



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

**COMISIONES**

Año 2017

XII LEGISLATURA

Núm. 174

Pág. 1

## EDUCACIÓN Y DEPORTE

**PRESIDENCIA DE LA EXCMA. SRA. D.<sup>a</sup> TEÓFILA MARTÍNEZ SAIZ**

**Sesión núm. 15**

**celebrada el miércoles 29 de marzo de 2017**

Página

**ORDEN DEL DÍA:**

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

- Del presidente del Consell Escolar de Catalunya y profesor titular de Historia del Pensamiento Contemporáneo en la Universitat Ramon Llull (Font i Espinós), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000356) ..... 2
- Del expresidente del Consejo Escolar del Estado, exconsejero de Educación en las delegaciones permanentes de España ante la OCDE, la UNESCO y el Consejo de Europa, doctor en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid (López Rupérez), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000357) ..... 15
- De don Mariano Fernández Enguita, doctor en Sociología, catedrático de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid y director de la sección de Sociología en la Facultad de Educación, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000358) .... 28

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 2

Se abre la sesión a las cuatro de la tarde.

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

— **DEL PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA Y PROFESOR TITULAR DE HISTORIA DEL PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO EN LA UNIVERSITAT RAMON LLULL (FONT I ESPINÓS), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000356).**

La señora **PRESIDENTA**: Muy buenas tardes, señoras y señores diputados. Vamos a dar comienzo a la sesión de la Comisión de Educación y Deporte convocada para este día con el objetivo de dar paso a la primera comparecencia, que es de don Luis Font i Espinós, presidente del Consell Escolar de Catalunya y profesor titular de Historia del Pensamiento Contemporáneo de la Universidad Ramon Llull, al que damos la bienvenida y las gracias por haber aceptado comparecer ante nosotros en esta Comisión que lo que busca es tener los elementos de juicio necesarios para tratar de llegar a un acuerdo, a un pacto de Estado social y político por la educación. En nombre de todos los parlamentarios y parlamentarias muchas gracias y bienvenido.

Como ya le habrán informado, su primera intervención es de treinta minutos como máximo; después, los parlamentarios y parlamentarias portavoces de los distintos grupos tendrán cinco minutos para plantearle aquellas cuestiones que crean convenientes y luego, dependiendo del tiempo que hayamos utilizado, unos diez minutos o un poco más para las contestaciones, bien entendido que si alguna de las contestaciones cree que debe de hacerlas con más amplitud estaríamos encantados de que nos las enviara por escrito.

Muchísimas gracias. Don Luis Font y Espinós tiene la palabra.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA Y PROFESOR TITULAR DE HISTORIA DEL PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO EN LA UNIVERSITAT RAMON LLULL (Font i Espinós)**: Buenas tardes. Para mí es un honor poder comparecer ante esta Comisión que tiene tan noble propósito como el de avanzar en la dirección de un pacto educativo. La vida da casualidades. Yo ayer por la tarde estaba en el Colegio de Doctores y Licenciados en Barcelona debatiendo con don Paco López Rupérez —que creo que es el siguiente compareciente— precisamente hablando de este tema, con lo cual es posible que ustedes descubran alguna similitud entre mi intervención y la siguiente, no por el afán de pisar el terreno a nadie pero sí que tuvimos ocasión de empezar un cierto debate.

Yo, preparando esta intervención, intenté ser escueto e ir a las cosas para mí importantes. Lo primero que me planteaba es qué razones hay para un pacto educativo. ¿La dinámica de estos últimos treinta años no nos sirve? ¿Por qué modificarla estableciendo unas nuevas reglas? Creo que hay varias respuestas posibles y todas complementarias. Yo querría destacar una: la estabilidad del conjunto facilita la innovación bien diseñada y sensata. Hay que evitar que los procesos de innovación supongan una disrupción en el sistema educativo. Me parece que en toda España, y en muchas comunidades, el ecosistema educativo está en ebullición. Nos planteamos nuevos retos, nuevas necesidades, el deseo de actualizar contenidos, metodologías, y esto supone múltiples iniciativas públicas, privadas, concertadas, mixtas. Es importante en este contexto facilitar una estabilidad al conjunto del sistema. Precisamente la innovación es productiva cuando se combina con la estabilidad macro. Es verdad que también se pueden introducir cambios en el nivel macro, pero si queremos actualizar, poner al día el nivel mezzos de escuelas y el nivel micro de las clases, la estabilidad que supone un pacto educativo sugiere que es un buen escenario. Solo por esto, por esta capacidad de facilitar un marco para implementar políticas educativas de largo recorrido, merece la pena.

La segunda constatación es que no resulta fácil avanzar en la dirección de un pacto porque durante años esta cultura de la alternancia ha escenificado muchos desencuentros de tipo ideológico precisamente en el marco educativo. A veces tengo la perspectiva desde la periferia de que en otros ámbitos hay mucho consenso y que se aprovecha el mundo educativo para escenificar desencuentros y no digo forzar pero sí acentuar aquello que aleja más que exaltar lo que acerca. Y romper esta tradición, esta dinámica no resulta fácil. Entiendo, además, que no es la diversidad cultural y territorial a veces lo que constituye el obstáculo sino más bien otro tipo de consideraciones. Mi percepción es que a veces las administraciones de signo político distinto se entienden más que los partidos en abstracto porque la lógica de tener que administrar bienes públicos y atender al ciudadano facilita el encuentro y un cierto pragmatismo.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 3

Tercera consideración. Para mí el objetivo es el éxito educativo y habría que extenderse un poco en la explicación de qué entendemos por éxito educativo. Para mí es crear las condiciones, el entorno de enseñanza-aprendizaje para que cada alumno del sistema educativo pueda desarrollar al máximo su potencial, su talento, sus inteligencias diversas, sus múltiples capacidades. Y esto durante todo el proceso de formación, de crecimiento, estudiando lo que estudia, ya sea después de la secundaria obligatoria, el bachillerato o la formación profesional, accediendo a la universidad o por otros caminos. Es importante remarcar este concepto de éxito educativo, aunque a veces es difícil de evaluar, es más fácil medir el éxito escolar que el éxito educativo; habrá que encontrar instrumentos cualitativos que permitan conjugar distintas variables para tener constancia de en qué medida favorecemos el éxito educativo porque entiendo que es condición de posibilidad para ejercer la libertad, y la libertad queda capidismuida sin el desarrollo del potencial humano. Eres una potencia que no se convierte en acto, algo que podría haber sido y no es, con lo cual esto limita tu libertad. Por otro lado, el gran activo de nuestro país es el talento de nuestra gente. Luego el objetivo de cualquier política educativa debería ser promover al máximo el éxito educativo. Entiendo que la cultura del pacto nos puede servir para este objetivo, pero nunca perder de vista lo que pretendemos, la filosofía de fondo.

Cuarta reflexión, me preocupan dos cosas. En educación los cambios son lentos y la historia reciente explica que querer precipitar los cambios genera problemas y efectos colaterales no deseados. Aunque sea bienintencionada, si uno pretende promover a la manera de una ingeniería social un cambio rápido, lo que consigue es resolver unos asuntos y crear nuevos problemas, con lo cual entiendo que tampoco se trata de poner la expectativa en un cambio inmediato. Hay que poner en valor los aspectos positivos e ir corrigiendo —ustedes hablan mucho del ajuste fino, pues ajuste fino en el conjunto del sistema— para que vaya resolviendo los pequeños problemas. En todo caso, no instalar en la mente de la ciudadanía la idea de que es posible cambiarlo todo y que esto es deseable. Cuando alguien, en Cataluña al menos, me plantea es que yo lo voy a cambiar todo, vamos a ser absolutamente innovadores, ¡qué peligro!, ¡qué miedo! Lo importante es ser fiel a tu historia, a tu tradición, a lo que los tuyos saben hacer y a partir de aquí, en función de los retos y del objetivo que persigues, ir introduciendo una praxis reflexiva, una innovación, una actualización del propio sistema.

Y segundo considerando, en educación los juegos de suma cero me preocupan porque limitan, es decir, yo estoy a favor de la escuela pública y de la escuela privada y no entiendo que estar a favor de la escuela pública suponga no estarlo a favor de la escuela privada. El acento y la energía que se pueden invertir a favor de la escuela pública no van en detrimento de la escuela concertada. No es un juego en el que si uno sube, el otro baja. Es una sinergia que multiplica exponencialmente las posibilidades. Estoy a favor de la equidad y de la diversidad. Parafraseando al profesor Cruz —y no porque esté hoy aquí, sino porque acostumbro a citar su libro *Hacerse cargo*—, él hace un juego de palabras muy ilustrativo: El antónimo de igualdad es desigualdad y el antónimo de diversidad es homogeneidad. En educación hay que estar a favor de la igualdad y de la diversidad. Para entender el concepto, no hay que confundir la igualdad con la uniformidad o la homogeneidad —todos haciendo lo mismo en todo momento y anulando la singularidad de las personas y de las instituciones—, pero tampoco, con el pretexto de reconocer la diversidad, debemos consagrar la desigualdad. Hay que compaginar igualdad de derechos y aspiraciones con el reconocimiento a la singularidad y a la diversidad. No es fácil de hacer, pero ¿quién dice que las cosas importantes sean fáciles de resolver? Son matemáticas complejas y hay que conjugar dialécticamente estos dos polos para que se influyan respectivamente.

Tercer ejemplo. Estoy a favor de trabajar por competencias, pero a la vez de la importancia de los contenidos intelectuales. Me parece un maniqueísmo absoluto querer presentar dos modelos contrapuestos. Las competencias se construyen a partir de los conocimientos. A veces algunos cuando critican las competencias esconden que quieren mantener un *statu quo* y no quieren que la educación cambie. El trabajo por competencias es un *desideratum*, un proyecto a medio plazo, y tenemos que ir aprendiendo a trabajar todos por competencias: los maestros, la Administración, los intelectuales y los alumnos; entre otras cosas, porque esto permite una personalización y singularización de la educación.

Aterrizando en el tema del pacto, creo que hay que escribir una fundamentación muy sólida en la que se puedan conjugar los grandes conceptos y objetivos. Esta puede ser extensa y puede suscitar un consenso amplio de las fuerzas políticas. Luego, hay que redactar unos capítulos breves y concisos sobre los temas fundamentales, en los que será importante lo que se diga y lo que no se diga para que Gobiernos de signo distinto puedan gobernar desplegando decretos y normas sin tener que modificar el marco general. Las energías intelectuales hay que colocarlas en el prólogo, la introducción y la declaración de

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 4

intenciones y, luego, hay que ceñirse a algunos temas; yo propongo cuatro, pero esto lo podemos discutir más ampliamente. ¿Qué capítulos? ¿Qué grandes temas? Me inspiró en un debate público y participativo impulsado en Cataluña por encargo de la *consellera d'Ensenyament* que tiene por nombre *Ahora es mañana*, que es el título de un poema de Martí i Pol: *Ara és demà*. A partir de unas ponencias redactadas por catedráticos de la universidad y remitidas a más de 130.000 personas por correo electrónico a través del sistema personalizado, se invitó a la comunidad educativa a decir su parecer y a hacer aportaciones. De momento hemos recibido unas 700 y yo he leído 300 de ellas, con lo cual tengo un bagaje de contraste de pareceres. Inspirándonos en estas ponencias, la intención es redactar un texto políticamente asumible por un conjunto de partidos y que sirva como horizonte de sentido común o como brújula para que futuros Gobiernos legislen en el ámbito educativo. Nosotros consensuamos cuatro ámbitos de reflexión: la arquitectura del sistema —del que apuntaré algún elemento—, el centro educativo, el profesorado y el alumnado. Les propongo que este pueda ser el guion de algo parecido a un pacto.

Sobre la arquitectura del sistema, no sé si estarán de acuerdo, pero creo que tenemos algunos problemas y destacaría tres. En primer lugar, la transición entre primaria y secundaria, sobre todo en centros que no están coordinados, resulta a veces problemática. Los alumnos más jóvenes en la ESO quedan un poco desconcertados. Hay estudios europeos —*Tackle, the Early leaving* y otros— que enfatizan este aspecto. Las transiciones entre etapas educativas resultan fundamentales. A veces no se percibe sincrónicamente lo que está pasando, pero en una secuencia longitudinal nos damos cuenta de que hay alumnos que han desconectado y que presentan vacíos en su formación. Un segundo problema es un punto de fractura entre los quince y los dieciocho años. En estos tres años perdemos a una parte de los alumnos del sistema; algunos de ellos iban aprobando y otros presentaban dificultades, pero en todo caso es un punto de fractura. Algo está pasando en la configuración del final de la ESO y del inicio del bachillerato. Por otro lado, en la formación profesional hay dos lógicas: la académica, la formación profesional de grado medio-superior, y la formación ocupacional o de empresa. No sé si el país se puede permitir dos vías paralelas cuando en el fondo en muchas cosas coinciden las intenciones, que son reciclar a las personas, la formación a lo largo de la vida, etcétera. Por tanto, propondría repensar esta estructura. Por ejemplo, en los centros públicos, sin tener que hacer obras o cambiar las escuelas, hay que buscar la figura de lo que llamamos el instituto-escuela, que en Cataluña tuvo fortuna durante la República. Más que tenerlos físicamente juntos, es establecer una estrategia de continuidad pedagógica entre la primaria y la secundaria, que consista en compartir un proyecto común y en la posibilidad de que algunos profesores puedan traspasar y dar clases al final de la primaria y al principio de la secundaria, con lo cual se facilitaría esta perspectiva que daría unidad. Esta podría ser una primera medida. Otra sería crear unos centros integrados de quince a dieciocho años o de dieciséis a dieciocho años —dependiendo de cuántos años tenga que ser la secundaria—, en los que se pueda impartir bachillerato, formación profesional y lo que llamamos segundas oportunidades o itinerarios personalizados según las necesidades educativas de los alumnos. Se podría dar una base competencial común, de manera que el alumno que ingrese en este centro pueda tener la expectativa de hacer bachillerato, pero descubra que le conviene más hacer una formación profesional o pasar a otra cosa. Habría vasos comunicantes y se evitarían esas decisiones poco pensadas o un poco automáticas, sobre todo en el sector público, por las que uno sigue estudiando aquello que en el propio centro se ofrece. A veces la pega que los alumnos ponen es que no todos los centros dispondrán de aulas tecnológicas. Esto se resuelve con una relación estrecha con las empresas. No hace falta dotar a los centros de aulas cuando los alumnos pueden ir a las empresas y tener allí las aulas que necesitan. Es factible implementar esto sin inversiones complementarias; solo hay que hacer converger el mundo educativo y el mundo de la empresa. El mundo educativo no es el apéndice formativo del sector empresarial —entendámonos—, sino que tiene lógica propia y ya Ortega en su momento distinguió diversas dimensiones. Pero tampoco el mundo educativo, si me permiten la analogía, puede ser autista y vivir al margen del mundo empresarial. ¿Cómo encontrar la manera de aprovechar el potencial del mundo empresarial sin renunciar a la función estrictamente educativa de la escuela? En tercer lugar, quiero plantear que la formación profesional de grado superior y los cursos de formación ocupacional deberían impartirse en un centro común, con lo cual inversiones públicas de procedencia diversa —de trabajo, de empresa, de enseñanza— e inversiones privadas podrían converger. Al menos en Cataluña el porcentaje de alumnos mayores de veinticuatro años que están cursando formación profesional se ha incrementado mucho y ya se da de manera natural esta alternativa; es decir, personas que buscan actualizar su formación y lo hacen en centros inicialmente no pensados estrictamente para ello.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 5

Segundo bloque. Centro educativo. Aquí habría que poner el énfasis en el proyecto educativo. Si todo centro tiene un proyecto educativo singular diluimos a veces esta dicotomía público-privada. Dentro del sector público hay infinidad de proyectos educativos singulares que ponen el acento en una característica o en otra de acuerdo con las necesidades educativas de sus alumnos, del contexto o del talento del propio profesorado. Este proyecto educativo sirve de plataforma de contacto entre familias y escuela. Ese discurso de padres y madres en cada escuela de que «os diremos lo que tenéis que hacer» me parece que corresponde, si me permiten la expresión, a tres pantallas anteriores. Ahora estamos en un contexto distinto. Si las madres y los padres conocen el proyecto, lo han podido enriquecer con sus aportaciones, este proyecto es el que da unidad al conjunto de la escuela, haciendo la distinción entre tiempo lectivo, que no habría que incrementar —yo pienso que a veces es excesivo— y el tiempo educativo; lo que no puede haber es contradicción entre ambos. El momento del comedor tiene que ser congruente con la opción educativa del propio centro, las extraescolares y otras actividades. La educación es un ecosistema, ya no es tarea exclusivamente de la familia o de la escuela, sino que las instituciones de la educación, el tiempo libre, las administraciones locales, las instituciones asistenciales tienen que coadyuvar y aportar su experiencia. Con lo cual, la reflexión sobre el centro educativo es qué sentido tiene el proyecto educativo; consagrar la autonomía, una autonomía con cautela, porque no puedes pasar de un sistema más centralizado y jerarquizado a un sistema autónomo así, a las bravas; una evaluación externa y el liderazgo pedagógico. Yo creo que don Paco les va a hablar del liderazgo pedagógico, porque ayer, si me permiten la confianza, en el debate puso mucho énfasis en este tema y acreditó que las últimas investigaciones señalan que este tipo de liderazgo es integrador, al servicio de un proyecto sólido y consistente; no es el liderazgo transformacional, que es otra fase ya posterior, sino que pasamos de un liderazgo más administrativo-burocrático a uno pedagógico, en consonancia con el tema del proyecto educativo.

El tercer eje es el profesorado. Hay que debatir y reflexionar —no sé si es este el espacio— sobre la formación actual del profesorado, sobre la formación continuada, pero sobre todo sobre el acceso a la función docente, pública y privada, la carrera profesional y los estímulos. Hay que convertir estos cuarenta años de ejercicio profesional en algo estimulante, no únicamente porque sea estimulante la educación y el contacto con gente joven sino porque hay retos, hay posibilidades, hay formas de reciclarse, de ponerse al día, de progresar sin tener que cambiar de profesión, porque en la misma profesión se dan estas opciones.

Por último, el alumnado. Por un lado, hay que constatar lo que nos dice la neurología y también la psicología sobre los procesos de aprendizaje, que curiosamente no aportan grandes novedades sino que confirman en buena parte las intuiciones de la pedagogía moderna, de Freinet, de Dewey, de todos los grandes tótems de estas corrientes. Hay que descubrir cómo activar los resortes y, en la medida de estas dinámicas de evolución del alumnado, desarrollar metodologías. En la Ley de 1970 me parece que ya se reconocía la importancia —no defiendo esta ley— de la diversidad metodológica, y parece mentira que aún tengamos que insistir en esto. No hay un método único, hay métodos diversos, y la opción no es tanto ideológica, que también, sino acorde con las necesidades educativas de los propios alumnos. Esto en psicología está muy claro: en función de la patología uno puede tener un tipo de terapia u otro. En educación creo que se pueden combinar diversos métodos, a pesar del peligro del sincretismo, pero sobre todo hay que subordinar estos métodos al proyecto educativo.

