dé usted su opinión. La primera es si usted considera que el sistema de inmersión es positivo, que no lo sé porque no lo ha comentado —se lo ha preguntado el señor Barberà—, ¿cómo valoraría usted la noticia de que Artur Mas y la mayoría de consejeros de su Gobierno llevan a sus hijos a escuelas de élite donde no hay inmersión lingüística? (**Risas**). En segundo lugar, en el caso de que considere usted —como yo lo hago— que están en su derecho de elegir, ¿por qué solo ellos tienen derecho a elegir y no el conjunto de familias catalanas? ¿Qué opina usted al respecto? (**Aplausos**).

El señor **PRESIDENTE**: Para contestar a estas inquietudes, tiene la palabra el señor Ruiz.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA** (Ruiz Tarragó): No sé muy bien por dónde empezar porque hay muchos temas y muy relevantes.

El señor **PRESIDENTE**: Le pediría un poquito de brevedad, dentro de lo posible.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA** (Ruiz Tarragó): Señor Fernández, creo que usted ha interpretado más de lo que yo he dicho, aunque tal vez tampoco me he expresado del todo bien, pero desde luego no voy a entrar sobre lo que opina el señor Pujol o sobre Marta Mata o sobre lo que hacen los líderes políticos o dejan de hacer, porque es un tema que como presidente del Consejo Escolar no me corresponde, y tampoco creo que sea un punto nuclear aquí.

Creo que en general hemos sufrido con el sistema de gobierno que hay en este país desde hace muchos años un exceso de leyes, un exceso de legislación y un exceso de intervención. Para mí el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 56

sistema educativo ideal debería tener diez principios y pensar que los centros educativos y las comunidades que los sustentan son los que los desarrollan de la manera adecuada, en función de circunstancias, en función de criterios que evidentemente dependerán de la ubicación, de condiciones sociales, etcétera. Este exceso de leyes se pretende corregir con otra ley. Usted dice que las leyes actuales no eran buenas y han producido malos resultados. Le diría que lo que no entiendo es que tenga que cambiarse precisamente en este sentido, que es un sentido extraordinariamente intervencionista y que afecta a la naturaleza del trabajo pedagógico de los profesores y lo va a trivializar. Esta es la palabra, y esta no la voy a retirar. Lo va a trivializar porque, si quiere le saco el temario de reválida y lo repasamos y veremos cómo el temario de reválida de las pruebas de grado de los años sesenta —que esta mañana en el tren lo he estado leyendo— sirve para ver el poco poso que llegó a dejar ese tipo de enseñanza. En este caso, me pongo yo como ejemplo y junto con otros muchos compañeros y personas conocidas de mi generación vemos el poco poso que les dejaron los temarios de reválida, aunque les sirvieran para ganarse bien la vida de acuerdo con el sistema profesional de su época. Seguramente hay que cambiar el sistema, pero no de esta manera, no por ordeno y mando y pensando que habrá, ya lo he dicho antes, un cuartel general de educación que es el que dirá lo que tiene que hacer todo el mundo. Esto es profundamente erróneo y difícilmente creo que vaya a cambiar de opinión en ese sentido.

He visto un colegio finlandés funcionando y he estado comiendo con su director. Eso pasó exactamente hace diez años cuando se hablaba mucho menos de Finlandia. El director fue muy amable, tuvimos una conversación muy animada y me dijo: mi sistema son dos cosas. Primero, yo administro un elevado volumen de recursos públicos, soy nombrado por la municipalidad y esto tengo que hacerlo con el máximo rigor, honestidad, transparencia y dando cuenta de todo el dinero y dando cuenta de por qué tomo las decisiones. Era un director fuerte en una comunidad educativa fuerte, pero desde luego era un director fuerte. Creo que a los directores fuertes los necesitamos porque desde los años ochenta hemos construido un sistema de dirección escolar que no ha estado a la altura de las necesidades del país y que ha perjudicado a los más débiles. Esto para mí ha sido una cosa fundamental que nos ha conducido a situaciones como las que tenemos ahora. Este era el primer punto. Esta es la idea: un director fuerte en el sentido de que puede administrar en una comunidad educativa en la que evidentemente hay criterios rigurosos de lo que es participar y tomar las decisiones; por decirlo de alguna manera, con un consejo de administración, también fuerte. No se trata de nada dictatorial. En ese sentido, entiendo que hay que reforzar la figura de los directores y sobre todo conseguir que los directores sean buenos directores, con lo cual tenemos un inmenso camino que recorrer.