Para finalizar, quisiera decirles que tengo la sensación, a partir de la experiencia de Cataluña, cuando se elaboró la LEC, de que tiene que darse un consenso en la comunidad educativa sobre la necesidad de una ley marco, de un cierto pacto. Sin este consenso, sin que la comunidad educativa lo tenga muy claro y manifieste este objetivo de forma distintas, va a ser difícil. Por otro lado, las administraciones que concurren tienen que aportar, desde la premisa de que hay que respetar escrupulosamente las competencias de cada una, una lógica pragmática, constructiva, que puede ser provechosa para el resultado final, y luego conseguir que el acuerdo de los partidos políticos consagre finalmente este proceso. Si no se empieza por la comunidad educativa y por el consenso entre administraciones, no va a resultar fácil la tarea de consensuar un marco común, al menos no lo fue en Cataluña en su momento.

Nada más. Quedo a su disposición.

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

Vamos a comenzar el turno de los distintos grupos parlamentarios, empezando por la portavoz del Grupo Mixto, la señora Nogueras.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 6

La señora **NOGUERAS I CAMERO**: Gracias, presidenta.

*Moltes gràcies, senyor Font*. Seguramente todos entenderán, debido a los acontecimientos que han sucedido este mediodía, que si hoy no compareciera el señor Font nuestro grupo no estaría aquí, porque realmente estamos tristes, ya que ha sido un golpe muy duro lo que hoy ha sucedido. Dicho esto, no todos los días tenemos el placer de poder escuchar al señor Font.

Seré muy breve y concreta. La realidad avanza y, además, lo hace de manera muy acelerada, sobre todo a nivel tecnológico. ¿Cree usted que los alumnos de hoy están preparados para esta realidad tan cambiante? Iba a añadir ahora el tema de las familias, pero ya usted lo ha introducido. Creo que el papel de la familia es relevante en este tema. Usted hablaba de hacerlas partícipes ya en la creación del proyecto educativo escolar, pero más allá de esto, ¿qué papel más concreto tiene la familia, aunque no sea tanto en la creación del proyecto?

Es evidente también que hay un estancamiento en el sistema educativo español. Es un sistema rígido. Usted ha hecho referencia a la estabilidad/actualización, que no son incompatibles y que deberían ser totalmente compatibles. ¿Qué herramientas cree que necesitamos para dotar el sistema de más flexibilidad? Solo quiero dar un dato. Hablamos mucho de rigidez y de sistema rígido, pero desde el año 1991 no se modifica el contenido de las oposiciones. ¿Esto es porque el sistema es rígido? Que haya falta de voluntad suena muy fuerte, pero creo que esto va más allá de que el sistema sea rígido, porque hay otros problemas.

Otro de los grandes retos que también tenemos que afrontar de manera resolutiva es el abandono escolar. En Cataluña, por ejemplo, todos los programas para prevenir el abandono escolar han dejado de financiarse. ¿Cómo podemos hacer frente a este gran problema? ¿La solución pasa también por el cambio profundo en el sistema educativo que necesitamos y que se tiene que adecuar a los tiempos? Cuando hablo de cambio profundo, no me refiero a un cambio radical, a un cambio de un día para otro, sino a un cambio gradual. Una de las grandes causas de este abandono, y esto ya es una percepción más personal, es la desmotivación de muchos jóvenes. Los programas de FP dual, por ejemplo, funcionan en Cataluña, y además se está incrementando tanto el número de alumnos que lo solicitan como también el número de empresas que quieren formar parte de este proyecto. Así que, ¿deberíamos invertir más en este tipo de formación vinculado a la empresa? Porque al final el reto que tenemos es no dejar a ningún alumno atrás y poder seducirlos. Por tanto, ¿la implicación de agentes externos al sistema es una posibilidad para seducir a los alumnos?

Termino, ya que no quiero extenderme más. Ayer estuvo aquí don Eduard Vallory, que hizo una exposición muy enfocada también a este cambio profundo que necesita el sistema. Una de las conclusiones, que creo que es preocupante para muchos de nosotros, es que en general la sociedad no es consciente del todo de la importancia de la educación. ¿Lo comparte?

Muchas gracias.

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

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

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

Muchas gracias al ponente, a Lluís Font, porque realmente ha hecho una exposición muy sugerente y por aportar ideas muy concretas que a mí me han parecido muy interesantes y que creo que deberíamos considerar.

Quiero hacer una serie de reflexiones y formularle también algunas preguntas. Usted ha hablado de que el ecosistema educativo está en ebullición y de que es necesaria una estabilidad para facilitar una innovación, pero ordenada, por decirlo de alguna manera. En este sentido es verdad que estamos viendo comparecientes con experiencias educativas muy estimulantes, muy innovadoras, que creo que están aportando mucho y que de alguna manera deberíamos ordenar y hacer un *benchmarking* para poder exportarlas. Me gustaría saber —también le ha preguntado al respecto la ponente anterior— qué opinión le merecen en este sentido, y dentro del marco de trabajo de cooperación entre las comunidades autónomas y el Gobierno central, los programas de cooperación interterritorial que se pusieron en marcha en 2011 y que se han dejado caer en las últimas legislaturas ya que parece que ahora, afortunadamente, se pueden volver a retomar y que, en el caso concreto de mi grupo, consideramos que tienen un valor muy importante para poder extender estas innovaciones a otros centros y poderlas reproducir. Asimismo, quisiera saber cuál es su valoración como presidente del Consejo Escolar Catalán, en un entorno muy

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 7

innovador, sobre las repercusiones que en resultados han tenido algunos de estos programas de innovación, especialmente en lo que afecta al abandono escolar temprano y al fracaso escolar. Es decir, si usted cree que funcionan o que al final les falta continuidad. Ayer se comentaba que en ocasiones es difícil mantenerlos estables en el tiempo, lo que crea un problema.

Me ha gustado muchísimo su consideración de que la educación no puede ser un juego de suma cero. Me parece una idea muy interesante porque creo que es verdad que al final apostar por una cuestión no significa tener que quitar de otra. En este sentido también querría preguntarle sobre algo que ha dicho y sobre lo que he preguntado a otros comparecientes, que parece que es intocable y que usted ha traído a colación. Me refiero a la transformación que hizo del sistema educativo la estructura de la Logse, cuando se pasaron los cursos de primaria a secundaria. Usted ha planteado la posibilidad de hacer una especie de instituto-escuela, y respecto de esta idea me gustaría formularle dos cuestiones. En esta propuesta, que me parece muy interesante, ¿dónde cargaría usted más, en la escuela o en el instituto? Porque aquí tenemos dos opciones: o volver a lo que era la EGB e ir hacia atrás o transformar de alguna manera lo que son los institutos. Por otra parte, ha hablado del profesorado y de la necesidad de que sea una profesión estimulante más allá de todas las cuestiones laborales, por lo tanto que me gustaría conocer su opinión sobre una propuesta como la del «MIR» educativo, la idea de un cambio en el proceso de acceso a la formación docente —que no tiene nada que ver con el funcionariado— y también, ya que le interrogo sobre esta cuestión, qué opinión le merece o cómo podríamos salir del cuello de botella que supone el tema de los interinos y de la falta de oferta de empleo público para mejorar el sistema. También querría conocer su opinión sobre los sistemas de control del sistema y si usted cree que estos sistemas de medición son pertinentes o qué sistemas implantaría usted, cuáles son los que usted cree que mejor funcionan y cómo se podría evaluar, más allá, al alumnado, es decir, el alumnado es una parte importante, pero en su experiencia como presidente del consejo escolar, qué planteamientos formularía usted para tener un sistema transparente, un sistema eficiente y sobre todo un sistema que consiga que nuestros alumnos estén más capacitados y más felices.

Muchísimas gracias.

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

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

El señor **MENA ARCA**: Gracias, presidenta. Buenas tardes, señor Font.

En primer lugar, quisiera disculparme por mi ausencia porque teníamos otras comisiones, si bien tenemos compañeros de Unidos Podemos-En Comú Podem y En Marea que han estado atentos a las explicaciones que usted nos daba. Nos parece que una voz que viene de Cataluña y que además tiene la experiencia del Consell Escolar de Cataluña hoy puede aportar un valor añadido en esta Comisión y en esta línea irán las preguntas que desde el Grupo de Unidos Podemos-En Comú Podem y En Marea le querríamos formular.

Para nosotros hay tres principios básicos que deberían asentar el pacto por la educación y, por lo tanto, la futura ley de educación que se de en el Estado español. Por un lado, lo que nosotros definimos como el principio de suficiencia económica, es decir, cómo garantizamos que haya la suficiente inversión educativa en el Estado español que, como usted sabe, está muy por debajo de la media de los países de la Unión Europea y mucho más bajo todavía de la media de los países de la OCDE. Eso sí, esa garantía ha de acreditar que aquella inversión educativa —que nosotros ciframos en torno al 6% del producto interior bruto del Estado español y que es la media que se baraja en muchas democracias de nuestro entorno—, al final no quede en papel mojado dentro de una ley. Usted sabe, igual que yo, que también vengo de Cataluña, que la Llei d'«Educació de Catalunya» fija una inversión educativa del 6% y en estos momentos lo que se destina por parte del Gobierno de la Generalitat es del 2,9%. Por lo tanto, no siempre lo que se dice en una ley finalmente se acaba convirtiendo en realidad. Querríamos saber de qué mecanismos legislativos y democráticos nos podríamos dotar para garantizar que eso ocurra.

Hay un segundo principio que para nosotros también es fundamental y es el principio de la participación, no solamente interna, dentro de los centros educativos, por lo que nos gustaría saber su opinión acerca del proceso de jerarquización de los centros educativos que se está llevando a cabo en el Estado español y en algunas comunidades, muy particularmente en el caso de Cataluña, con los decretos de direcciones y el decreto de provisión de plantillas, donde prácticamente el director o directora del centro se convierten en gerentes de recursos humanos y se pierde la tradición de que el director sea una figura

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 8

de consenso dentro del claustro, dentro del equipo del profesorado de ese centro. En definitiva, qué mecanismos podrían darnos garantía o de qué mecanismos nos deberíamos de dotar para que al final el director o la directora no pierda el nexo de unión que se debe mantener con el resto del centro porque entendemos que eso le proporciona una transversalidad y un trabajo en horizontal y no jerárquico como de alguna manera se está pretendiendo, pero entendiendo también la participación en todo el proceso de elaboración. Creo que aquí usted nos puede aportar su experiencia para saber cómo garantizamos que este no sea solo un pacto político y mucho menos un pacto de mayorías parlamentarias. Es decir, cómo incorporamos a este pacto por la educación al conjunto de la comunidad educativa, a los que ya están presentes en los consejos escolares, como por ejemplo, en el Consejo Escolar de Estado, pero también a todos aquellos movimientos de activistas en defensa de la educación pública y las Mareas por la educación, que en los últimos años han jugado un papel notable en la defensa del sistema educativo y así, de alguna manera, derribar las cuatro paredes del Congreso. Ahí entiendo que hay personas que son la voz de consenso y la voz unánime de los consejos escolares que nos pueden ayudar y decir si se puede hacer con fórmulas de mesas de diálogo o de mesas sociales y qué elementos puede ser interesante analizar para evitar que este sea, como digo, únicamente un pacto político y menos aún un pacto de mayorías parlamentarias.

Un tercer principio que también es fundamental para Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea es el principio del bien común. Nosotros entendemos que la educación tiene un valor añadido y es que no solamente va en beneficio de la persona, del niño o de la niña que en ese momento está en el aula, sino que también tiene un valor de transformación importantísimo, o debiera de tenerlo, y cómo rellenamos ese valor de transformación y lo dotamos de contenido desde los poderes públicos, que son los que tienen la obligación de hacerlo.

Estos son los tres principios básicos que intentamos formular desde Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea y queremos saber de qué manera, según su valoración, los podemos intercalar. Acabo, presidenta, con un elemento que también nos parece importante y que intentamos formular cuando llegan voces de Cataluña. ¿Cómo garantizamos que no haya una mayoría, que en Cataluña no lo es, pero que siempre tiene la voluntad de intentar asfixiar a las lenguas que no son las lenguas mayoritarias del Estado? Es decir, cómo garantizamos el modelo de inmersión lingüística que tanto bien social ha hecho en Cataluña —y lo digo yo poniéndome siempre en primera línea, porque yo soy profesor de lengua castellana en Cataluña; vengo de una familia que llegó a Cataluña en los años sesenta procedentes de Granada, y mi padre fue el más interesado en que yo me escolarizase en la escuela catalana de inmersión lingüística porque somos conscientes de que solamente eso garantiza que yo hoy sea bilingüe y que, por tanto, tengan las mismas oportunidades que los hijos de la burguesía catalana—, cómo blindamos también desde el Congreso de los Diputados que no haya voces que intenten debilitar a la lengua catalana —también a la lengua vasca y por supuesto a la gallega— en detrimento de otras lenguas.

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

Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el señor Díaz Trillo.

El señor **DÍAZ TRILLO**: Muchas gracias, presidenta.

Señorías, señor Font, primero deseo sumarme a esa conmovición que señala la portavoz del Grupo Parlamentario Mixto y, además, decir que la mejor manera de combatir el machismo o cualquier tipo de fanatismo es precisamente a través de la educación. La mejor labor que podemos hacer esta tarde es escucharle usted o a cualquier otro compareciente. Ha sido un placer escucharle.

Al final le iba a preguntar por una cuestión, aunque lo hago ya porque el señor Mena me ha tomado la delantera —como viene ocurriendo en esta Comisión, pues somos los penúltimos—, para preguntar, y es que me interesa mucho que haga una reflexión sobre el modelo de inmersión lingüística, que me parece un modelo de éxito. Aunque ya hemos escuchado otras tantas, su opinión nos puede servir. Por no moverme Cataluña, al escucharle me estaba acordando también de la comparecencia del señor Bargalló, que fue artífice, junto a otros muchos —seguramente usted también andaría por ahí en el año 2003, si no me equivoco—, del primer pacto de Estado que se llevó a cabo en Cataluña que, sin duda, podría ser una referencia en la tarea que tenemos por delante. Sé que tiene muy poco tiempo pero me gustaría que pudiera aportar algo al respecto. Ha adelantado en esa dirección lo capital que será para este pacto el papel de la sociedad y de la comunidad educativa y más allá. Eso lo entendemos como determinante, incluso tenemos otro reto aquí, que es el pacto territorial. Quizá en Cataluña aquello no procedía tanto,



# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 9

aunque también en menor medida, pero aquí va ser una clave del pacto que se lleve a cabo. Si no hay también pacto territorial, esto se va al traste.

Quiero agradecerle que, como ha dicho la portavoz de Ciudadanos, haya sido usted de los primeros que nos haya hecho ver por fin que el pacto tiene un fundamento, que va a tener capítulos. No sé si usted es el número treinta de los comparecientes o se va acercando, pero nos anima y es muy positivo la forma en que ha enfocado su exposición, con esos capítulos, desde una perspectiva en la que le acompaña el conocimiento, la experiencia desde su condición de profesor de universidad, pero también en su papel de pedagogo y, si no me equivoco, por haber atravesado distintas etapas de la educación, ya que creo que ha estado en institutos, ha conocido la Formación profesional, por tanto, esa experiencia ha sido muy procedente para esta intervención suya.

Por ir a otra cuestión que se ha tocado menos, pero que me parece importante, usted ha señalado —desde un punto de partida que compartimos— que la educación hay que verla como un todo, no como una suerte de enfrentamientos no ya ideológicos, sino también territoriales o en este caso como un enfrentamiento de único servicio público de educación, que es el que procuran por una parte la escuela pública y la escuela concertada, financiada con dinero público. Sé que en Cataluña han tenido ustedes experiencias muy interesantes en esta dirección, y nos interesaría escuchar cómo se puede dirigir algo que en algunos momentos incluso para algunos grupos políticos puede ser un tema de conflicto, aunque espero que no lo sea para que alcancemos el pacto.

En esa misma línea del equilibrio, y por seguir con esta figura geométrica del triángulo, habría que ver también la cuestión de las autonomías en los distintos ámbitos, es decir, qué papel ha de tener esta ley marco o ley básica de educación —que es lo que terminará siendo el pacto por la educación en nuestro país para que sea un marco de juego común para todas las comunidades autónomas—, qué papel desempeñarían ahí las comunidades autónomas propiamente dichas y, por último, la autonomía de centro. —Ya sé que tiene poco tiempo—. Usted ha abundado en ello, pero me interesaría que me hablara más de la figura, metafóricamente hablando, que le estoy planteando, del triángulo de estas tres autonomías.

Como ya le había comentado lo de la lengua, no voy a decir nada más porque prefiero escucharle a usted más tiempo que hablar yo. Digo de nuevo que su presencia ha sido un placer. Usted enseña deleitando, como decía Horacio y se le nota. Además, lo hace en dos lenguas, ¡qué envidia!

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Díaz Trillo.  
Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra la señora Valmaña.

La señora **VALMAÑA OCHAÍTA**: Gracias, señora presidenta.

Muchas gracias, señor Font, por habernos ilustrado y además por habernos ayudado, como decía el compañero que me ha precedido en el uso de la palabra, a empezar a centrar o dar cierto contenido concreto al debate en el que nos vemos inmersos, afortunadamente, para hacer posible un pacto social y político por la educación. En definitiva, creo que a todos nos mueven los mismos objetivos, que también son los mismos pilares sobre los que se debería asentar: buscar la construcción de un sistema educativo de calidad que persiga la excelencia, la equidad, que sea duradero en el tiempo y que, por tanto, permita desplegar todos sus efectos. Es un camino en el que todos no vamos a coincidir en todo, eso es lógico y además deseable porque, utilizándolo en su acepción más coloquial, el pensamiento único —no quiero introducir a Schopenhauer o a Marcuse, aunque también nos podría hablar usted ampliamente de ellos— por lo menos en mi grupo parlamentario, el Grupo Popular, no nos gusta.

Me han parecido muy interesantes algunas de las reflexiones que usted ha hecho y me gustaría que me contestase a algunas cuestiones desde su experiencia personal, no solamente como presidente del Consejo Escolar ahora, sino también durante toda su trayectoria —usted ha tenido mucha experiencia en todo el sistema educativo— y tomando como base no solo las reflexiones que nos ha hecho aquí, que son muy interesantes, sino también las que ha dejado por escrito en esos documentos de los que nos ha hablado, del ahora y mañana, en los que está trabajando junto con otros expertos. En primer lugar, me gustaría preguntarle por un tema que me ha parecido capital, que es la transición entre primaria y secundaria. Me gustaría que nos ampliara, en ese ámbito del instituto escuela o a través de otros mecanismos, cómo podría desarrollarse más esa idea. En segundo lugar, no ha quedado dicho de manera muy palmaria en su exposición, pero en el documento que leí de su ponencia sí había una reflexión muy interesante al hilo del plurilingüismo, aunque creo que se puede extrapolar a cualquier otro contenido. Decía usted que el objetivo es que cuando termine la enseñanza obligatoria todos los alumnos sean perfectamente competentes con una equivalencia total en las dos lenguas oficiales. Me parece que eso

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 10

se puede extrapolar a casi cualquier otra competencia, no solamente a las lingüísticas, es decir, marcamos objetivos. Para conseguir esos objetivos me gustaría saber cómo debería actuar la pluralidad y la diversidad de la que usted también se ha manifestado partidario en centros educativos, en proyectos educativos de los centros y también, por qué no, en la configuración a la que pueden contribuir los padres —si usted lo considera adecuado—, a través del sistema de elección de centros libremente por los padres. Es decir, cuál sería el papel de las familias no solo como un mero partícipe en el centro, sino además como configurador a través su decisión individual de escolarizar a su hijo en un centro, de acuerdo con su proyecto educativo, que puede incluir muchísimos aspectos.

Por último, también quería preguntarle sobre la evaluación externa. Ha dicho de manera muy rápida que esos proyectos deben ser evaluados de forma externa, pero me gustaría que me concretara más qué es lo que considera que debería ser lo evaluable y cómo debería evaluarse —si el tiempo breve del que dispone se lo permite— con los profesores, los centros y los sistemas educativos.

Muchísimas gracias nuevamente y, de verdad, ha sido un placer escucharle.

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

Como han sido ustedes muy generosos y se han ajustado a lo que les he pedido, el señor Font va a tener más tiempo para las contestaciones, unos veinte minutos.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA Y PROFESOR TITULAR DE HISTORIA DEL PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO EN LA UNIVERSITAT RAMON LLULL** (Font i Espinós): Voy a tratar de construir un discurso que dé respuesta simultánea a varias preguntas, y así lo haremos un poco más ameno.

Hay un elemento que la señora Nogueras ha apuntado y es la cuestión de la flexibilidad y la rigidez del sistema. Es cierto que en España vivimos de la tradición un poco napoleónica en educación que prescribe unas normas, un currículo, una mentalidad. Para garantizar la equidad o la igualdad, se pensaba, había que establecer normas que regulasen toda la convivencia y toda la actividad escolar. y ahora nos damos cuenta de que esto es un corsé y que hay que introducir progresivamente elementos de flexibilidad sin que ello conlleve desconcierto. ¿Cómo conseguir hacer esta transición de un modelo más bien rígido, donde todo está estipulado, a un modelo en el que los agentes educativos en la medida de sus competencias puedan tomar decisiones para garantizar precisamente una de atención a la diversidad y el éxito educativo? Pero no es una dinámica de blanco o negro, sino un tránsito, un proceso en el que hay que ser hábil para saber introducir donde sea oportuno esta flexibilidad. Por ejemplo, la autonomía de centros va en esa dirección. Creo que la apuesta por la autonomía de centros no supone verticalizar y jerarquizar estos centros, sino que supone consagrar un modelo en el que el propio centro, de acuerdo con el proyecto educativo, diseña estrategias educativas para dar respuesta a necesidades e impulsar la tarea de conseguir el éxito educativo de todos. Más que hablar del director, yo prefiero hablar del equipo directivo que rinde cuentas al claustro y a la comunidad educativa. Hay que diseñar los mecanismos de rendición de cuentas, de *accountability* aplicados al mundo escolar para que esta autonomía sea positiva y conlleve una mejora y una adaptabilidad del sistema educativo. No es el pretexto para consagrar la desigualdad o para permitir la arbitrariedad de nadie, más bien es un modelo europeo.

Hace poco estuvimos con representantes del ministerio finlandés y del ministerio de Estonia. Por cierto, Estonia es un país interesantísimo, es el número uno en PISA. Hace poco más de veinte años que hizo una transición no fácil de un sistema soviético a la independencia y sin resultados espectaculares ha hecho un proceso lento, pero continuado, de mejora, que yo destacaría que se caracteriza por mantener y preservar la equidad y conseguir la excelencia. El secreto de Estonia no es mejorar el vértice de la pirámide, que más que una pirámide es una mastaba, sino conseguir que la base de esta mastaba consiga buenos resultados. El secreto de Estonia es la autonomía de los centros, evidentemente bajo supervisión, bajo acompañamiento y de acuerdo con unas normas, pero ahí está la capacidad que tienen los centros para adaptarse a la realidad del contexto socioeconómico cultural de las familias, del entorno rural o urbano, de mayor complejidad o menor y de la realidad del propio proyecto educativo. No hay mejora educativa sin autonomía.

Hay que encontrar la vía española, peninsular, propia específica para implementar esta autonomía. Hace poco un experto de la Unesco, Francesc Pedró, que dirige una unidad de investigación, nos decía en Cataluña que había que avanzar más rápido en la dirección de la autonomía. Le respondí que me parecía que las cosas importantes hay que llevarlas con mucho tino y poco a poco, porque es fundamental lo que estamos haciendo. Estamos en el tránsito cultural y educativo de un modelo —decía antes—

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 11

centralizado, a otro distinto. Con lo cual, flexibilidad, claro, porque la rigidez pertenece al pasado, pero hay que saber dónde aplicar esta flexibilidad que redunde en un beneficio del conjunto, y esto lo vinculo con el asunto de la autonomía. Para mí es la apuesta fundamental porque esto mejora la gobernanza de los centros. Alguien me dirá que el liderazgo está siendo muy administrativo, pero es que aquí hay que aplicar la flexibilidad, hay que encontrar la manera de que no sea la tarea administrativa la que colapse el tiempo del equipo directivo y de las personas que asumen responsabilidades y, el entorno digital, permite a través de aplicativos resolver muchas cuestiones administrativas o domésticas sin tener que repetir papeles y sin muchas cortapisas ni controles. Por eso afirmaba yo que el proyecto educativo necesita un liderazgo pedagógico, alguien que ponga en juego el talento colectivo, una especie de intelectual orgánico común de todos los maestros y profesores al servicio de un proyecto, que es el progreso educativo de los alumnos y además, por qué no, el crecimiento personal de los maestros y profesores.

Diría que no podemos separar a autonomía de un nuevo estilo de liderazgo y de la cuestión del proyecto. Igual porque los académicos tendemos a matizar, pero nos preocupa aislar los conceptos y separarlos uno de otro. Se entiende mejor lo que es la equidad cuando la ponemos en relación con el éxito educativo o la inclusión. Se entiende mejor el concepto de autonomía y se ve más claro si es una autonomía vinculada a una evaluación, pues hay un proyecto educativo y un liderazgo de carácter pedagógico. Hay que formar a las directoras y a los directores y hay que formar al claustro para que no renuncie a ejercer las competencias que le corresponde como tal claustro. Es importante que cada uno actúe de acuerdo con su rol complementario.

Me preguntaban sobre la estructura del sistema educativo, en qué medida el instituto escuela es primarizar la secundaria o secundarizar la primaria es mantener la EGB, es cambiar el instituto. Creo que hay que imaginar nuevos escenarios, hay que aprovechar la tradición educativa y pedagógica del magisterio, de la primaria, porque es fundamental, pero a la vez este rigor intelectual propio del profesor y la profesora de secundaria capaz de hacer vibrar a los alumnos desde el conocimiento, desde la sabiduría y desde el saber. No puede ser que en clase tengamos gente que ha preparado la lección sin el *background* de conocimiento suficiente como para transmitir pasión, para crear un entorno estimulante intelectualmente. Y, sobre todo, al final de la secundaria nuestros jóvenes necesitan esta estimulación intelectual, alguien capaz de formular preguntas. El pensamiento crítico al que usted se refería antes a veces es la tradición humanista, hacer preguntas; no consiste tanto en administrar respuestas convencionales, sino en hacer las preguntas pertinentes que, si me permiten la expresión, provoquen pequeñas crisis de crecimiento a los chicos, a los jóvenes y les obliguen a repensar, a no vivir de la renta de cuatro cosas que en su momento tomaron como decisión fundamental.

Esta tradición humanista actualizada con otras corrientes en el fondo es el pensamiento crítico, esta capacidad de hacer preguntas, y quien hace preguntas es quien tiene conocimientos, quien ha profundizado en temas, quien aprovecha la ciencia para buscar los límites y las contradicciones. Estas preguntas no solo salen del humanismo clásico, sino de la propia ciencia, de la física, de los límites e ir más allá de lo convencional. Con lo cual, hay que hacer la fusión entre la tradición pedagógica del magisterio —esta preocupación por cada alumno, por su crecimiento, por su acompañamiento, por crear un entorno que favorezca este proceso personal— y, a la vez, el rigor intelectual de aquel que es capaz de formular teorías profundas, de ilusionar a los alumnos y de suscitar preguntas.

Me planteaban la cuestión de los programas innovadores. Creo que es importante tener pensamiento estratégico. Estoy innovando porque detecto que en el centro en el que ejerzo mi labor como educador hay cosas que no funcionan y no estoy sacando el provecho deseable de la situación. Mis alumnos podrían ir más lejos, profundizar más y no lo estoy consiguiendo, y esto me obliga a repensar procedimientos y a intentar descubrir nuevas metodologías. Habría que evitar que la innovación se convirtiera en una especie de *marketing* educativo, si me permiten la expresión, a demanda de unas madres y unos padres inquietos porque a veces tienen la percepción de que en otras partes se innova o que los chicos se aburren. La innovación es algo mucho más serio, es esta capacidad de actualizar constantemente los propios procedimientos.

Al sector educativo le veo una crítica, que es la oralidad. Los maestros y profesores —lo he compartido con muchos— desarrollan praxis innovadoras, reflexionan mucho sobre la profesión, pero no dejan rastro escrito de esta experiencia, con lo cual no podemos elevar a categoría grandes experiencias. Si recorremos la extensión del país, veremos que en muchas partes hacen cosas casi mejores que en Estonia o en Finlandia, pero no ponemos en valor esto porque muchas veces no hemos publicado en cuadernos de pedagogía o, en Cataluña, en *Perspectiva escolar*. Les pido que escriban, y a veces

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 12

elevaremos a categoría de referente su experiencia; otras veces consideraremos que son experiencias locales, respetables, pero que no pasan de ahí, y otras veces son callejones sin salida, lo que nos ahorrará muchos problemas si nos advierten de que por aquí las cosas no funcionan. Hay que compartir este acervo de experiencia y conocimiento. A veces más que innovación me gusta esta praxis reflexiva: un grupo de maestros que reflexionan sobre lo que están haciendo y lo comparten con otros maestros, buscan la relación con una profesora o un profesor universitario —con alguien de la comunidad— y triangulan estos procesos y luego dejan un rastro escrito y lo someten a consideración de la propia comunidad, porque este es un mecanismo de evolución constante, que no funciona sobre la base de estímulos externos, sino que es el ADN de la propia estructura. Pero esto es compatible con la normalidad del día a día; no supone cambiarlo todo para escenificar que estamos en pleno proceso de innovación. Para mí es una estrategia: si el objetivo es el éxito educativo, debo ver cómo es la realidad que está a mi alrededor, qué necesidades tengo y a quién recorro para que me ayude a desarrollar estos mecanismos de acción-reflexión, de puesta al día del propio sistema.

¿En qué medida esto afecta a la adquisición de competencias básicas? No está medido porque no tiene un resultado causa-efecto, no es inmediato. Si alguien introduce una innovación y pretende a los dos años evaluar el resultado, seguramente, si hay un cambio, será debido a variables independientes, no a la introducción de un nuevo sistema, una nueva metodología. Tengo la percepción de que es el largo recorrido, es la visión de conjunto lo que te da la constatación del resultado. Yo no me obsesionaría en evaluar. A veces la evaluación consiste en ver cómo ha ido todo, pero esta no es la evaluación relevante. Organizar actividades, asistir a unas charlas, escribir, etcétera, eso está muy bien, pero ¿en qué medida ha afectado esto a la adquisición de competencias básicas? Es mucho más complicado el tema. Lo que sí veo es que en los procesos de evaluación —antes me lo pedía— hay tres dimensiones: una es la macro, otra es la meso y otra es la micro. En el nivel de la macro, sí podemos llegar a hacer un dibujo de la evolución del sistema educativo y el impacto que puedan tener ciertas medidas aplicadas en el currículum, en la formación del profesorado, en el acceso a la función docente, en la manera de evaluar.

Por ejemplo, un tema que podríamos tratar es qué carácter tiene que tener la evaluación. Yo entiendo que debe ser formativa: ella misma ser un instrumento educativo de los alumnos y del profesor. No es un juicio externo ponderativo sobre una foto fija, sino que es un proceso que forma parte de este engranaje educativo. Pues bien, la evaluación del conjunto macro sí nos da pautas para regir y establecer políticas educativas. La evaluación del meso de las escuelas permite objetivos de centro intentando constatar por comparación con otros centros afines, activos y pasivos, del centro y cómo darles respuesta. La evaluación externa a nivel micro hay que ponerla en relación con la propia evaluación de los profesores y docentes. El profesor tiene una percepción sobre la realidad educativa y hay que triangular entre la evaluación externa, la percepción que tiene el profesor, la autoevaluación y la evaluación de la dirección y, en todo caso, de la inspección. No hay que idolatrar los procesos de evaluación externos porque sería falsear la realidad, pero tampoco podemos matar al mensajero, al considerar que es una visión tan externa que no incide en el día a día.

Voy pasando de un tema a otro; me doy cuenta de que estoy un poco disperso, pero el caudal de preguntas me obliga a serlo. En cuanto a la formación del profesorado, me preguntaban sobre la posibilidad de un «MIR». La expresión «MIR» no me gusta mucho porque responde a otro contexto, pero sí creo que los dos primeros años de ejercicio profesional son capitales para la construcción de una personalidad como profesional. Habría que encontrar un mecanismo de acompañamiento, de supervisión, de mentoraje, de tutela por parte de un profesional en activo que supervisara este proceso de inmersión en la realidad, no sé si previo a la contratación o una vez contratado el candidato e incorporado al sistema público. Si pudiésemos conseguir que hubiera una formación básica de grado de cuatro años, un máster de especialización en función de la etapa en la que tiene que impartir las clases y una tutorización, un mentoraje de un par de años, el modelo aparentemente sería muy consistente. La dificultad es que pasaríamos en poco tiempo, de tres años, que es la formación de los maestros en la antigua diplomatura, a un escenario de cinco o siete años, y habrá que ver si el país se lo puede permitir y si es un objetivo a corto plazo o más bien a medio y largo plazo. En todo caso, acompañar al futuro profesor en su aterrizaje en la vida profesional es un acierto y habría que estandarizarlo, no dejarlo al albur de la suerte o de las circunstancias.

El señor Mena planteaba la suficiencia económica. Cómo estar en desacuerdo ante la importancia que tiene la aportación económica. Lo que pasa es que la experiencia de otros países indica que no bastan los recursos económicos para conseguir calidad. Hay ejemplos de países que con pocos recursos han

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 13

conseguido niveles de calidad importantes —por ejemplo, Polonia ha hecho una evolución importante— y hay otros países que han hecho evoluciones con una dotación económica sustancial porque han acertado en sus políticas. En Cataluña, nosotros hemos hecho el debate sobre el futuro de la educación prescindiendo del apartado económico, preguntándonos: si quisiéramos diseñar la educación ideal, ¿cómo sería? Luego veremos qué coste supone, pero no hay que mediatizar la reflexión a partir de parámetros económicos porque a veces esto causa distorsión. Ante la idea simple de que incrementando 2 puntos el PIB, lo aplicamos y se traduce automáticamente en que hay un cambio cualitativo de la realidad, esto es irreal. Hay que ver qué queremos hacer, dónde están las oportunidades de mejora, qué supone, por ejemplo, alargar la escolarización obligatoria hasta los dieciocho años.

No lo he mencionado al hablar de la arquitectura por no complicar la cuestión, pero sería partidario de esto. Esta medida, alargar la obligatoriedad —el señor López Rupérez se lo dirá después—, supone el 0,1 del PIB, entre el 0,1 y el 0,15. Ya sé que alguien dice que esto es forzar a los alumnos. Piensen que el 85 o 90% de los alumnos que abandonan pertenecen a ambientes vulnerables y frágiles. El sistema tiene dificultades para retener a los chicos hasta los dieciocho años, pero ¿este argumento es suficiente para abandonarlos? Hay que pensar cómo retenerlos haciendo cosas distintas, que puede ser en el propio centro o básicamente en un sitio de trabajo, con un contrato de prácticas y un seguimiento a distancia o un día a la semana; hay que encontrar maneras e itinerarios para atender a esta población fragilizada para que no sea aún más frágil. El coste económico no es disparatado. Lo digo porque en un debate sobre recursos resulta que es una medida relativamente asumible. Si estamos hablando de un PIB que ahora debe estar sobre el 3 y aspiramos a incrementarlo, hay medidas que, sin suponer un gasto extraordinario, tienen un impacto muy positivo porque limita los «nini» en este caso, porque permiten un equilibrio en el propio sistema. Con lo cual, es importante incrementar la dotación económica, pero antes habría que pensar cómo invertir estos recursos. Hay que revertir los recortes, claro, pero una vez conseguido este objetivo, ¿vamos a distribuir los recursos como antes de la crisis? ¿Hay otros criterios u otras prioridades y somos capaces de ver que el objetivo común del éxito educativo supone acentuar, una vez resuelta la situación base, unos aspectos por encima de otros?

Me hablaba también de la participación. Esto es fundamental, el momento cultural de país reclama la participación y creo que el pacto educativo funcionará y será un éxito si la comunidad educativa se siente implicada. Si es un pacto político va a ser difícil, si no es con la presión de una comunidad educativa muy sensibilizada sobre la educación, los sacrificios que conlleva pactar y renunciar a parte de tus deseos no va a ser fácil de conseguir. La participación de la comunidad educativa es un imperativo, es una premisa en todo el proceso. La participación en los propios centros, a pesar de que no tiene buena prensa sigue siendo una escuela de democracia muy importante. Lo digo porque a veces hablo con maestros que relativizan los consejos escolares y otras actividades de este tipo, pero sigo pensando que es una escuela de democracia, que la democracia se aprende ejerciéndola. En todo caso, hay que ver qué decisiones se toman, cómo se toman y cómo se prepara el escenario; que las familias participen y se integren en estas dinámicas es una escuela de democracia. Esto no supone paralizar la gobernanza de los centros públicos, hay que encontrar maneras de integrar ambas cosas, el liderazgo pedagógico, el proyecto y a la vez la capacidad de participación.

Me pedían también mi opinión sobre la inmersión lingüística. Creo que para Cataluña es una historia de éxito. En su momento hubo el peligro de fracturar la comunidad, fracturar el país —entendiendo por país Cataluña— por razón de lengua. Les voy a poner un ejemplo: Estonia tiene grandes resultados pero tiene una comunidad rusófila del 25 % de la población. Este es el pasivo de Estonia. Los resultados en PISA de los alumnos que asisten a clases en ruso son 30 puntos inferiores a los alumnos que asisten a clases en estoniano. Digamos que no han resuelto, han admitido una doble línea y no han resultado este tema. De manera que buena parte de la comunidad rusófila está matriculando a sus hijos en la escuela estoniana, y no debe ser una casualidad. En Finlandia la minoría sueca saca mejores resultados que los suecos de Suecia; es decir, pasan cosas curiosas. Este asunto, el lingüístico, se tiene que resolver bien porque en ello está el equilibrio de la propia sociedad y comunidad. Consideramos que el tema lingüístico tiene dos dimensiones. Una, es el gran aliado para el éxito educativo. Formulándolo en negativo, la dificultad en adquirir competencias lingüísticas lleva inexorablemente al fracaso porque, entre otras cosas, si no entiendes el enunciado de la pregunta de matemáticas no vas a responderla, con lo cual no sabrás matemáticas ni física ni nada. Desarrollar la competencia lingüística de los alumnos es fundamental porque coadyuva al éxito educativo.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 14

Por otro lado, estamos metidos en un esquema que llamamos el plurilingüismo, que consiste en que la lengua propia de Cataluña es el catalán, es la lengua transversal; buena parte de la comunidad habla en casa el español —es una lengua también fundamental—; claro que hay que dar prioridad al inglés pero esto no es suficiente. En Cataluña hay 80.000 alumnos de familias de origen árabe musulmán que hablan árabe o amazigh, una minoría que habla mandarín y otras lenguas. Hay que darle carta de naturaleza —ya iremos viendo cómo— en la escuela a estas lenguas. No hay que decir que nuestro profesorado tiene que ser tan políglota que las domine todas, pero sí ser sensible a esta realidad. Porque reconocer la identidad de procedencia de nuestros alumnos les ayuda a ellos a reconocerse a sí mismos, con lo cual a aceptar el pacto de ciudadanía que les proponemos es transversal, basado en las libertades civiles y en este espíritu liberal a la manera de los padres fundadores.