El segundo punto —y este es el que resume mi filosofía educativa, si se puede decir así— es que el director dijo: mi trabajo es que la única oportunidad que tiene un alumno en su vida de tener una buena educación sea una realidad en este centro, con lo cual hay un poder local que se ejerce, un poder local que es curricular, un poder que es evaluativo, un poder curricular que es de recursos humanos, un poder local que permite adoptar las decisiones en función de lo que haga falta, tal como aquí lo apreciamos libremente. En ese sentido es cuando vamos a un sistema antifinlandés, no vamos a esto, vamos a un sistema que nos dice lo que tenemos que hacer y nos tenemos que espabilar para hacerlo. Esto es justo lo contrario a la doctrina social de la Iglesia, repase la encíclica, lo lógico es que las decisiones se tomen en el nivel más próximo a las decisiones. Por lo tanto, en este punto habría mucho campo de mejora y la ley, desgraciadamente, no va en ese sentido. Tal vez dure muchos años, no lo sé, pero probablemente nos daremos cuenta de que no es la clase de ley que sirva para construir un país progresista o de progreso. Me explico. Para mí una de las cosas fundamentales del pensamiento es la idea de la Ilustración, que ha dado lugar a una idea más o menos difusa de progreso a lo largo de los siglos, progreso que se ha visto interrumpido en muchas ocasiones por numerosas guerras, etcétera, pero la humanidad, el mundo occidental ha tenido un sentido de progreso. Esta idea volteriana un tanto escéptica de progreso es para mí la idea de progreso, la idea que nos induce a creer que la vida de nuestros hijos puede ser mejor que la nuestra y que nuestras comunidades pueden tener más valor en la cultura y pueden disfrutar de mayores oportunidades. En ese sentido va para mí la palabra progreso, aunque puede haber sido una palabra usada en demasía en contiendas políticas. Esta idea global, con la que creo que muchas personas coincidirían, para mí es la idea de progreso y avanzar en ese sentido indica para mí la idea de ser progresista.

Por descontado que creo en el esfuerzo, pero el esfuerzo para qué. Ahora hemos hecho un mantra de la cultura del esfuerzo —hace diez años no hablábamos de la cultura del esfuerzo—, pero todos sabemos que la cultura del esfuerzo depende del contexto en el cual estamos y para qué trabajamos. Permítanme que consulte una nota que tengo en este sentido. ¿Estamos dispuestos a esforzarnos cuando estamos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 57

informados de la naturaleza del trabajo que tenemos que hacer, cuando tenemos una cierta perspectiva del contexto y de su utilidad? Tener esto o no tenerlo influirá en la capacidad del esfuerzo. Cuando operemos sobre lo que vamos a hacer y seamos tenidos en cuenta en la toma de decisiones, ello influirá en el esfuerzo. Cuando sepamos cuáles son las implicaciones de nuestro trabajo y cómo se ve valorado, si lo podemos hacer, nos influirá la motivación para el esfuerzo. Cuando podamos hacer lo que nos corresponde con autonomía personal, sin autoritarismo y sin interferencias innecesarias. Si podemos trabajar así, nos esforzaremos más. Podemos esforzarnos más cuando tenemos idea de que estamos ejerciendo nuestra responsabilidad con el control personal sobre lo que estamos haciendo. Cuando estamos en un sitio en el que las transacciones son productivas. Entonces es cuando hace falta tener una buena cultura escolar. No creo que sea el sitio para ir a pasárselo bien. Es como una caricatura. No creo en esto. Hay que hacer un esfuerzo, pero el esfuerzo depende del trabajo que vayamos a hacer. Ahí es donde tenemos que mejorar y estas mejoras son principios generales y conductas locales. Por lo tanto, lo que el sistema prospectivo necesita es liberar enormes energías que están en nuestro sistema educativo y que un exceso de ordenancismo lo que hace es ir en su contra.

Me han hecho muchas preguntas y no sé si estoy dentro del tiempo para responderlas.