La cuestión lingüística tiene muchas dimensiones, más que un objeto de polémica es un propósito que tiene que favorecer por un lado el crecimiento del alumno, su éxito educativo, su capacidad de comunicarse en una sociedad cosmopolita y globalizada donde el dominio de las lenguas te abre muchas puertas, pero a la vez es una manera de gestionar la diversidad cultural consistente en decir que hay una tradición cultural, pero que somos receptivos, y que para nosotros es importante esta interculturalidad de sus tradiciones pues es un activo que traéis en la mochila, toda la experiencia y tradición.

El otro día hablaba con un empresario en Cataluña que estaba muy preocupado por el inglés. Le decía que el inglés era fundamental pero le pregunté con qué países tenía relaciones comerciales y me dijo que con Argelia, Marruecos. Le pregunté si sabía que teníamos 80.000 alumnos que hablaban árabe y amazigh en casa. Le pareció un descubrimiento sorprendente. Hay que poner en valor esto no solo para los que proceden de estas familias, sino también para nuestros hijos, por qué no pueden aprender —sé que es una utopía ahora— el árabe o el mandarín. Con lo cual, el tema lingüístico —utilizando una expresión un poco coloquial— ha pasado cuatro o cinco pantallas. La inmersión ha garantizado que la fractura del país no se produjese, que el catalán como elemento cohesionador de la sociedad estuviese bien constituido, y esto es lo que nos permite la apuesta plurilingüe, y la fuerza que le damos a la inmersión nos permite dar el salto al plurilingüismo, que no niega el sentido de la lengua catalana pero que multiplica las lenguas al servicio del éxito educativo de los alumnos y a la apertura mental del propio país.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Font, tenemos que ir terminando. Todavía puede seguir, solo le recuerdo que tiene que ir terminando.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA Y PROFESOR TITULAR DE HISTORIA DEL PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO EN LA UNIVERSITAT RAMON LLULL** (Font i Espinós): Me lo tomaba al pie de la letra... (**Risas**).

El concepto de servicio público de educación me gusta mucho. La verdad es que es fantástico porque nos une a todos bajo un mismo objetivo, el éxito, y bajo un mismo entorno, el proyecto singular. Ya no hay que hablar de público o privado, sino de centros singulares, cada uno de acuerdo con su entorno con el objetivo de hacer posible el éxito educativo. Hay diversidad entre los públicos, los concertados y los privados. Hay que exigir que todos sean de calidad, que todos cumplan con las normas y todos estén alineados bajo este objetivo común. Con lo cual, no deberíamos exaltar lo que separa sino lo que une, lo que se tiene en común, lo que se puede compartir, lo que se puede aprender. A veces es poco popular decir que los centros públicos tenemos que aprender muchas cosas de los centros privados y concertados y, a la vez, lo contrario, los centros concertados tienen que descubrir que el centro público cuando integra alumnos de procedencia cultural diversa está enriqueciendo el bagaje común, el acervo de este centro; con lo cual, hay una oportunidad de *benchmarking*, de compartir buenas prácticas que el marco común de un servicio público de educación lo facilita. En todo caso, si el debate sobre el futuro pacto se cronifica en este asunto, auguro que la cosa no va a funcionar mucho. Hay que ser capaces de buscar formulaciones que integren, como esta que decíamos de servicio público.

¿Acabo aquí?

La señora **PRESIDENTA**: Sí.

El señor **PRESIDENTE DEL CONSELL ESCOLAR DE CATALUNYA Y PROFESOR TITULAR DE HISTORIA DEL PENSAMIENTO CONTEMPORÁNEO EN LA UNIVERSITAT RAMON LLULL** (Font i Espinós): Perfecto. (**Risas**).

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 15

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Font, por sus intervenciones y por las cuestiones que nos ha planteado. Esperamos que entre todos lo podamos conseguir. **(Pausa)**.

— **DEL EXPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, EXCONSEJERO DE EDUCACIÓN EN LAS DELEGACIONES PERMANENTES DE ESPAÑA ANTE LA OCDE, LA UNESCO Y EL CONSEJO DE EUROPA, DOCTOR EN CIENCIAS FÍSICAS POR LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (LÓPEZ RUPÉREZ), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000357).**

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, continuamos la sesión.

Damos la bienvenida al siguiente compareciente, don Francisco López Rupérez, expresidente del Consejo Escolar del Estado, exconsejero de Educación en las delegaciones permanentes de España ante la OCDE, la Unesco y el Consejo de Europa y doctor en Ciencias Físicas por la Universidad Complutense de Madrid. Bienvenido, señor López Rupérez. Para nosotros es un honor contar con su presencia. Como ya le habrán indicado, su primera intervención no debe superar los treinta minutos. A continuación, los portavoces de los distintos grupos parlamentarios tendrán cinco minutos cada uno para plantearle las cuestiones que crean necesarias y, dependiendo del tiempo que se haya consumido, tendrá usted otros diez minutos o el tiempo que reste hasta que llegue el siguiente compareciente. Muchísimas gracias, señor López Rupérez, por su comparecencia y tiene la palabra.

El señor **EXPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, EXCONSEJERO DE EDUCACIÓN EN LAS DELEGACIONES PERMANENTES DE ESPAÑA ANTE LA OCDE, LA UNESCO Y EL CONSEJO DE EUROPA Y DOCTOR EN CIENCIAS FÍSICAS POR LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID (López Rupérez)**: Muchísimas gracias, señora presidenta.

Señorías, es un honor comparecer esta tarde ante esta subcomisión para el pacto educativo, sobre cuyo desarrollo y resultados existen elevadas expectativas en la sociedad, particularmente en el seno de la comunidad educativa. Sinceramente, quiero mostrar mi gratitud al Grupo Parlamentario Popular por su interés en mi comparecencia y le agradezco que me haya invitado, ya que de esta manera puedo contribuir modestamente a ese cúmulo de información, de opiniones, de conocimiento que se tendrá que reflejar en el dictamen que esta subcomisión deberá elaborar cuando finalice sus trabajos.

El tema que voy a abordar y cuyo análisis voy a realizar lo he querido titular: Las políticas centradas en el profesorado; un enfoque integral. Esta problemática es concreta o, si quieren, técnica —aunque en educación no es fácil distinguir entre lo técnico y lo político, porque a veces lo técnico deviene en político pero otras veces no y esa es la magia de la política; de hecho, hemos visto cómo recientemente algunas cosas técnicas han derivado en cuestiones de orden político—, tiene una justificación política que quiero compartir con ustedes, porque indudablemente añadirá significado a lo que les pueda decir a lo largo de la tarde. Yo creo —lo he defendido públicamente— que uno de los criterios con los que debería operar esta Comisión y desde luego el proceso posterior es ir al pacto partiendo de lo que nos une, no de lo que nos separa. Este es un planteamiento pragmático que tiene su fundamento en otros acontecimientos de mucha mayor envergadura a nivel internacional. Estoy pensando, por ejemplo, en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, donde gracias al enfoque pragmático de Jacques Maritain pudieron desatascar un problema, ya que algunos estaban amarrados a los fundamentos y una orientación pragmática desatascó los obstáculos. Aquí, *mutatis mutandis*, pasa un poco lo mismo, en el sentido de que si empezamos a aproximarnos sobre la base de lo que nos une será mucho más fácil que consigamos dotar de contenido al pacto. Además, se hace camino al andar, es decir, si nos entrenamos en pactar desde esa facilidad de centrarnos en lo que nos une, muy probablemente tiraremos del ovillo y serán ustedes capaces de avanzar dotando de un mayor número de contenidos al pacto que se procura. Pues bien, en algo que está de acuerdo buena parte —aunque no todos— de los grupos parlamentarios que se sientan en esta Comisión es en el tema del profesorado. Si yo interpreto simplemente los textos que el Partido Socialista, Ciudadanos y Partido Popular han escrito al respecto, llego a la conclusión de que, efectivamente, la problemática, la cuestión del profesorado es algo que han señalado como realmente importante. Además, tienen razón; ya veremos que es una cuestión decisiva, una de las variables de los factores críticos para mejorar la calidad de la enseñanza.

Después de esta somera justificación del enfoque y de la temática, si les parece, vamos a pasar a la presentación propiamente dicha. En primer lugar, hay que subrayar, siquiera sea muy brevemente, que la

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 16

educación se encuentra en estos momentos confrontada a una serie de desafíos que son característicos de este mundo global en el que estamos inmersos; mundo global que se complica como consecuencia de la revolución digital y se va a complicar aún más en el horizonte de lo que se ha dado en llamar la cuarta revolución industrial. La cuarta revolución industrial es una revolución basada en tecnologías que se apoyan en sistemas físicos, en sistemas biológicos, en sistemas digitales y en sus interacciones. Eso va a generar una transformación completa en lo que hace referencia al mundo del empleo, pero también va a concernir, indudablemente, a la ubicación de la persona en ese nuevo contexto social y económico. Tanto el tema del empleo como el tema de la persona conciernen de forma directa a la educación, de manera que los desafíos del futuro interpelan a los sistemas de educación y formación, particularmente en el ámbito de los países desarrollados. En mi modesta opinión, una de las metas esenciales del pacto es justamente promover la modernización del sistema educativo español para adaptarse con alguna garantía de éxito a los retos del futuro. Por supuesto que también es dotar de una estabilidad básica al sistema que esté más allá de las alternancias, etcétera, pero sin confundir la estabilidad con estaticidad, porque el sistema tiene que estar en condiciones de introducir los cambios necesarios en cada momento para responder a esos desafíos del contexto.

En esta situación el papel del profesorado es decisivo porque, con vistas al pacto, podemos decir —lo vamos a ver más adelante— que existe una abundante evidencia empírica en el sentido de señalar la calidad del profesorado como un factor crítico de la calidad del sistema en su conjunto. Además, en el ámbito concreto de la situación española he de decir que, según cálculos que hicimos en el Consejo Escolar del Estado, entre el 25% y el 30% de los profesores actualmente en ejercicio dejarán de estar en la enseñanza por razones puramente demográficas, de edad, a lo largo de la próxima década. Es decir, el sistema educativo español se encuentra también confrontado al desafío de asumir sin costos para la calidad esa renovación colosal del cuerpo docente.

De conformidad con la sugerencia que contiene la nota que amablemente me ha enviado la secretaría de esta Comisión, voy a ordenar mi intervención de acuerdo a tres partes bien definidas. La primera parte será de diagnóstico, en donde pondremos de manifiesto cómo el fortalecimiento de la profesión docente es un desafío crucial para la educación del siglo XXI y situaremos y caracterizaremos la posición de la docencia en España frente al referente de las posiciones robustas. La segunda parte serán propuestas de actuación e insistiré en dos propuestas o grupos de propuestas que además se refuerzan recíprocamente, como tendremos oportunidad de ver. Uno es lo que concierne al «MIR» educativo, en lo que tiene de procedimiento de selección y formación inicial profesional de los docentes, y el otro pilar es el desarrollo profesional. Además, como les he comentado, ambos pilares están relacionados entre sí y tendremos oportunidad de verlo. Finalmente, habrá una tercera parte relativa a conclusiones, donde resumiremos muy brevemente las conclusiones y algunas recomendaciones.

En primer lugar, somos conscientes de que cuando se ha de gestionar un sistema complejo como el educativo, el tema de la definición de las prioridades es una cuestión esencial. Decía Jacques Delors —según cita de Felipe González— que no se pueden tener 150 prioridades. De un modo implícito, Jacques Delors se estaba refiriendo a Pareto y a su conocido principio, que también se conoce como ley general de las prioridades. Decía Pareto que en los sistemas complejos hay pocos factores vitales y muchos factores triviales. Ese principio cualitativo fue enunciado en la década de los cincuenta del pasado siglo por Joseph Juran, que es el padre de la gestión de calidad, de conformidad con lo que se conoce como la regla del 20-80. Lo que nos dice la regla del 20-80 es que el 20% de las causas explica el 80% de los efectos. Por tanto, lo que tenemos que hacer es tratar de fijar la atención sobre ese conjunto reducido de factores críticos que van a tener un impacto notable sobre el conjunto del sistema. Desde luego —como veremos a continuación—, uno de esos factores críticos es justamente la calidad del profesorado.

**(Muestra unas gráficas).** La gráfica que les presento a continuación representa la distribución de la fuerza de la relación entre distintos factores educativos y los resultados de los alumnos. Esa gráfica ha sido obtenida de una investigación basada en lo que se llama el metaanálisis, que es una técnica estadística para recopilar muchas investigaciones que rezan sobre el mismo tema. La fuente es John Hattie, muy conocido en este tipo de metodologías, y lo que encuentra es que la fuerza en la relación sería del 50% entre las características idiosincrásicas de los alumnos y el rendimiento. A renglón seguido, y refiriéndonos a las variables sobre las que podemos operar a través de las políticas, nos encontramos con el profesorado; y el profesorado explicaría el 30% de la varianza de los resultados de los alumnos; es decir, en la fuerza de la relación entre ese factor y los resultados de los alumnos será el 30%; después, con un 5% o un 10% viene la escuela y su organización, la dirección escolar, que por supuesto es un



# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 17

factor importante, la interacción entre iguales en el seno de la escuela y la implicación parental. Hace referencia al hogar, a la implicación parental en las tareas de los alumnos mediante estrategias diversas. Lo que me interesa destacar, sobre todo, es la magnitud del impacto de la variable del profesorado sobre el rendimiento de los alumnos.

Hay otra investigación de Sanders y Rivers, que es citada por los estudios de McKinsey, en donde se ve claramente cómo cuando una muestra de alumnos de ocho años, situados en el percentil cincuenta, es atendido por profesores de distinto nivel de calidad, unos con alto desempeño y otros con bajo desempeño, resulta que los alumnos con docentes de alto desempeño pueden evolucionar al cabo de los once años al percentil noventa, mientras que los alumnos que son atendidos por los docentes con bajo desempeño evolucionan hacia el percentil treinta y siete. Estos son dos ejemplos solamente —hay muchísima más investigación a este respecto— para ilustrar que, efectivamente, la calidad del profesorado es una variable crítica. Además, es importante establecer una cierta relación —y tenemos evidencias a ese respecto— entre el nivel de calidad de los sistemas que están vinculados a su nivel de desarrollo, por lo general —no de una manera absolutamente inevitable pero por lo general sí—, con la jerarquía de prioridades. No es igual la jerarquía de prioridades cuando nos encontramos ante sistemas educativos de países en desarrollo que cuando nos encontramos ante sistemas educativos de países desarrollados. Este es un estudio de McKinsey, en el que trabajó con una multitud de países de distintos niveles de desarrollo. Ya saben que PISA lo que hace es categorizar la posición del país en función de su escala, caracterizan sus sistemas en función de cómo estén en PISA, en pobres, aceptables, buenos, muy buenos o excelentes. Nosotros, en PISA, estamos en el 500, aproximadamente —498, pero con un intervalo de error—, y algunas comunidades autónomas están en el 520. Así que, siendo un poco benévolo, nos encontramos preocupados por la transición de bueno a muy bueno. ¿Qué concluye el informe McKinsey sobre bases empíricas? Pues que el tema principal tiene que ser formar a los profesionales, y cuando desarrolla ese tema, dice: mejorar la calidad de los nuevos profesores y directores; mejorar la calidad de los profesores y directores existentes, y la autonomía. Pero fíjense que el profesorado está a la cabeza de las medidas o de las políticas para hacer transitar un sistema de bueno a muy bueno.

Además, las políticas centradas en el profesorado están, desde principios de la década pasada, en las agendas de los organismos internacionales. No voy a hacerles una exposición al respecto, pero sí una relación cronológica, que creo que puede indicarnos cómo ha evolucionado ese tema dentro de las preocupaciones de los organismos internacionales. La OCDE empieza en el año 2002 con un estudio —yo estaba entonces en la delegación permanente y conocí a las personas que emprendieron el estudio—, cuyo título fue: El profesorado importa; atraer, desarrollar y retener a los profesores eficaces. En 2005 se publica ese estudio. En 2007 aparece el estudio de McKinsey —que es una consultora internacional, no es un organismo, es una organización— y se ocupa por primera vez de los temas de educación. En él plantea esa pregunta sobre cómo los mejores sistemas educativos del mundo lo lograron. Les recuerdo, para que les resulte un poco familiar, que es justamente en este estudio de McKinsey donde hace fortuna esa frase que dice que el nivel de calidad del sistema educativo no puede ser superior al nivel de calidad de su profesorado. Eso fue una declaración que hizo un alto funcionario de la República de Corea, cuando fue interpelado o preguntado por los consultores de McKinsey. En 2009, la Unión Europea asume los avances de la OCDE y los introduce en la estrategia 2020. Pero en 2012, el Banco Mundial hace lo propio dentro de su programa Saber; y en 2013 la OIE entra en escena con el proyecto de desarrollo profesional del docente. De manera que el tema de cómo mejorar la calidad profesorado es una preocupación constante en lo que va de siglo por parte de los organismos internacionales.

¿Cuál es la situación de la docencia en España frente al referente de las profesiones robustas? Permítanme que me refiera a la definición de profesión más actualizada que conozco y más completa. Se debe al Consejo Australiano de las Profesiones y dice lo siguiente: una profesión es un grupo disciplinado de individuos que se adhiere a normas éticas, se presenta como tal ante la sociedad y es aceptado por ella como poseedor de un conocimiento específico y de competencias organizadas en un marco de aprendizaje ampliamente reconocido y derivado de la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel, y que está preparado para aplicar ese conocimiento y ejercer esas competencias en interés de otros. Como la formulación es larga y, además, yo la he leído muy deprisa porque tenemos poco tiempo, me he permitido hacer un resumen de los rasgos característicos de una profesión robusta. En primer lugar, es un grupo disciplinado de individuos; tienen un código deontológico explícito; disponen de un cuerpo organizado de conocimientos y de competencias; está basado en la investigación, la formación y el entrenamiento a un alto nivel; ese grupo está preparado para aplicarlo en el ejercicio de la profesión, y

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 18

piensa en interés de otros. Esos son los más característicos de una profesión robusta. No debo emplear demasiado tiempo, porque no lo tenemos, a la hora de tratar de contrastar la profesión docente en España, frente a esos rasgos característicos de las profesiones robustas. Y cuando uno hace la comparación lo más seria y sensatamente posible, al final, concluye que la profesión docente en España es una profesión débil, y yo creo que entre todos tenemos que contribuir a su fortalecimiento.

Pasamos ahora a las propuestas, aunque en este estilo un poco envolvente que estoy utilizando deliberadamente. Las propuestas, insisto, se van a articular en torno a dos grupos. En primer lugar, en lo que concierne a la selección y formación inicial, formación profesionalizante; y, en segundo lugar, en lo que concierne al desarrollo profesional, a la carrera, si se quiere, pero es más completo el concepto de desarrollo profesional, sobre todo en términos divulgativos; luego, en términos rigurosos, la carrera contiene todos los elementos necesarios para el desarrollo profesional pero a eso llegaremos. ¿Cuáles son los elementos clave del MIR sanitario, en el que pretendemos inspirarnos? ¿Y por qué? Por una sencilla razón, porque tenemos un sistema de formación de médicos especialistas que ha funcionado y al que hay que atribuir, en buena medida, el éxito de nuestro sistema sanitario público y privado. Es decir, en todos los análisis internacionales que se quieran invocar, la sanidad española aparece en los primeros puestos del *ranking*, mientras que la educación aparece en los últimos. Algo estaremos haciendo bien en sanidad que no estamos haciendo bien en educación; y además el sistema sanitario es muy eficiente, hace mucho con relativamente poco, comparativamente con otros sistemas sanitarios del mundo. Por lo tanto, debemos mirar al MIR, esa es la apuesta que hicimos algunos y que yo creo que está en el sentir de todos.

¿Cuáles son las características del MIR? En primer lugar, una selección previa y centralizada a nivel del Estado. En segundo lugar, el apoyo en unidades docentes que tienen que ser acreditadas. Uno no adquiere la condición de una unidad docente en donde poder formar a los residentes para siempre, sino que hay que renovar esa acreditación. En tercer lugar, órganos docentes, de los cuales quiero destacar el tutor de formación, que es la persona que hace el seguimiento del residente, le apoya, le evalúa, le orienta, le dirige y transfiere su capital de conocimiento experto profesional, que es otra de las características, que luego veremos, de las profesiones maduras. La evaluación tiene un papel esencial, pero no solamente la llamada evaluación formativa o continua, en donde hay una transferencia de conocimiento del tutor al residente para ir mejorando a lo largo del desarrollo de la residencia, sino que también hay una evaluación anual y una evaluación final. Así que la evaluación es un instrumento orientado a la mejora de la formación del residente.

Desde la óptica del MIR sanitario, fijémonos en las posibilidades del «MIR» educativo y su contribución a la profesión docente. Se pueden arbitrar distintas fórmulas de «MIR» educativo, pero yo voy a destacar las que me parecen generales, para preservar el modelo. Creo que hay que destacar los rasgos generales no vaya a ser que tocando esos rasgos alteremos el modelo y entonces lo hagamos inservible. ¿Cuáles son los elementos clave de la trasposición del MIR sanitario al ámbito docente? En primer lugar, la selección ha de preceder a la formación. En el caso del MIR sanitario ustedes saben que el número de plazas que salen a concurso está determinado por las necesidades del sistema. Les puedo decir que en el momento actual las facultades de educación españolas están produciendo maestros a un ritmo tres veces superior al que supondría la demanda del sistema aceptando una tasa de reposición del cien por cien. Hay una desproporción enorme entre oferta y demanda, el sistema está desencajado. Y, ¡ajo!, que la formación de maestros es una formación profesionalizante, no es igual que la de Historia o la de Física o la de Matemáticas. Así que la selección ha de preceder a la formación; tiene otra multitud de ventajas, pero como nos falta tiempo no insistiré en ellas.

Ha de configurarse en enseñanzas de posgrado. Ha de ser universal, es decir, ha de afectar a todos los que quieran ser profesores o maestros, lo vayan a ser en el sector público, en el sector concertado o en el sector privado, eso es lo de menos; eso ya dependerá de la opción del individuo y de los procedimientos de selección que cada uno de esos entornos defina. Ha de poseer un carácter nacional, como sucede en el caso del MIR. Ha de perseguir la excelencia. Cuando hace tiempo revisaba la Ley 44/2003, de ordenación de las especialidades sanitarias, de verdad que era un placer ver a lo largo del texto normativo la referencia a la excelencia. Eso es algo a lo que la profesión docente, y la ordenación que se haga de ella, no debería renunciar. Ha de concebirse la docencia como una profesión robusta, en el sentido del término que antes hemos planteado.

El 'MIR' educativo es, además, un instrumento de fortalecimiento de la profesión docente. Y lo es porque opera sobre la base profesional de conocimiento experto y opera sobre otro componente esencial,

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 19

que es la comunidad de prácticas. Rápidamente les voy a plantear un esquema en donde se ve todo el conjunto de interacciones que se derivan de ese enfoque del 'MIR' educativo como en el MIR sanitario. En primer lugar, la consideración de los tutores de formación según el modelo MIR, porque influye en la consolidación de la base del conocimiento profesional y contribuye a fortalecer la profesión docente, y esta a su vez contribuye a consolidar a los tutores de formación en un círculo virtuoso. Pero también la investigación sobre la práctica está relacionada con la formación y la investigación sobre la práctica, que evidentemente influye en lo anterior, que influye en el fortalecimiento, que influye en la formación e investigación sobre la práctica, según el modelo MIR. Y finalmente, hay una cosa fantástica que tiene el modelo MIR sanitario, que es la implicación de cada generación de profesionales en la formación de la siguiente. Hay una transferencia de conocimiento experto de una generación a la siguiente y por eso se retiene dentro de la comunidad de prácticas ese conocimiento experto. Desde luego, esa implicación de cada generación en la formación de las siguientes consolida la comunidad de prácticas, que a su vez fortalece la profesión y que a su vez facilita la implicación de cada generación. Este hexágono se puede completar con algunas flechas de orientación causal y pueden ver ustedes hasta qué punto el sistema es robusto. Digo esto simplemente para que vean la robustez del sistema.

Decía que la segunda columna es la del desarrollo profesional. Necesitamos tener una gestión moderna del talento docente. La situación actual es de gestión burocrática, llevamos cuarenta años con un modelo de gestión de personal completamente burocrático y tenemos que ir a un modelo posburocrático, porque el individuo no es el mismo, ni en términos profesionales ni personales, a los veinte años que a los treinta, ni a los treinta que a los cuarenta. Si mantenemos en una estaticidad insoportable para buena parte de los docentes la situación propia de un modelo burocrático, lo que vamos a hacer es no sacar el máximo partido posible de cada uno de los docentes en beneficio de la sociedad; y además, probablemente, estemos facilitando que los mejores se marchen fuera de la docencia. De manera que tenemos que arbitrar un procedimiento de gestión del talento docente.

En una gráfica empírica sobre la segunda investigación que se cita, se ve cómo evoluciona la urgencia por aprender con la antigüedad en el puesto. Vemos cómo primero crece, pero después decae. Entonces el desafío es ordenar, arbitrar, concebir un sistema que permita dotar de impulso renovado, por ejemplo cada cinco años, para que el docente, de conformidad con su planteamiento y con sus deseos, pueda ir avanzando en una carrera profesional perfectamente diseñada y pensada.

El plan de carrera es una herramienta posburocrática de gestión del talento docente. ¿Qué es el plan de carrera? Pues el plan de carrera es una previsión personalizada de la evolución profesional del docente, en donde se combinan de un modo coherente la formación, la evaluación, los incentivos y la promoción. Y eso de conformidad con un plan; lo expongo de forma muy rápida porque casi no hay tiempo. También un modelo integrado de plan de carrera, para que vean de una manera panorámica todos los efectos de la acción del plan, por supuesto sobre el fortalecimiento de la profesión docente, y la integración de las tareas de evaluación del docente cada cierto número de años, de formación permanente, de promoción y de incentivos. Es una representación de una orientación de la gestión de personal docente en el sentido de la gestión del talento para retener a los mejores y mantenerlos en todo momento en una situación que les permita rendir al máximo y alinearse con los intereses generales de una sociedad confrontada a desafíos colosales, como hemos tenido oportunidad de esbozar al principio de la presentación. Pero esos dos grandes constructos, el relativo a los mecanismos de selección y formación inicial del profesorado y el concerniente al desarrollo profesional a través de la herramienta del plan de carrera, están integrados entre sí, y yo les voy a presentar de modo esquemático esa visión de conjunto como una suerte de edificio. La primera —recordarán el hexágono— tenía que ver con el tema del mir aplicado a la educación y la de arriba tenía que ver con el desarrollo profesional. Pues hay interacción entre esos dos constructos, de tal manera que el sistema gana en riqueza, gana en robustez y gana en grado de integración.

Solamente quiero añadir una cosa para que vean un poco a qué nos estamos refiriendo. La condición de tutor de formación en el modelo MIR sería perfectamente un estadio evolutivo de una de las líneas de progresión profesional contempladas en la carrera profesional. Una de las cuestiones que tiene el MIR sanitario es que establece una buena distinción entre lo que es conocimiento académico y conocimiento profesional. El conocimiento profesional es el conocimiento experto que está vinculado a la práctica, que es un conocimiento por lo general tácito, es decir, que el individuo lo tiene, lo utiliza, pero no sabe que lo tiene salvo cuando está en condiciones de enseñarlo. Entonces, tiene que hacer un esfuerzo de explicitación de ese conocimiento tácito y es entonces cuando se consolida como instrumento de

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 20

perfeccionamiento de una generación de médicos a la siguiente. De manera que ese es uno de los elementos de la interacción. Tienen ahí ustedes todos los ítems que hemos empezado a enumerar y no voy a insistir más. Por supuesto, voy a entregar esto como documentación y también entregaré a la presidenta un ejemplar de un libro que escribí en 2014 sobre todos estos conceptos, en el que se fundamentan con mucho mayor detenimiento.

Vayamos a las conclusiones y a las recomendaciones. En cuanto a conclusiones, es preciso aprovechar la ventana de oportunidad del pacto de Estado para mejorar la calidad del sistema educativo. Las ventanas de oportunidades no permanecen indefinidamente abiertas; ahora se ha abierto esta por una serie de razones muy complejas, que podríamos analizar, pero no lo vamos a hacer. Aprovechemos esta ventana de oportunidad que ofrece el pacto de Estado para mejorar la calidad del sistema educativo y para modernizarlo, es decir, para acomodarlo a los desafíos del futuro.

El fortalecimiento de la profesión docente constituye un factor decisivo de mejora que deberíamos tomar en consideración. La docencia en España ha estado anclada durante décadas en un sistema burocrático que hay que modernizar, que hay que personalizar. Los sistemas burocráticos son sistemas basados en el conocimiento y en las personas, en eso consiste la modernización y el paso de un sistema burocrático a un sistema posburocrático, y esa debe ser la línea de inspiración, en mi modesta opinión, del futuro de la profesión docente en España. También las políticas centradas en el profesorado han de formar parte esencial del pacto educativo.

Voy a hacer algunas recomendaciones, y con esto termino. En primer lugar, hay que mantener un modelo bien definido en lo que concierne al MIR y asegurar una transición flexible, no vaciar de contenido el modelo por efecto de las transacciones. Transaccionar en la transición, eso lo dicen los médicos; imitémosles porque es una experiencia de éxito. Transaccionemos en los procesos de transición de un sistema a otro, pero no modifiquemos sustancialmente el modelo por efecto de las transacciones hasta hacerlo irreconocible, porque entonces no será efectivo. Hay que explicitar los mecanismos de acción de las políticas; sin un buen conocimiento de los fenómenos no podremos acertar en las políticas, así que hay que profundizar en las características de los fenómenos y comprenderlos. Hemos de adoptar un enfoque posburocrático de gestión del talento basado en las personas y en el conocimiento y hemos de promover una apertura al diálogo en beneficio de todos.

Les deseo lo mejor. Que tengan mucho éxito en su importante labor, porque su éxito será el éxito de todos, será el éxito de las próximas generaciones y, por tanto, el éxito de la sociedad española y de nuestro futuro. Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor López Rupérez. Como bien ha dicho, nos ha aportado una documentación de lo explicado en su intervención que haremos llegar a los portavoces de los distintos grupos.

Ahora vamos a pasar a las intervenciones de los grupos parlamentarios. Por el Grupo Parlamentario Ciudadanos tiene la palabra la señora Martín Llaguno.

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

Quiero dar las gracias al ponente, don Francisco López Rupérez. Quiero puntualizar que aunque usted ha venido invitado de la mano del Partido Popular, nosotros también pedimos su presencia, aunque teníamos menos cupo; por tanto, es un placer escucharle.

Ha hecho una exposición sobre un tema que es nuclear para mi formación política, pero también es nuclear para la educación en España con independencia de la ideología. Creo que usted fue la primera persona que puso el foco sobre esta cuestión a la par que Rubalcaba, por tanto el éxito es compartido. Nosotros consideramos que el tema del «MIR» docente y del cambio en el acceso, en la formación y en la carrera profesional de los profesores, de los maestros pero también de los docentes para la educación secundaria, es una clave del futuro éxito que podamos tener en un sistema educativo, como ha dicho usted, que se tiene que adaptar a los tiempos modernos. El ponente anterior ha dicho que el sistema educativo está en ebullición y que realmente estamos en un momento único, porque de lo que hagamos aquí dependerá la adaptación de los chicos y las chicas que salgan de nuestros coles y de nuestros institutos a una sociedad de la información y del conocimiento a la que no nos hemos adaptado en el ámbito educativo.

La propuesta que usted ha hecho —qué le voy a decir— coincide plenamente con la que nosotros planteamos. Ha apuntado usted cuestiones esenciales. Nosotros creemos que es importante que el 'MIR' se produzca antes de la incorporación al sistema, porque consideramos que tiene que ser un elemento

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 21

nuclear para la formación; otra cosa es cómo arreglamos la cuestión del acceso a la función docente. Efectivamente, nosotros creemos que tiene que ser un proceso nacional, como lo es el MIR médico, porque de alguna manera va a contribuir a eliminar algunos de los problemas que detectamos en el sistema educativo, como la falta de equidad entre las comunidades autónomas. Por supuesto, tiene que estar hecho en cooperación con las comunidades autónomas, que tienen que estar integradas y tienen que ser favorables a este proceso, porque van a ser nucleares en el sistema de acreditación de los centros formativos, porque al fin y al cabo los colegios están ubicados territorialmente en estas comunidades y dependen de ellas. Y creemos también que es importantísimo el tema de la transmisión intergeneracional que al fin y al cabo es lo que está preservando al sistema médico de muchos de los vaivenes que estamos favoreciendo los políticos en cuestiones de financiación, que también son importantes, pero el sistema sanitario ha resistido a pesar de todo y en muy buena parte ha sido gracias a los médicos, a las médicas y a los profesionales sanitarios en general. Por tanto no tengo nada que objetar más que agradecerle su concreción.

La evidencia empírica que ha traído es importante para este pacto. Creo que las políticas se tienen que hacer basadas en evidencias, porque los experimentos son buenos para la gaseosa pero no para la educación. Esto no quita que tengamos que innovar y arriesgar, pero no en cuestiones fundamentales. No obstante, tengo algunas dudas y me gustaría saber su opinión sobre algunas cuestiones que no ha mencionado y que no sé si se ha planteado o no. Usted ha hablado del cambio formativo con el «MIR», pero yo le pregunto si cree que también deberíamos plantearnos un cambio en el acceso a la universidad en las escuelas y en las titulaciones de magisterio, y voy a ser más concreta. Desde mi punto de vista, con la PAU actual el sistema de acceso a la universidad tiene grandes deficiencias, entre otras cosas, porque no preserva la equidad entre comunidades autónomas y hace que las diferencias en la evaluación de los exámenes de selectividad desequilibren el acceso a profesiones muy demandadas, lo cual podría pasar en el ámbito de la profesión docente si cambiamos; pero no solamente se trata de la parte cognitiva, también es importante la parte actitudinal y de competencias de la gente que se va a dedicar a la docencia. ¿Cree que deberíamos poner, sin eliminar la nota de selectividad y basándonos en ella, algunas pruebas adicionales generales para la profesión de maestro de manera que se valoren otras cuestiones? Enseguida acabo.

En cuanto a la memoria económica, la idea del 'MIR' educativo es muy buena, pero me gustaría saber si tiene usted algunos datos sobre cuánto nos podría costar ponerlo en marcha. Por último, y por lo que se refiere a la transición, ¿cómo podríamos orquestar, con el sistema que tenemos ahora con relación a la función pública, la transición entre toda la bolsa de interinidad y la gente que se va a incorporar de acuerdo a la nueva modalidad de formación? Son tres preguntas muy concretas.

Quiero agradecerle muchísimo su exposición y decirle que la leeré con mucha atención cuando nos la haga llegar por escrito.

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

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

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

Señor López Rupérez, muchas gracias por su comparecencia. He estado leyendo algunas de las cuestiones que ha escrito y también sobre usted. Respecto a la Lomce, he visto que apoyaba y defendía, entre otras cuestiones, las reválidas. Este aspecto me parece relevante, porque estas pruebas estandarizadas que miden el rendimiento individual, desde nuestro punto de vista, no tienen en cuenta otros aspectos importantes que influyen en el desarrollo y en la educación de nuestros alumnos y alumnas, como las características de los mismos o los procesos de enseñanza y aprendizaje, el entorno e infinidad de cuestiones más. Gracias a la comunidad educativa, gracias a la respuesta en contra de este tipo de procesos, el Consejo de Ministros aprobó un decreto el pasado mes de diciembre en el que las pruebas pasan de ser censales a muestrales. Quería preguntarle, por tanto, si apoya esta reforma y cómo ve esta cuestión.

Por otra parte, es interesante y necesario hablar del profesorado. Qué duda cabe de que la calidad del profesorado es necesaria para tener una educación de calidad y también es muy importante cómo esta influye sobre el rendimiento de los alumnos. En esta medida habla usted de docentes de alto y de bajo desempeño, de profesores eficaces o no. La realidad es que la ley que ha apoyado usted nos lleva actualmente a que un 25% del profesorado de la enseñanza pública en los niveles no universitarios se

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 22

encuentre en situación de interinidad, nos lleva a una situación en la que ni siquiera se cubren las tasas de reposición. Esa situación genera inestabilidad en los centros a la hora de desarrollar cualquier tipo de proyecto, genera inestabilidad en el docente, que cada año —en el mejor de los casos— no sabe dónde tiene que trabajar y, por supuesto y lo más importante, genera inestabilidad en un alumnado que no encuentra la continuidad que necesita para tener una educación adecuada. Entonces, podemos considerar que en algunos aspectos la profesión docente en España es débil —entrecomillado—, en la medida en que los recortes educativos han dejado sin recursos a los profesionales, que cada día aumentan su angustia —y esto viene directamente del aula— por tener que atender a clases cada vez más numerosas, con unas ratios que no tienen nada que ver con la calidad educativa, lo que les genera ansiedad y un ritmo de trabajo para el profesor que no puede ser el adecuado en esta situación. Asimismo, nos encontramos con PT y AL sin capacidad temporal de poder atender, por ejemplo, a la cantidad de alumnos con diversidad que tienen en sus aulas. Claro que consideramos que es muy necesario mejorar la calidad del profesorado y que hay muchas formas de hacerlo, empezando por mejorar sus condiciones de trabajo y por no recortar en su formación, que es lo que está pasando. Mi pregunta está referida en concreto a lo que nos ha detallado sobre el «MIR». ¿Cuáles serían las condiciones laborales del profesorado que realiza el «mir» que nos ha desarrollado hoy? ¿Van a ser las mismas que las del resto de los profesionales o van a ocupar plazas docentes con trabajos precarios? Por otra parte, quería saber qué criterios de evaluación tendría el docente según la idea que nos ha marcado hoy.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Alonso.  
Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el señor Cruz.