El señor **PRESIDENTE**: Yo le iré avisando.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA** (Ruiz Tarragó): El tema lingüístico. Ha habido muchos pronunciamientos y por descontado el Consejo Escolar de Cataluña se pronunció sobre la cuestión lingüística. Cuando he dicho falta de métodos prospectivos, ¿por qué no vemos esto como haría desapasionadamente un cierto entorno externo educativo? Cojamos como nuevo sistema prospectivo uno que se llama GDN por ejemplo, que es *Global Dayry Network*, que consiste en tomar dos variables y hacer matrices, 2 x 2, estudiando problemas. En este caso, pongan en Cataluña alumnos catalanoparlantes y alumnos castellanoparlantes, con inmersión y sin inmersión. Esto da lugar a cuatro agujeritos. Pongan las casillas de este agujerito. Si no hay ningún tipo de inmersión y el castellanoparlante, se refuerza un sistema en el cual el castellanoparlante es el primer perjudicado porque no aprende el catalán. No olvidemos que la inmersión lingüística se creó en Santa Coloma de Gramenet a instancias de comunidades de personas inmigrantes en el año 1983. La inmersión salió del entorno puramente lingüístico castellano por la enorme pérdida de oportunidades que representaba no dominar el catalán en Cataluña. Hace treinta años salió esto y parece que ahora con el derecho a decidir lo queremos decidir todo. Salió por comunidades que se consideraban desfavorecidas por estar en Cataluña sin conocer el catalán. No olviden este dato. Esta es la casilla que tenemos aquí abajo. **(Un señor diputado: Eso es mentira)**. En todo caso yo pongo con mucho énfasis porque creo que es verdad. Lo dejo dicho. En todo caso, si hace este cuadro de 4 x 4, dos variables, etcétera, tiene que los catalanoparlantes con inmersión posiblemente necesitan algo más de castellano. Es posible que convenga reforzarlo. Cuando tenemos los casos intermedios —estarían en los extremos del cuadro— los catalanoparlantes sin inmersión y los castellanoparlantes con inmersión consiguen las dos lenguas, pero el cuadro que nos queda de castellanoparlantes sin inmersión es un cuadro en el que vemos este efecto que les decía y además otro, reforzar una cultura estrictamente ajena a todo lo catalán y a su cultura que no es de recibo en un país que tiene como estatuto de autonomía el hecho de que no se quiera separar a los alumnos por cuestión de lengua. Creo que esto puede ayudar a situarnos. No está todo dicho aquí, pero es una hipótesis sobre casos que nos ayuda a decidir un poco en ese sentido.

Esto tiene que ver también con la disposición 38.º y el derecho de las familias a escoger lengua vehicular, con lo cual decimos directamente que hay familias que tendrán el derecho en Cataluña de vivir ajenas a todo lo catalán. Estarán perjudicadas aunque no lo vean a corto plazo; sus hijos, lo estarán, pero además se refuerza una especie de subcultura —por decirlo así— propia que no comparte características con otra que es, como mínimo, entender pasivamente el catalán. Esto parece que no se quiere; ni siquiera esto, ni siquiera entenderlo. Nadie obliga a usarlo pero como mínimo entenderlo, y entenderlo bien, es una cosa que creo que sería exigible.

Quisiera ir a otras preguntas. En cuanto a la memoria económica no es un tema en el que yo esté especializado. De todas maneras recuerdo el primer borrador de aquel documento, que no se puede llamar memoria, que sacó el ministerio sobre temas económicos en el que decía textualmente que se pagaría la cuarta parte de la ley del ahorro del bachillerato artístico. Esto se decía textualmente, opciones del bachillerato. Creo que esto ya da idea del mal planteamiento que desde el principio vicia esto y es el hecho de no hacer análisis públicos y acordados sobre los costes reales de plaza escolar en pública y en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 58

concertada, de lo que cuesta aplicar las medidas. No entraré mucho más en este tema porque, como digo, esto correspondería más a las personas del departamento que analizan la política educativa que al Consejo Escolar que ha entrado menos en ello.

En cuanto al abandono escolar, he querido decir que las pruebas pueden ser un factor adicional para muchos alumnos al verse rechazados por el sistema por el hecho de que las pruebas son calificatorias, no son pruebas diagnósticas, no son pruebas para saber cómo está el sistema. En principio son pruebas de calificación que te van a marcar tu itinerario. Dada la población que tenemos en el país, con su cultura y sus conocimientos y sus circunstancias personales y sociales, se puede augurar razonablemente una parte importante de rechazo, alumnos que van a salir del sistema, que se van a ir del sistema porque este no les va a dar las expectativas de continuar de manera razonable. Porque las expectativas de que continuaran de manera razonable hay que trabajarlas a un nivel mucho más bajo: de atención individualizada, de atención para estimular a personas en pequeños grupos, etcétera. En ese sentido es en el que yo hablo de comprensividad, es decir, de que el sistema dedique atención a todos absolutamente según sus necesidades, que son muchas y muy variadas. Para algunos alumnos es una suerte que les dejen tranquilos y que puedan hacer lo máximo por su cuenta; para otros, la suerte es que tengan profesores que los acompañen muy de cerca porque sus circunstancias lo requieren. Para mí esa es la idea de comprensividad, de que todo alumno recibe un trato personalizado, un trato que intenta asegurarse de que se forma un ciudadano que es capaz en su momento de contribuir a la convivencia, por descontado a la competitividad de la sociedad y también a su sostenibilidad. Y además esto teniendo conocimientos, siendo capaces de continuar aprendiendo y teniendo deseos de hacerlo. Y el deseo de hacerlo —permítanme que insista en ello— creo que con las pruebas no se potencia en absoluto. Si miran ustedes la historia de las pruebas tradicionales, estas no potencian; potencia pasar el examen, pasar la barrera, haber aprobado y olvidar inmediatamente lo que me sirvió para aprobar. Esto en particular da lugar a metodologías equivocadas en los tiempos actuales. Ahora necesitamos mucha más capacidad de desarrollar las alas y las raíces simultáneamente. Tenemos una enseñanza muy centrada en las raíces, en los conocimientos, focalizada en el pasado. Y las alas para la mente, la capacidad de entusiasmarse con las cosas se cultiva muy poco, entre otras cosas porque con el sistema que tenemos a los alumnos no se les invita a hablar del futuro. Esta ley tampoco va en este sentido, en absoluto, no lo creo sinceramente, no motiva a hablar del futuro, obliga a hablar del temario que nos van a poner y de las maneras de pasar el examen, y esto es así, y esto va a producir cierto tipo de aprendizajes que no son los que convienen a un país avanzado y francamente culto, son los que convienen a un país de otra época pero no al actual.

Cuando se miran en las estadísticas o estudios internacionales objetivos de individualizar las experiencias de aprendizaje para satisfacer las necesidades, fomentar la capacidad y la disposición de establecer objetivos propios, de planificar y controlar y evaluar el propio progreso, de promover las destrezas de colaboración y realización del trabajo en equipos, de actividades que incorporen escenarios y aplicaciones relacionados con el mundo real, estas cosas no están dentro de una lógica de reválidas de nota, a no ser que se hicieran unas pruebas extraordinarias que no existen en ninguna parte del mundo, unas pruebas que pretendieran medir todas esas cosas. No vamos a tener pruebas que nos midan la capacidad de expresarnos oralmente y de defender con convicción unas ideas, no vamos a tener pruebas que nos midan la capacidad de investigar y de sintetizar, no vamos a tener pruebas que nos midan la capacidad de colaborar con otros en entornos heterogéneos sobre la base de conocimientos adquiridos, esto por descontado. Esto es lo que quiero decir y si lo anterior se quedaba corto, lo de ahora no lo corrige en absoluto y por eso es una ley que no nos hace progresar.

Permítanme un ejemplo, y acabo. Yo soy únicamente licenciado en Física, aunque llevo mucho tiempo sin ejercer. Estudié Cinemática y en los temarios de Cinemática pueden ver lo que se les pide, que si el espacio es un medio de la aceleración por el tiempo al cuadrado, fórmulas de estas, que se pone un problemita: si damos el espacio y el tiempo, qué es la aceleración, etcétera, que los alumnos hacen librescamente, destrezas de bajo nivel. Pongamos por caso que nos vamos a un laboratorio y en el laboratorio ponemos un tubo de dos metros y al tubo de dos metros le conectamos tres sensores y de los sensores cae una bolita, y luego vemos en una pantalla el espacio/tiempo, el paso de la bolita y el tiempo en el cual pasa, y vemos tres puntos. Entonces pedimos a los alumnos que estudien qué curva es esta, y sale que esta es la magnífica parábola que explican en Matemáticas, con lo cual la parábola de la Física, que ni siquiera se usa esta palabra sino la ley del movimiento uniformemente acelerado, casa con las Matemáticas, con la que explican los de Matemáticas. Entonces se dice, vamos a cambiar los sensores y vemos que los nuevos puntos salen en la gráfica, y se abre la ley, los alumnos entienden lo que significa