El señor **CRUZ RODRÍGUEZ**: Muchas gracias, señora presidenta.

Quiero empezar agradeciendo al señor López Rupérez algunas cosas: en primer lugar, el nivel de su intervención; en segundo lugar, el tipo de intervención que ha hecho —una intervención rica, matizada, crítica— y, en tercer lugar —quizá debería haberlo dicho en primer lugar—, la voluntad de pacto, que nos haya animado al pacto. Esto no es ninguna sorpresa, porque a primeros de noviembre usted escribía en las páginas de *El País* un texto que se llamaba *Criterios por un pacto educativo*, en el que ya planteaba la necesidad de este pacto y la oportunidad del mismo.

Quiero decirle que respecto a lo que planteaba allí y a lo que ha planteado hoy tengo algunas coincidencias que creo que son importantes. Una de las cosas que agradezco y valoro de su perspectiva es lo que me atrevería a llamar la densidad o el espesor histórico, el hecho de que usted llamara la atención respecto a que los pactos de ahora no pueden dejar de tener presentes los pactos de ayer. También coincidido en la invocación —no las estoy diciendo en el orden en el que usted los planteaba en el texto— que usted hacía a superar las confrontaciones izquierda-derecha, aunque usted mismo se da cuenta de lo difícil que es. Hoy mismo ha hablado de los problemas de lo técnico y lo político, que en el fondo son este mismo problema. Creo que efectivamente aquí hay una dificultad, pero que hemos de lidiar con ella. Efectivamente, hay cuestiones que cuando se contaminan de política se desvirtúan, pero hay otras cuestiones en las que si no tenemos presente el trasfondo político tampoco las vamos a entender bien, y ese es un equilibrio sin duda complicado.

Pero a mí me interesaba sobre todo —un colega mío filósofo siempre dice que la cabra tira al monte para decir que los filósofos siempre acabamos yéndonos a las generalidades— una cosa que planteaba en ese texto y que creo que literalmente decía: ¿Qué educación? ¿Para qué sociedad? A mí eso me parece particularmente importante, en el sentido de que hay una reflexión-marco ineludible. Hace falta una idea global de lo que queremos o de a dónde queremos ir —dígalos usted como quiera—, pero no vale cualquier idea global; ha de ser una idea global adecuada, veraz. En algún sitio leí que los males de la educación se resumen en tres íes: ignorancia, ideología e inercia; y probablemente sea así. Eso lo debemos combatir con una idea global adecuada, y pondré un ejemplo. No es que le quiera poner a usted un ejemplo para que me entienda, sino que pongo un ejemplo para entenderme yo a mí mismo. En un cierto sentido yo creo que se ha de ir de arriba abajo, de la idea global a los detalles, y el ejemplo es el de los currículos. Cuando uno intenta elaborar un currículum de abajo arriba acaba en el corporativismo —qué hay de lo mío, hemos de estar presentes, tenéis que incluir esto— y sale un currículum frankenstein. Entonces, hace falta una idea global, pero una buena idea global, porque hay malas ideas globales, que son las que se vehiculan a través de los tópicos que muchas veces a fuerza de repetirse damos por buenos. Yo creo que una cosa muy interesante del hecho de que hayan empezado a comparecer expertos

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 23

en esta Comisión es que tienen la autoridad para empezar a deshacer muchos tópicos que no funcionan y que a veces se han repetido aquí antes de empezar la etapa de los expertos. Yo quería aprovechar su conocimiento profundo de la educación para preguntarle por alguno de estos tópicos, porque puede ser interesante escuchar su punto de vista.

En primer lugar, de la misma manera que se habla de sopa de letras, creo que se puede hablar de sopa de palabras o de conceptos. A veces, en muchos discursos, incluso políticos, se empiezan a sumar conceptos: hemos de ir a una educación que sea esto, y lo otro, y lo otro, y cuantos más conceptos pongamos mejor. Y a lo mejor no nos detenemos a analizar que hay conceptos que no se pueden yuxtaponer o que generan problemas. Ahora quería preguntarle sobre una cuestión de la que se ha hablado mucho, que es la cultura del esfuerzo. Ha habido sectores de la izquierda que han insistido en que la cultura del esfuerzo no tiene por qué ser monopolio de ningún sector ideológico. Cuando estaba pensando en esta intervención, me acordaba de un texto de —cómo no— un filósofo, Lipovetsky, que en su último libro, *De la ligereza*, llama la atención sobre el hecho de que la lógica educativa *cool*, como él dice, tiene efectos positivos, pero también puede privar —dice él— a nuestros escolares de los recursos psíquicos suficientes para enfrentarse a la realidad del mundo exterior y soportar frustraciones y conflictos. La primera pregunta es cómo hacer para que una cultura del esfuerzo no derive en una cultura de la competitividad, es decir, que no terminemos legitimando modelos elitistas, modelos de la lucha por la vida, en los que el que más se esfuerza tiene como premio salir adelante, quedar el primero. Si aceptamos la cultura del esfuerzo, ¿cómo mantenemos al mismo tiempo el principio de que nadie puede quedar atrás sin que haya conflicto?

En segundo lugar, le quería preguntar por lo que aquí a veces llamamos simplificar la cultura humanística. Yo creo que hay buenas y malas maneras de reivindicar lo humanístico. No estoy de acuerdo con cualquier manera de reivindicar lo humanístico. Creo que hay algunas que tienen, con perdón, su fecha de caducidad y hay otras que sí son las que podemos necesitar. Me gustaría conocer su manera de reivindicar la necesidad de esos saberes —si es que los reivindica, que espero que sí, por cierto— en el contexto de una sociedad extremadamente cambiante.

En tercer lugar, le quería preguntar —quizá esto es lo que puede afectar a lo que usted ha planteado hoy aquí— por un asunto que damos todos por descontado, y es la necesidad de tener en cuenta a las familias, a los padres, que colaboren, que participen. ¿En qué medida esa dimensión a la que tiene que atender el profesorado, esa necesidad de innovación, de atención a un desarrollo del conocimiento que —ayer lo comentábamos— va a una velocidad vertiginosa y difícil de seguir —y de eso se tiene que hacer cargo fundamentalmente el profesorado—, puede generar problemas con lo que usted ha llamado la implicación parental, es decir, con las familias? ¿En qué medida pueden las familias ser un lastre, en el sentido de que su concepción de la educación, del saber, de la sociedad, de la vida, de lo que quieren para sus hijos, etcétera, pueda entrar en conflicto con lo anterior? Todos sabemos que en muchas ocasiones lo que reivindican los padres son a su vez, obviamente de manera bien intencionada, tópicos: muchos idiomas, mucha tecnología... Todos sabemos que a partir de un cierto momento, por ejemplo, en institutos públicos se dejaron de financiar determinadas actividades porque culturalmente los padres empezaron a pensar que en vez de tener que financiar que venga un profesor de otro sitio a dar una charla sobre según qué tema más valdría que nos gastáramos el dinero en otras cosas, en deporte —que es muy saludable también, por supuesto— o en informática o en lo que sea. Yo quería preguntar si cree que ahí se puede producir un conflicto.

Gracias, señora presidenta.

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

La señora **MONEO Díez**: Gracias, señora presidenta.

Señor López Rupérez, quiero darle, en nombre del Grupo Parlamentario Popular, la bienvenida a esta Comisión. Quiero agradecerle profundamente su intervención, su exposición y la documentación que ha puesto a disposición de la Comisión de Educación. Es conocedor del profundo respeto personal e intelectual que le profesan mi grupo parlamentario y, por supuesto, sus portavoces. Hoy es un honor tenerle aquí. Debo decirle que ha depositado usted una enorme responsabilidad en nosotros y la verdad es que la tenemos, pero también le debo decir que, a medida que transcurre esta Comisión y vemos cómo los expertos ocupan el lugar desde donde usted hoy ha podido trasladar su intervención, confío cada día más en lograr el pacto. Decía el portavoz del Grupo Socialista que hay determinados tópicos que se están cayendo. Efectivamente, se están cayendo, y eso nos está permitiendo acercar posturas. Solo nos hace

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 24

falta que los políticos seamos capaces de hacer un ejercicio de generosidad y de altura de miras para que el acuerdo no solo sea una esperanza, sino una realidad.

Como decía antes, esta Comisión ha celebrado múltiples comparecencias a lo largo de las últimas semanas, de mayor o menor interés. Como son públicas, serán la propia sociedad española y el conjunto de la comunidad educativa quienes tendrán ocasión de juzgar cada una de ellas. Los diferentes grupos parlamentarios hemos ido centrando los temas que a nuestro juicio tendrían que tener un espacio importante en el futuro pacto. Para el Grupo Parlamentario Popular existen una serie de elementos que necesariamente tienen que tener un marco amplio de acuerdo. Usted ha hecho referencia a uno para nosotros fundamental, el profesorado. A nuestro juicio, el profesorado es el pilar fundamental sobre el que sustentar cualquier tipo de mejora del sistema educativo. Si no acertamos en el cambio que precisa el profesorado, habremos fracasado. Mejor dicho, si acordamos una serie de medidas de mayor o menor impacto en el sistema pero apartamos el acuerdo sobre los docentes, también habremos fracasado. Esta es nuestra posición. Ese impacto que el profesor tiene sobre el alumno y que usted valora en un 30% quedará sin respuesta si no acometemos esas reformas y, por tanto, la mejora del sistema será un deseo, pero no una realidad.

Por eso, para nosotros es de suma importancia que el acuerdo al que estamos comprometidos en esta Cámara dedique un capítulo importante al cambio en el sistema de acceso y el diseño de la carrera profesional. Usted dice en su libro *Fortalecer la profesión docente*, que tengo aquí, encima de la mesa, que la calidad de una profesión está fuertemente condicionada por la calidad de los procedimientos establecidos para el acceso a la misma. Por supuesto, compartimos plenamente esta afirmación. De hecho, el cambio en el sistema de acceso es un compromiso que ha surgido ya en esta Comisión por parte de otros intervinientes. Usted ha profundizado más en ello. Me gustaría que concretase más dos cuestiones. Una, que ha quedado encima de la mesa, es qué ventajas podemos encontrar, dentro de ese sistema de acceso, en que la selección sea previa a la formación y cómo podría articularse la presencia del conjunto del profesorado en el sistema de acceso; de todo el profesorado, porque entiendo que una cuestión es el acceso a la función docente y otra el acceso a la función pública docente o a la profesión docente.

Con relación a la carrera profesional, los representantes del profesorado, los sindicatos de profesores que le han precedido han insistido, además de en la necesidad del incremento de recursos, en la formación permanente del profesorado, en la búsqueda de incentivos, en el reconocimiento de los docentes. Cuando este grupo ha tenido alguna reunión a título particular con diferentes colectivos, todos han coincidido en que el actual modelo de formación no funciona, es decir, que los profesores acceden a la formación porque es la garantía para consolidar los sexenios, pero que no aporta nada de lo que necesita la modernidad del sistema educativo. En este sentido, me gustaría que nos dijese, en su opinión, cómo podemos diseñar la carrera profesional, qué grados puede tener y a qué elementos vincularía usted la progresión en la misma.

Por último, hay dos cuestiones a las que hace referencia el informe McKinsey y que son complementarias con relación al profesorado. Me refiero a la autonomía de los centros y a la evaluación. El presidente del Consejo Escolar de Cataluña ha hecho referencia a la autonomía de los centros en su anterior intervención. Ha establecido que la autonomía es fundamental como elemento de calidad y así lo contempla también el informe McKinsey. El segundo elemento es la evaluación vinculada a una cuestión para nosotros fundamental, la transparencia. Nosotros estamos firmemente convencidos de que solo si evaluamos el sistema podremos tener un diagnóstico certero del mismo y solo desde ese diagnóstico podremos potenciar aquellos elementos que funcionan y corregir los que no funcionan; potenciar sus fortalezas y desterrar sus debilidades.

Usted sabe perfectamente que el gran debate de los últimos meses se ha centrado mayoritariamente en las evaluaciones que contempla la Ley orgánica de mejora de la calidad de la educación. Evidentemente, estas han experimentado cambios precisamente para buscar un marco de entendimiento donde todos podamos sentirnos cómodos. La cuestión es, ¿qué elementos fundamentales, a su juicio, debe contener la evaluación para que, sin perder su finalidad o su esencia como elemento de calidad, pueda definir un marco de comodidad y entendimiento no solo entre los que conformamos esta Comisión, sino en el conjunto del sistema educativo?

Muchísimas gracias.

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



# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 25

Tiene la palabra el señor López Rupérez para contestar a las cuestiones planteadas por los distintos grupos. Como, salvo en algunos casos, se han ajustado a los tiempos, tiene veinte minutos para responder.

El señor **EXPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, EXCONSEJERO DE EDUCACIÓN EN LAS DELEGACIONES PERMANENTES DE ESPAÑA ANTE LA OCDE, LA UNESCO Y EL CONSEJO DE EUROPA Y DOCTOR EN CIENCIAS FÍSICAS POR LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID** (López Rupérez): Muchas gracias, señora presidenta.

Muchas gracias a todos ustedes por sus palabras amables y consideradas hacia este compareciente. Hay en la sala personas de muy alto nivel y eso se ha notado claramente en sus intervenciones y en sus profundas y pertinentes observaciones. Voy a intentar —es una obligación de cortesía— dar respuesta si no a todas, sí a la mayor parte de las cuestiones que han planteado. Al menos lo intentaré, aunque no sé si seré capaz. Ha habido dos intervinientes que han puesto sobre el tapete, con ángulos diferentes, una misma problemática: la evaluación. En ese punto, cuando responda a la portavoz de Unidos Podemos también responderé a doña Sandra Moneo, portavoz del Grupo Parlamentario Popular. Intentaré responder —en ocasiones será una reflexión— a cada una de las cuestiones.

Empezaré con la representante de Ciudadanos, que me preguntaba por la evaluación de las aptitudes. Indudablemente, tratándose de una profesión como la docencia, que trabaja con personas, entre personas y para personas, la evaluación de determinadas aptitudes —además de los conocimientos, obviamente— tendría que ser uno de los pilares en los procesos de evaluación para el acceso a la profesión docente. Creo que hay que tener claro que una cosa es la formación universitaria y otra el ejercicio de la profesión. Quiero hacer un comentario al hilo de algunas de las reflexiones planteadas, y es que la profesión docente es una profesión regulada. ¿Qué significa que es una profesión regulada? Que puesto que concierne, entre comillas, a la gestión de derechos fundamentales, es al Estado a quien corresponde la ordenación legal de esa profesión. ¿Cuál es la situación actual? La situación actual es que el Estado ha delegado esa competencia en la universidad que, además, hete aquí, es constitucionalmente una institución autónoma, luego no le puede pedir cuentas de cómo está administrando esa delegación de responsabilidades porque es autónoma. Por tanto, detrás del MIR hay un intento de recuperar las competencias del Estado para administrar mejor derechos fundamentales, como el derecho a la educación. Dentro de ese marco hay una reordenación de los procesos de acceso que de otro modo serían privativos de la universidad. ¿Cuánto nos podría costar? En el fondo de la sala hay unas personas con las que tuve el honor de trabajar cuando fui presidente del Consejo Escolar del Estado, que amablemente me acompañan, y ellos saben muy bien que igual que hicimos un cálculo estimativo que está publicado de lo que supondría extender la educación básica —por tanto, obligatoria y gratuita de conformidad con el artículo 27 de la Constitución— hasta los dieciocho años, estuvimos a punto de hacer otra estimación de lo que supondría el MIR, pero no lo hicimos, por razones de diversa índole que no procede en este momento comentar. No lo hicimos, pero se puede hacer. Además, depende mucho del modelo de MIR que se implante porque hay muchas declinaciones —como dirían los franceses— de un mismo concepto. He tratado de decir que puede haber distintas declinaciones, sí, pero que deberíamos procurar no pervertir los rasgos generales característicos del modelo MIR porque entonces nos cargaremos el modelo y ya no podremos saber si surte los mismos efectos que está surtiendo para las profesiones sanitarias.

La representante de Unidos Podemos también ha planteado el tema de los interinos. Cuando justamente hablaba de la flexibilidad en los procesos de transición estaba pensando en la solución del problema de los interinos. Siempre habrá una forma para que el sistema no caiga como una losa sobre aquellos que están ahora dentro del mismo, aunque sea de un modo precario o insuficiente. Eso hay que pensarlo, pero hay que aprender también el sentido de la profesión médica, que fue bastante flexible a la hora de considerar como equivalentes al MIR los que venían de la Escuela Nacional de Salud, los que venían... y, al final, en un proceso de transición, al cabo de diez años, se había normalizado el sistema. Pero en ese proceso de transición no se puso en riesgo lo esencial del modelo porque, en mi modesta opinión, hay que mantenerlo y hay que ser flexible en el proceso de transición. Esta no es una operación para una legislatura —por eso se necesita el pacto—, es una operación de largo alcance, en la que el sistema les aseguro que se transformará, pero a lo mejor en tres legislaturas o en cuatro. Ese es el horizonte temporal. Hay que ser claro a ese respecto.

En cuanto a las observaciones efectuadas por la representante de Unidos Podemos, voy a empezar por la evaluación, y con ello conecto con la última parte de la intervención de la portavoz del Partido Popular. Me ha planteado directamente qué modelo de educación comparto. Yo tengo en la cabeza para

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 26

nuestro sistema educativo un modelo compuesto que no se basa en exclusiva en las reválidas. Nunca he defendido la reválida de la ESO, sí he defendido la llamada reválida de final de la enseñanza secundaria porque lo he vivido en Europa, he formado parte de los tribunales del BAC europeo y estoy familiarizado con el BAC francés, y en menor medida pero también con la *Maturità* italiana y con el *Abitur* alemán. Todos los sistemas escolares y educativos de nuestros países de referencia tienen evaluaciones de final de etapa secundaria postobligatoria, de la secundaria superior. Yo me acojo a ese sistema porque creo que se necesita una prueba de madurez de final de etapa. Más allá de eso, ¿cuál es el modelo de evaluación que me gustaría para mi país? Un modelo compuesto entre evaluaciones externas y evaluaciones internas o autoevaluaciones. La autoevaluación, en mi opinión, es una herramienta esencial complementaria a la autonomía, es la que permite desarrollar por parte de los centros una autonomía inteligente. ¿Qué quiere decir una autonomía inteligente? Una autonomía que es capaz de corregir los errores y aprender de la experiencia. Y eso solo se aprende a través de una evaluación interna, una autoevaluación. En ese modelo compuesto habría un lugar para las evaluaciones internas pero también para las evaluaciones externas. ¿Por qué razón? Porque, conectando con el tema de la autonomía, sabemos —cuando digo sabemos es que disponemos de evidencia empírica suficiente— que la autonomía por sí misma no es la panacea. Me remito, por ejemplo, al estudio de Woessmann y colaboradores del IFO de Munich, instituto muy prestigioso en economía en general y en economía de la educación en particular, que, trabajando sobre la base de datos PISA 2003, llegaron a la conclusión de que por sí sola, si no se tiene en cuenta la evaluación externa para poner en marcha mecanismos de rendición de cuentas y de responsabilidad, la autonomía por sí sola no mejora los resultados; los mejora cuando va acompañada de rendición de cuentas. Sobre la base de modelos empíricos cuantitativos, se atreven a postular los mecanismos de acción de ese par autonomía-responsabilidad y nos dicen que, indudablemente, la autonomía tiene un factor beneficioso porque trabaja cerca de la realidad y no depende de que una mente prodigiosa sea capaz de definir lo que pasa en un centro, en otro y en otro. Los centros son diferentes y hay que estar próximos para saber resolver los problemas atinadamente. Pero eso, que es un efecto positivo, se contraponen en ocasiones o hay riesgo de que se contraponga con el desarrollo de comportamientos oportunistas, que aprovechan ese mayor grado de libertad en beneficio propio y no en beneficio de los intereses generales. Por esa razón yo creo que tiene que haber evaluaciones externas. Además, las evaluaciones pueden clasificarse en censales y muestrales. Desde mi punto de vista, más allá de las evaluaciones de certificación a las que antes me he referido de final de etapa de la secundaria superior, las evaluaciones censales deben tener una orientación formativa. La evaluación formativa es la evaluación orientada a la mejora; se evalúa para mejorar, pero para mejorar —eso está en algunos papeles históricos del Partido Popular— la situación de cada alumno, de cada centro, de cada municipio, de cada comunidad autónoma y del Estado en su conjunto; es decir, son mejoras masivas que operan sobre todo el sistema, porque no podremos cambiar los indicadores si no somos capaces de actuar en términos masivos. Esas evaluaciones formativas y censales —tienen que ser formativas porque están orientadas a la mejora y tienen que ser censales para que sean masivas, para que afecten en tanto que palanca de transformación y mejora—, que tienen que afectar a cada uno de los alumnos de nuestro sistema, tienen que ser administradas por las comunidades autónomas por una sencilla razón, porque son las que tienen la competencia de proximidad; no la tiene el Gobierno central.

En ese modelo compuesto yo combinaría las evaluaciones censales con las muestrales. Las muestrales son perfectas para definir políticas educativas, pero para eso tenemos PISA. Todas las comunidades autónomas participan en PISA y menudo potencial tiene, porque no solamente cuenta con bases de datos, sino con estudios secundarios, etcétera. Eso sirve para definir las políticas, pero para mejorar a cada alumno necesitamos evaluaciones censales y que sean formativas. Por tanto, tendríamos evaluaciones formativas y censales, competencia de las comunidades autónomas; evaluaciones muestrales, competencia del Estado para orientar las políticas; y autoevaluaciones o evaluaciones internas propias de cada centro para ejercer una autonomía inteligente. No cabe duda de que las evaluaciones censales de las comunidades autónomas también se deben utilizar como mecanismo de responsabilidad o de rendición de cuentas por los resultados, y he de decir que eso no es incompatible con una coordinación entre las funciones del Gobierno central y las de las comunidades autónomas. Es perfectamente posible, aunque se utiliza poco, la fórmula del real decreto de directrices; un decreto muy sencillo que sirve para plantear una orientación de carácter general que luego será especificada. Por supuesto, dicho decreto tiene que hacerse en el seno de la conferencia sectorial, esto es, con la

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 27

colaboración de las comunidades autónomas, pero se pactan unas líneas comunes y luego cada uno lo administra conforme a su leal saber y entender.

En relación con la intervención del representante del PSOE, al que conozco, las preguntas son para nota, pero voy a intentar darle respuesta desde mi modesta posición. En cuanto a la cultura del esfuerzo, es relativamente reciente —seguro que usted lo conoce, señoría— la irrupción en el plano de la investigación educativa de lo que se llaman las habilidades no cognitivas. Aparte de las habilidades cognitivas, que no hace falta definir las, las no cognitivas se refieren en general a habilidades que tienen que ver con variables alineadas con valores como la resiliencia o el esfuerzo, muchos de los cuales están situados en la esfera de la voluntad. De hecho, existen investigaciones, a las cuales ha contribuido un grupo de investigación de la Universidad de Murcia en España, que han puesto de manifiesto que justamente esas variables, la capacidad del esfuerzo, desempeñan un papel clave a la hora de puntuar más o menos en PISA, porque los que tienen esos valores asentados resisten y son capaces de llegar hasta el final de la prueba mientras que otros se cansan y abandonan por el camino. Son valores que en una sociedad como la nuestra debemos cultivar. ¿Cómo? ¿Es incompatible o es compatible con la orientación de la competitividad? Esa idea, que dio título a un programa que desarrollamos en el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid cuando era presidente del mismo, de que nadie se quede atrás es transversal y forma parte de los valores humanistas que compartimos todos, sea cual sea nuestro posicionamiento político. ¿Cómo lo conseguimos? Atendiendo mejor a los sectores más desfavorecidos, pero no en términos necesariamente económicos —un poco de dinero nos va a costar—, sino en términos de eficacia probada. Disponemos de experiencia suficientemente relevante como para que se puedan lograr esos objetivos con los sectores socialmente desfavorecidos. Y luego hay una receta mágica, consagrada además en la literatura —no precisamente pedagógica— del maestro, que es combinar la exigencia con el afecto. Esa interacción entre las variables cognitivas y no cognitivas ha sido confirmada por las investigaciones en neurociencia, de manera que la cognición y la emoción están conectadas entre sí de un modo circular. Cuando mejora una puede mejorar la otra y viceversa, y también puede empeorar. Me remito a los trabajos del profesor Joaquín Fuster, insigne neurocientífico cognitivo de la Universidad de UCLA, en Los Ángeles, California.

Con respecto al tema de la cultura humanista, yo soy catedrático de Física y sé lo que es enseñar física a los chicos. Conozco ese mundo —me he implicado fuertemente en él— y cuando hablo de un enfoque humanístico no quiere decir que llenemos completamente el currículum de humanidades, pero tampoco hay que expurgarlas. Yo fui uno de los que defendí desde mi posición de presidente del Consejo Escolar del Estado el papel de la filosofía en el bachillerato porque estoy convencido del mismo. Eso no quiere decir que saturemos de humanidades, pero sí que dotemos de una orientación humanística a las enseñanzas. La física, sin perjuicio del rigor y del aparato matemático, se puede enseñar desde una perspectiva humanista o no humanista, mecanicista, dando puramente a la manivela, pero si uno es capaz de identificar los valores que hay detrás del espíritu científico, si uno es capaz de recuperar las biografías de los grandes científicos y ver cuáles fueron sus aportaciones más allá de lo que se les reconoce en la historia de la ciencia, seguramente estaremos dotando de una orientación humanista a una enseñanza que, en el plano de las dos culturas, pertenece a la cultura claramente científica. Este es un comentario que se me ocurre a su observación.

En cuanto a las familias, es un tema —lo sabe usted muy bien— de gran profundidad. Por un lado, está el aspecto de los valores, y por otro, el de las evidencias. Las evidencias indican que una mayor implicación parental se traduce en una mejora de los resultados, pero desde el punto de vista de los valores hay diferencias de posicionamiento —unos están situados más a la izquierda, otros más a la derecha y otros en el centro— respecto del papel y la competencia de las familias en lo que concierne a la educación de los hijos, es decir, Estado versus familia. En ese punto yo tengo la convicción profunda de que las familias, los padres, son los primeros responsables de la educación de sus hijos y solamente el Estado actuaría de forma subsidiaria en el supuesto de que se comprobara fehacientemente que los padres están fracasando en esa misión. Respeto todos los posicionamientos en ese espectro, que va desde una posición de todo Estado a otra posición de toda familia; probablemente la solución esté en el término medio, como la propia virtud.

Finalmente, paso a referirme a la intervención de la representante del Grupo Parlamentario Popular. Efectivamente, creo que la selección en un sistema como el que se promueve, el MIR, debe preceder a la formación. Las razones son múltiples. Hay una razón de economía de recursos y de economía de lealtades, si se me permite utilizar ese término. ¿Por qué de recursos? Porque si resulta que estamos

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 28

formando tres veces más maestros de los que necesita el sistema, ¿adónde van esos chicos que han sido formados para una profesión que no van a poder ejercer? Tendrán que dedicarse a otra cosa. Pues bien, con una buena orientación se podrían haber dedicado a otra cosa. Pero esto también va de lealtades, porque muchas veces los chicos se meten en carreras que no tienen salida y en cambio los adultos, los que hemos gestionado el sistema y tenemos la visión del sistema sabemos que no van a tener salida porque hemos hecho los números, no les advertimos. Hay una obligación de lealtad con las nuevas generaciones de no engañarles, de decirles que maestros o cualquier otra profesión ya hay suficientes. El desajuste que hay entre formación y empleo en nuestro país es monumental. Esa es una de las cuestiones que evitaría la selección; la hace más eficiente desde el punto de vista de los recursos y la hace más eficiente desde el punto de vista de las lealtades debidas de la sociedad con las nuevas generaciones. Por tanto, vamos a darles una orientación eficaz en ese sentido, vamos a darles una señal en el sentido de decir por aquí no. Eso contribuiría —como ocurre en la profesión y especialidad médica— a la excelencia. No se trata de defender ninguna forma de elitismo, sino de poner a los mejores —como sucede con los médicos— al frente de la docencia. Luego hay que retenerlos, no solamente hay que hacer que entren, sino que luego hay que retenerlos. Hay una encuesta que hizo Víctor Pérez Díaz sobre la base de un estudio promovido por la Fundación Botín, con el apoyo de la Fundación Europea Sociedad y Educación, en el que se consulta a los ciudadanos, que dicen que la formación de los maestros debía ser de la misma calidad que la de los médicos; es decir, la sociedad intuye que educación y sanidad son dos pilares de una sociedad moderna.

¿Cómo se podría arbitrar la carrera profesional? La carrera profesional se tiene que articular en itinerarios; uno puede ser el itinerario de la gestión, otro el itinerario del aula pura y dura, otro puede ser un itinerario académico de formación de formadores, etcétera. Ahora bien, lo que la carrera profesional y el plan de carrera permiten es ordenar el proceso de evolución de tal manera que la formación se vincule por una parte a aspectos generales pero también a la perspectiva de evolución profesional. Uno se forma, por ejemplo, para ser director porque en un momento determinado descubre que quiere liderar equipos humanos, y uno se forma antes de acceder a ese grado o a ese nivel profesional. Esto se consigue mediante una ordenación de la evolución profesional a través de ese instrumento que es el plan de carrera.

Creo que he atendido a todas las preguntas. En algún caso han sido reflexiones, pero siempre habrá posibilidad de seguir reflexionando en torno a una cerveza o a una taza de café.

Muchas gracias.

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

En cualquier caso, si cree conveniente que nos debe ampliar por escrito alguna de las cuestiones que se le han planteado, estaríamos encantados de poderlas recibir.

El señor **EXPRESIDENTE DEL CONSEJO ESCOLAR DEL ESTADO, EXCONSEJERO DE EDUCACIÓN EN LAS DELEGACIONES PERMANENTES DE ESPAÑA ANTE LA OCDE, LA UNESCO Y EL CONSEJO DE EUROPA, DOCTOR EN CIENCIAS FÍSICAS POR LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID** (López Rupérez): Yo les voy a entregar mi libro. Si alguno está interesado, no tendré ningún problema en hacerle una entrega personal por si les puede servir de algo para fundamentar las posiciones.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias. **(Pausa)**.

— **DE DON MARIANO FERNÁNDEZ ENGUITA, DOCTOR EN SOCIOLOGÍA, CATEDRÁTICO DE SOCIOLOGÍA EN LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID Y DIRECTOR DE LA SECCIÓN DE SOCIOLOGÍA EN LA FACULTAD DE EDUCACIÓN, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000358).**

La señora **PRESIDENTA**: Retomamos la tramitación del contenido de la sesión de hoy de la Comisión de Educación con la comparecencia de don Mariano Fernández Enguita, doctor en Sociología, catedrático de Sociología de la Universidad Complutense de Madrid, director de la sección de Sociología en la Facultad de Educación, al que damos la bienvenida y le damos las gracias por haber aceptado la invitación a comparecer en esta Comisión de Educación.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 29

Señor Fernández Enguita, como ya le habrán informado, tiene treinta minutos para su primera intervención. A continuación, intervendrán los portavoces de los distintos grupos por un tiempo de cinco minutos, y el resto del tiempo que nos quede lo tendrá para las contestaciones. El señor Fernández Enguita tiene la palabra.

El señor **FERNÁNDEZ ENGUITA** (doctor en Sociología, catedrático de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid y director de la sección de Sociología en la Facultad de Educación): Muchas gracias.

No tengo mucha voz, porque estoy un poco afónico, por lo que, aunque seamos pocos, se agradece la megafonía. Les agradezco la invitación, es un honor para mí estar aquí, no tengo que explicárselo. Llevo mucho tiempo en el ámbito de la educación. No represento a nadie, pero llevo mucho tiempo intentando entenderlo y comprenderlo y, en alguna medida, tratando de contribuir. No soy neutral. No tengo la fórmula, ni mucho menos, pero sí tengo una visión, un poco rara, un poco peculiar, de qué tipo de acuerdo, pacto o compromiso es posible, y es de lo que quiero hablarles hoy aquí.

El tema del pacto con ese u otro nombre no es nuevo. Se ha actualizado hoy por la crisis que arrastramos en la educación en muchos aspectos, por la insatisfacción con indicadores, resultados, etcétera, y quizá un poquito estimulado también por la experiencia que hemos tenido de un Gobierno en funciones, una legislatura breve y demás. En ese sentido, parece existir un amplio acuerdo en la dirección a que debería haber algún tipo de acuerdo, pero diría que poco acuerdo en cuanto a qué tipo de acuerdo. De hecho, la propia denominación del pacto en esta sala y en esta convocatoria con esa colección de adjetivos, en cierto orden indica que no hay mucha confluencia sobre cómo ha de ser. Pero en algún sentido sí en qué ha de ser. Voy a defender una idea de este pacto en contraposición a dos que creo que no pueden funcionar. Yo creo que los dos grandes riesgos en este momento, aunque todo el mundo afirme y asegure desear ese pacto, son, en primer lugar, que efectivamente haya alguien que no lo quiera. Nadie va a declarar que no lo quiere, nadie va a escenificar el rechazo al pacto, pero no es difícil ver o leer avisos para navegantes que suelen formularse, como por ejemplo: no cualquier pacto vale; no basta con un maquillaje; no podemos aceptar cualquier cosa; un verdadero pacto, etcétera. Hemos tenido otras experiencias y, normalmente, si eso se da es porque alguien se siente fuerte, bien fuerte para sacar adelante lo que quiere, con pacto o sin él, o bien porque cree que se va a ver reforzado si mantiene esa posición. No es ningún secreto que en el último intento visible de pacto que hubo aquí —el que lanzó y protagonizó en cierto modo el ministro Gabilondo en la última fase del anterior gabinete socialista— no fue posible, sencillamente, porque la oposición estaba segura de que iba a ganar las siguientes elecciones por goleada. Ese tipo de situación no perdura ni se ha invertido. Tenemos otra situación enteramente distinta, pero tampoco falta quien pueda pensar que puede beneficiarse o que no tiene nada que ganar con que, efectivamente, ese pacto salga adelante. Yo he leído cosas por ahí que me resultan chocantes como, por ejemplo, la propuesta de un pacto republicano por la educación. Me parece bien la república, pero entiendo que o es pacto o es republicano, no puede ser las dos cosas. Si es republicano será un frente y si es un pacto tendrá que centrarse en otras cosas.

El otro peligro que existe es la concepción más común de cómo puede ser posible un pacto, que es lo que se suele llamar el pacto de mínimos o el pacto en lo que nos une: apartar lo que nos separa y ceñirnos exclusivamente a aquello en lo que podemos ponernos fácilmente de acuerdo. Hay una primera pregunta que es para qué sirve un pacto ese tipo. No lo sé; realmente, luego, cuando se hace la lista de las cosas en las que podemos ponernos de acuerdo, o bien son declaraciones y brindis al sol o bien son medidas en las que, efectivamente, se puede estar de acuerdo y por consiguiente no se necesita pacto de ningún tipo. Es más, corremos el riesgo de que, apartando los temas potencialmente conflictivos y centrándonos en aquellos que parece que no lo son, estos terminen siéndolo. Podría mencionar temas que aparecen en estas propuestas de pactos de mínimos como, por ejemplo, la tecnología, el bilingüismo, la no repetición, etcétera, que ocasionalmente se han convertido en temas de enfrentamiento, bien entre partidos o bien entre las administraciones y los profesores. Y colocar estos temas en el centro de la mesa de negociación puede producir más efectos perversos que otra cosa. También puede suceder que ese pacto, simplemente, no nos lleve a ninguna parte. Uno de los últimos pactos, entre comillas, que son las 343 propuestas de acción del Consejo Escolar de la Comunidad Valenciana empieza diciendo algo así como: hemos alcanzado un importante consenso en la idea de que el fracaso y el abandono escolar son el más grave problema y que hay que afrontarlo. Bueno, para ese viaje, francamente, no hacían falta alforjas, y menos

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 30

que en ningún otro lugar en la Comunidad Valenciana. Y luego sigue con 343 medidas, que la mayor parte son simplemente minucias declarativas, en algunos casos contradicciones, etcétera.

Necesitamos un pacto político. La verdad es que no me gusta la palabra social añadida a la idea de un pacto, no porque esté en contra de que se consulte o se hable con la comunidad educativa —yo soy parte de esa comunidad educativa y por lo tanto agradezco a esa idea el estar aquí probablemente—, pero yo creo que conseguir un pacto es una obra y es un trabajo político y debe entenderse como una tarea política y existen francos riesgos en la idea de pensar que uno va a recurrir a la comunidad. La conozco más o menos de cerca y diría que tiene, por lo menos, tres problemas. El primero, que es una comunidad. Comunidad es una palabra que suena muy bien pero incluye un etcétera; por definición, toda comunidad tiene un contorno y excluye y entra en conflicto con los demás. No quiero pensar en un panorama en el que tuviéramos a la comunidad educativa diciendo lo que hace falta para la educación, a la comunidad de la tercera edad lo que hace falta para los jubilados, a la comunidad de los que trabajan diciendo lo que hace falta para unas buenas relaciones industriales, etcétera. La comunidad puede tener la tendencia a dispararse y puede no ser casual que estos acuerdos de la comunidad terminen siempre o casi siempre en poco más que la demanda de más recursos. El segundo es que en el mundo educativo, cuando se habla de comunidad educativa en la práctica suele terminar hablándose de la comunidad educativa de la escuela pública. No lo siento, porque trabajo en ella, escolaricé a mi hijo en ella, es mi primera opción. Pero eso no es la educación, esos son dos tercios de la educación y creo que no se puede hablar de pacto, acuerdo, etcétera, ignorando al otro tercio. Y el tercer peligro es que cuando quiera que se hable de comunidad se termina hablando del profesorado; es decir, no es una comunidad simétrica, no es una comunidad en la que todas las voces cuenten igual, hay desigualdad de volumen, de tono de voz, de capacidad de hablar, y normalmente decimos que los alumnos hablan poco, que entre las familias hablan más las de clase media que las de clase trabajadora o popular, como quieran ustedes llamarlas, pero sobre todo quien habla hasta la saciedad y a veces hasta el aburrimiento es el profesorado. Unos cuantos decenios junto a esa comunidad me han llevado prácticamente a la conclusión, si la quieren resumida, de que tal comunidad no existe. Existen, por supuesto, los profesores, los padres, los alumnos, etcétera. A veces tienen intereses comunes y a veces tienen intereses abiertamente contrapuestos.