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 371

9 de julio de 2013

Pág. 59

la aceleración de la gravedad y desarrollan un procedimiento de trabajo experimental, pero con los temarios que vamos a tener para las pruebas esto no lo vamos a tener nunca. Este es el gran drama, no vamos a formar alumnos que tengan este trabajo intelectual serio, vamos a una caricaturización de la enseñanza y, por lo tanto, el camino bueno que podríamos tener hacia el futuro lo perdemos lamentablemente. Esto creo que hay que decirlo con absoluta contundencia. Además, este mismo ejemplo nos permite conectar las Matemáticas con la Física, por descontado, y si vamos al concepto de derivada, que es una cosa que explica el profesor de Matemáticas, resulta que la curva que tenemos cuando cambiamos el lugar de un sensor de espacios al de velocidades no sale la otra curva. Podemos conectar las cosas, podemos hacer que el alumno se estimule, considere que vale la pena esforzarse, pero dudo que valga mucho la pena esforzarse para vender Cinemática tal como se enseña habitualmente y tal como se va a pedir en los exámenes, en cambio así se puede hacer muchísimo más. Este es uno de los puntos fundamentales que hay que pedir a una ley que va a cambiar nuestro sistema de evaluación, porque en ese sentido creo que la ley propone cambios retrógrados.

Se me ha preguntado sobre el tema de la formación básica, si se podría sacar con una titulación global y si no haría falta ir con esta formación profesional básica. La dual es obviamente de necesidad, lo que no entiendo es que el Estado tenga que regularla para todo el país cuando precisamente depende de las empresas locales. Váyanse a una ciudad cualquiera y verán cómo las oportunidades de hacer formación dual dependen del contacto con el entorno y además con las condiciones que el entorno dicta, por decirlo así. Cualquier normativa general sobre esto que vaya más allá de los principios generales está fuera de lugar.

La participación y el papel del Consejo Escolar. Yo creo en un papel del Consejo Escolar fuerte, con un liderazgo fuerte, no creo en el director omnímodo ni en el Consejo Escolar que lo decida todo por un director marioneta que es casi, casi el bedel del instituto o centro educativo, por descontado, e insisto en que estos directores han sido uno de los problemas que nuestra educación ha tenido desgraciadamente durante muchos años.

Estoy repasando por si me he dejado alguna cosa muy importante, pero el señor presidente me indica que lo deje aquí. Muchas gracias.

El señor **PRESIDENTE**: Muchas gracias, señor Ruiz, por su exposición y por su tiempo. Lamentamos no poder disponer de más tiempo, pero ya hay un ponente esperando.

Sin más dilación pasamos a la siguiente. **(Pausa)**.

— DEL SEÑOR VICECONSEJERO DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA (Cano Fernández). (Número de expediente 212/001018).

El señor **PRESIDENTE**: Señorías, continuamos, dado que vamos con un poco de retraso esta tarde, dando la bienvenida a don Sebastián Cano Fernández, vicesecretario de Educación de la Junta de Andalucía.

Tiene la palabra. **(El señor vicepresidente, Soler Sicilia, ocupa la Presidencia)**.

El señor **VICECONSEJERO DE EDUCACIÓN DE LA JUNTA DE ANDALUCÍA** (Cano Fernández): Señorías, comparezco ante la Comisión de Educación y Deporte del Congreso de los Diputados para informar en relación por el proyecto de ley orgánica de mejora de la calidad educativa.

La reforma que promueve la Lomce persigue como objetivo reducir la tasa de abandono educativo temprano en la educación, mejorar los resultados educativos de acuerdo a criterios internacionales, tanto en la tasa comparativa de alumnos excelentes como en la de titulados en educación secundaria obligatoria, mejorar la empleabilidad y estimular el espíritu emprendedor de los estudiantes. Así se recoge en el preámbulo del proyecto de ley. Obviamente es difícil no estar de acuerdo con estos objetivos, si bien causa muchas dudas que las medidas que la Lomce pretende implementar logren el efecto deseado y no el contrario. Pero vayamos por partes. Conviene tener en cuenta a la hora de abordar la reforma educativa una serie de datos e indicadores que corrigen la visión radicalmente negativa del sistema educativo de la que parte la reforma. El sistema educativo tiene problemas, pero no todo son problemas. La reforma debe tener en cuenta también los elementos positivos y los avances del sistema educativo para no producir un retroceso en nuestra fortaleza y frenar en seco su evolución.

España ha realizado en los últimos años un importante esfuerzo de generalización y vertebración del sistema educativo, cuyo principal logro ha sido sin duda la ampliación del periodo de escolaridad obligatoria para toda la población. Se ha pasado de un periodo de escolarización generalizada de ocho cursos, de