Quisiera también defender la idea de que lo que necesitamos es un compromiso. Me gusta más la palabra compromiso que la palabra pacto. No pretendo suplantarla, ya sé que seguirá llamándose pacto y que vayamos donde vayamos será un pacto o no será nada. Pero los pactos pueden ser entre intereses enfrentados, entre intereses distintos, o entre gente que ya pensaba lo mismo antes de empezar a hablar. Es verdad que los compromisos suelen ser entre gente —o así por lo menos lo entiendo yo—, grupos, fuerzas, colectivos, etcétera, que tienen posiciones e intereses distintos. Escribía no hace mucho John Carlin, cuando estábamos en la legislatura breve y en periodo de interinidad, que estaba sorprendido —y contaba una anécdota— porque en árabe no existía la palabra compromiso; no existía traducción para *trade-off*, es decir, para la idea de un compromiso en el que ambas partes, o las que sean, ceden, y que tampoco existía —decía él— una buena traducción en castellano, quizá por nuestro legado árabe o quizá por el legado de un catolicismo muy cerrado. La verdad es que la palabra compromiso existe, pero normalmente tiene otros sentidos: es el compromiso con, lo cual a menudo roza el dogmatismo y el fanatismo, en todo caso la militancia; o es algo que supone un compromiso, es decir, más bien una molestia, y raramente empleamos la palabra compromiso en otro sentido, aunque sí existe, ya que a veces decimos: se alcanzó un compromiso, o hemos llegado a un compromiso. Y ese es el sentido que me interesa, el sentido en el que las partes ceden. La idea que yo tengo de un compromiso en el ámbito educativo es sobre las cosas que nos separan, sobre los temas que típicamente, que regularmente, desde hace decenios y probablemente hasta donde alcanza la vista en el futuro, van a seguir separándonos.

No se trata de olvidar esas cosas. No se trata de renunciar a esas batallas. Se trata simplemente de confinarlas, desactivarlas relativamente, moderarlas, o como quieran ustedes decirlo, de manera que podamos trabajar. Y de manera que hagamos también posible otro compromiso, porque yo creo que la educación necesita no solamente un compromiso por, entre las partes que tienen visiones distintas, sino también un compromiso con, especialmente entre el profesorado, un compromiso con la educación; no el cumplimiento de las tareas, sino el compromiso, el hacer propios los fines, las políticas en curso en el mundo educativo, etcétera, cosa que yo creo que hoy está en cuestión. Es una cuestión que está enormemente debilitada y lo está en gran medida justamente porque no existe ese compromiso más amplio de toda la sociedad.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 31

Voy a ilustrar esto no como una propuesta concreta sino como algo puramente ilustrativo. No pretendo, como he dicho, tener las fórmulas —y creo que eso va a requerir un trabajo mucho más fino o por gente mucho más especializada, etcétera—, sino ilustrar esto con algunas reflexiones sobre siete puntos típicos de conflicto en el sistema educativo. No sé si son siete magníficas reflexiones, si son siete pecados capitales, siete virtudes —bueno, casi todos son siete—, pero son siete temas sobre los que me gustaría decir algo. Una divisoria clásica en el sistema educativo es la divisoria entre escuela pública y privada. Está ahí, no ha variado mucho en los últimos cuarenta años en términos de número pero sí ha variado; es decir, tenemos desde hace decenios la misma composición más o menos, un tercio privada o concertada, dos tercios pública, pero esa composición se mantiene con flujos importantes. No nos engañemos, la escuela pública pierde cierto público, sobre todo de clase media, educada, culta, etcétera, por un lado, y lo compensa o lo ha venido compensando haciendo efectiva la universalización, por otro lado. Yo diría que hasta cierto punto los dos términos son abusivos: pública y privada. La escuela pública es pública hasta cierto punto, es estatal sin lugar a dudas, tiene cierta vocación pública, pero ha sido también cierto objeto de apropiación corporativa; no es lo que debería ser, nadie que la conozca por dentro puede estar muy, muy satisfecho con cómo funciona. Y la escuela privada, es privada pero no es un mercado, como a veces decimos; es un mercado muy, muy regulado en términos de oferta y en términos de demanda. Pero sea pública o privada, toda escuela es una institución en la que un grupo de personas maneja a otro, léase profesores y alumnos, y que se basa en normas de obligatoriedad, regulación de títulos, normalización de procesos, etcétera. Y como institución, sea pública o privada su titularidad, toda escuela debe ser un microcosmos de la sociedad a la que sirve; debe ser un microcosmos en términos de reflejar esa sociedad. Debe cumplir ciertas normas de coeducación, de mezcla social, de multiculturalidad —es decir, presencia de diversos grupos étnicos o culturales—, de integración de personas con necesidades especiales o discapacidades, etcétera. Y eso tenemos que hacerlo con las instituciones que tenemos. Yo creo que no es realista; afortunadamente, desde la escuela privada no se suele reclamar la privatización al cien por cien de la escuela pública. Desde la escuela pública sí se reclama a veces —no mucho, pero sí a veces— la estatalización al cien por cien —siempre se añade gradualmente— de la escuela privada. Pero creo, francamente, que ninguna de esas perspectivas es realista y que es una pérdida de tiempo.

Yo no sé si dentro de veinte o treinta años las ideas y la opinión pública estarán estructuradas de otro modo, pero para mí el problema hoy es cómo hacer funcionar una institución pública con esos mimbres que tenemos, y eso implica, por un lado, probablemente regular mejor la escuela privada y concertada, y, por otro, implica mejorar la escuela pública. Eso es lo que he llamado —soy consciente del exotismo de mis expresiones, pero así lo he llamado— institucionalizar concertada, en el sentido de que debemos reconocer ese carácter institucional, sin ningún género de dudas, de la escuela privada y concertada y al mismo tiempo también en el sentido de que debemos reforzar la presencia de la sociedad civil, no solo el profesorado, sino la sociedad civil —las familias, el alumnado y otros agentes de las comunidades en las cuales trabajan los centros— en la escuela pública, cosa que hoy no está asegurada.

Otra gran divisoria en el ámbito de la educación, otra gran fractura ha sido siempre la cuestión de la religión. No les voy a ocultar que para mí la escuela ideal sería laica, sin sombra de religión, salvo en los programas como un fenómeno a estudiar, pero esa es mi idea. Pero que sea mi idea no quiere decir que sea la de los demás, y me parece que aquí también podemos y debemos avanzar hacia lo que llamaría —otra expresión exótica— una laicidad ecuménica. Sé que suena a oxímoron pero laico viene de laos, quiere decir lo que es de todos, y ecuménico significa la reconciliación o la reunión de los separados, no tiene por qué ser solamente entre iglesias o entre católicos, como parece que se entiende desde el Concilio, sino también entre los que no lo son. Con esto lo que quiero decir es que yo creo que lo de todos evidentemente queda al margen de la religión salvo como historia y como legado y, por consiguiente, la religión debe estar fuera de la enseñanza reglada, es decir, fuera de las materias, los horarios, etcétera, de la enseñanza reglada, pero al mismo tiempo me parece que puede ser acogida y bien acogida en la escuela. No termino de comprender por qué podemos tener baloncesto, yoga, ajedrez, macramé y lo que haga falta, y no tener religión en esas condiciones para quien la desee en la escuela. Es más, creo que el modelo de relaciones Iglesia-Estado occidental que ha evolucionado desde hace ciertos siglos en dirección a la privatización de la religión tiene sus grandes virtudes pero tiene también sus problemas; creo que hoy tiene problemas que no habíamos previsto. Hoy cuando Occidente acoge a núcleos importantes de población para los cuales existe poca distinción entre religión y política, incluso ganaríamos con dar cierta transparencia a la introducción de la infancia o de la adolescencia en la religión. Por decirlo en plata, yo prefiero ver clases de islam en los centros sin necesidad de espiarla, simplemente saber que

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 32

está ahí, que es una forma más de acceso a esa religión y que la gente que tiene ese acceso tiene ese además de otros, que pensar que está en mezquitas semiclandestinas sobre las que no puedo tener ninguna información.

El tercer elemento sería una ciudadanía plurinacional. Es difícil distinguir entre pluri, multi e inter; a mí me gusta más el adjetivo pluri, hoy más de moda, porque se aplica no solo a los colectivos sino a las personas. Yo me siento plurinacional, no creo que las personas seamos nacionales, miembros o pertenecientes a una nación o a otra exclusivamente, sino que arrastramos rasgos de muchas, a veces claramente compartidos. Creo que tenemos que encontrar acuerdos ahí y que no los buscamos normalmente. Pondré un ejemplo claro, no es el único pero pondré el ejemplo de la lengua vehicular en Cataluña. Es claro que Cataluña tiene una política de inmersión lingüística con una única lengua vehicular, el catalán, y eso es indiscutible para algunas fuerzas políticas e innegociable. La respuesta a eso ha sido a veces que las familias puedan elegir escolarizar a sus hijos en esa lengua o no, pero creo francamente que eso no responde a lo que es la sociedad. Cualquier encuesta en estos momentos —hablo de Cataluña pero no tengo ninguna especial fijación por Cataluña, me parece solo un buen ejemplo— dice que el 55 % de las familias tienen como lengua primera el castellano, y entre el 60 y el 90 % de las familias se declaran favorables a algún tipo de covehicularidad. Normalmente suele haber un 4, un 5 o un 6 % que dirían solo castellano en la escuela y un 'diecimuchos' o 'veintimuy pocos' por ciento que diría solo catalán; los demás quieren algún tipo de combinación, *fifty-fifty* o un poco más de una y un poco menos de otra o al revés, y estamos en condiciones de hacer eso. Pero no solamente estaríamos en condiciones de hacer eso, sino además en condiciones de modularlo de acuerdo con la salud de cada lengua en la sociedad; y no solo en la sociedad sino en cada comunidad, en cada grupo o clase e incluso para cada individuo. Y estaríamos en condiciones incluso de llevar a esa covehicularidad no solamente a los que residen en los territorios de las comunidades con lengua propia, sino a los que residen fuera de ellos, siempre y cuando se alcance una masa mínima de demanda que lo haga viable económicamente, y eso en muchos casos es posible.

La cuarta propuesta sería lo que he llamado una comprehensividad —a mí me gusta decirlo con hache porque viene de ahí— excepcional. La palabra excepcional es más rara todavía pero viene del ámbito jurídico y me refiero con ello a lo siguiente. Llevamos decenios discutiendo si los alumnos deben permanecer juntos en un currículo único hasta los dieciséis años —algunos dirían más, otros un poquito menos—, pero básicamente la enseñanza obligatoria, lo que hoy quiere decir hasta los dieciséis, o si, por el contrario, deben especializarse antes. Con las reformas de los noventa, la Logse en particular, se unificó el currículum hasta los dieciséis, pero nos dejó en herencia también un fracaso escolar que ha oscilado entre el 20 % y el 30 %, llegó al 30 % en el año 2006; 30 % de fracaso escolar, gente que no termina ese currículum común y una buena parte de ella sale a la calle sin nada más porque, paradójicamente, la propia ley cerraba el paso a continuar.

Creo que sería difícil justificar la idea de que los alumnos deben elegir cuál es su futuro académico y laboral antes de los dieciséis, pero al mismo tiempo me parece insensato negar que hay alumnos adolescentes que, por lo que sea, no llegan a hacer eso, no están dispuestos, no pueden, no quieren o una mezcla de todas esas cosas. Un 30 % es un porcentaje alto. Casi un 20 %, como hay hoy de fracaso escolar, sigue siendo un porcentaje demasiado alto. Podemos tomar medidas contra eso, pero debemos comprender que estamos ante un problema que no es simplemente algo que pueda arbitrarse con cambiar las formas de evaluación o lo que sea. En todo caso, esa es otra discusión, pero incluso cuando vamos a ciertos grupos, por ejemplo la minoría gitana, ya no hablamos de un 20 % o un 30 %, sino de un 75 % de alumnos que no titulan. Y cuando tenemos un 75 % de alumnos en un grupo o un 20 % o 30 % en general de gente que no titula, entonces tenemos que buscar alguna vía. No podemos decir a esa gente que nosotros hemos cumplido, hemos puesto la enseñanza unitaria, hemos dado las oportunidades y, si bien es verdad que a los dieciséis ya no tienen obligación de seguir, se pueden marchar sin nada o con menos que nada. Creo que debemos dar otra vía. Muchos de esos alumnos podrían y querrían derivar hacia otro tipo de estudios.

Lo que hizo la Lomce, cosa que yo no suscribo, fue decir que como hay mucha gente que no va a llegar, vamos a separarlos antes y vamos a mandarlos a la formación profesional básica. Es paradójico que hoy en algunas de las propuestas de pacto que se hacen, incluso en alguna de las propuestas que yo creo que se identifican como de izquierdas, se pide al mismo tiempo más formación profesional básica. Es decir, ese asunto de la separación o el mantenimiento del currículum unitario, que para mí es lo central de la ordenación educativa, sin embargo ha pasado a ocupar un lugar secundario en las discusiones sobre la ley. El norte debe ser que los alumnos permanezcan juntos hasta los dieciséis y que sigan con algún



# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 33

tipo de especialización al menos hasta los dieciocho. Eso es el 15 % máximo de abandono que nos reclama y que hemos firmado con Europa, que muchos países han elevado al 10 %, son cifras manejables, y creo que ese es el objetivo. El objetivo es el éxito de todos o de casi todos en esos términos, pero, al mismo tiempo, debemos arbitrar alguna válvula de escape. No podemos negar la realidad. Para mí sería esa comprehensividad excepcional, es decir, esa comprehensividad para todos, a la que en ciertas circunstancias se puede plantear una excepción; no una segunda vía, sino una excepción. ¿Cómo asegurarnos de que es una excepción? Pues simplificando y, aunque parezca un poco brutal, no dejándolo en manos de los profesores y de los centros, sino dejándolo en manos de las familias y los alumnos y a partir de ahí podemos discutir una regulación mucho más precisa, más detallada, cuál es el papel de unos y otros, pero que en ciertas circunstancias se pueda decir: yo no quiero, yo no puedo, yo no sigo y, sin embargo, quiero salir de este sistema educativo con algún tipo de cualificación.

La quinta propuesta sería la sostenibilidad, o, mejor, un crecimiento sostenible del sistema educativo. Nadie se encontraría más a gusto que yo, o poca gente aquí, diciendo que hay que invertir más en educación, que hay que darle importancia. Lo creo realmente, creo que en esta sociedad de la información, el conocimiento y el aprendizaje son esenciales. La educación no es esencial para todo el mundo, pero es esencial y lo único para la inmensa mayoría, porque no todo el mundo tiene la suerte de poder buscarse la vida, por así decirlo, con otros activos y otros recursos. Cada vez más las desigualdades educativas y los distintos resultados educativos se traducen en mayores desigualdades entre los individuos dentro de una sociedad y en mayores desigualdades entre las sociedades. Pero esto no quiere decir que podamos hacer simplemente lo que queramos o que podamos destinar una cantidad ilimitada, inacabable, siempre creciente de recursos en la educación. Es verdad que los recursos han caído y es verdad que con la crisis, y quizá aprovechando la crisis, ha habido importantes recortes en materia educativa. Sin embargo, el porcentaje del PIB, que es el indicador habitual, no depende exclusivamente de cuánto quiere gastar un Gobierno, sino también a veces simplemente de procesos demográficos, de que aumenta o disminuye el número de alumnos. Si vemos el gasto por alumno España no está mal; está un poquito por encima, tanto de la media de la UE como de la media de la OCDE, pero creo que hay que aumentar ese gasto; creo que hay que ir a asegurar la gratuidad desde infantil hasta al menos la secundaria superior; hay que extender verticalmente en esos dos sentidos la gratuidad. Cuando digo infantil quiero decir incluida la primera etapa de infantil. Se insiste mucho en esto, y no quiero convertirme en el vocero de las escuelas infantiles —que están muy a gusto con este tema, lo cual es lógico—, pero creo que es importante sobre todo para los sectores que están más en desventaja. Hay que extenderla también horizontalmente, creo que podríamos cubrir los gastos inevitablemente asociados a esa educación. Si aspiramos a llegar a reducir al 15 o al 10 % el abandono escolar no habría una diferencia sustancial con universalizar esos niveles educativos ni por tanto grandes procesos redistributivos en hacer gratuita la educación, pero tenemos que hablar también de costes. No podemos ignorar lo que pasa en el mundo educativo.

Si tomásemos como base, por ejemplo, el año 1993 hoy veríamos que el IPC ha aumentado en un 80 % mientras que los costes de la enseñanza lo han hecho en un 174 %; es decir, prácticamente el doble. No podemos ignorar que la productividad aumenta en todos los sectores espectacularmente menos en la educación, por tanto tenemos que hablar de más recursos. Ya conozco esa vieja discusión con, en y desde la OCDE sobre lo que cuentan y no cuentan los recursos —no voy a detenerme en ello aquí—, pero tenemos que abordar conjuntamente cuántos recursos empleamos y cómo los empleamos. Tenemos que abordar el problema de la productividad en el sistema educativo; tenemos que innovar en tecnología y en organización, de manera que la enseñanza y el sistema educativo no solo sean más eficaces, sino también más eficientes. Y hablar de productividad en el mundo educativo nos lleva inevitablemente a dejar de insistir una y otra vez solamente en las ratios, a hablar de la duración de la vida laboral de los profesores, que a veces hemos dilapidado en forma de jubilaciones anticipadas y otras cosas por el estilo, a hablar de innovación, etcétera.

La sexta propuesta sería una autonomía transparente y responsable. Creo que es un lugar común el hecho de que los centros deben disfrutar de autonomía; hoy no puede haber una buena educación o un sistema educativo eficaz y eficiente al margen del conocimiento local. Y me refiero a local en el sentido estricto, geográfico, pero también en el sentido que se da a la idea de conocimiento tácito, un conocimiento sobre el terreno, que solamente está en los centros, por eso son tan importantes los proyectos. Hay que reforzar esta cuestión frente a los dos niveles tradicionales de decisión del sistema educativo español, que son el profesor —el viejo maestrillo con su librito— y por otro lado las políticas educativas de las que se espera todo; hay que reforzar el nivel meso, el nivel intermedio, que es claramente el nivel de los centros,

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 34

pero también el nivel de los equipos de trabajo y el nivel de las redes de centros, que pueden ser redes locales o pueden no serlo, redes estructuradas o agrupadas en torno a algún tipo de innovación, a algún tipo de especialización, etcétera. Solo desde esa perspectiva, solo desde ese nivel se puede responder a la enorme diversidad entre los centros y al cambio que sufre cualquier centro, es decir, a cómo cambia o a cómo puede cambiar por circunstancias diversas la comunidad en la que trabaja un centro y el centro mismo al cabo de pocos años. Esto requiere también un reforzamiento de las direcciones, que es otro de los graves déficits de las escuelas españolas y en particular de las escuelas públicas. Un reciente informe de Eurydice señalaba que donde menos competencias tienen las direcciones es con mucho en los países del Mediterráneo, léase España, Francia, Portugal, Italia y Grecia. Incluso hubo un tiempo en que se hablaba mucho de la excepción ibérica para referirse a una cosa que solo pasaba en Portugal y España, y es que eran los profesores los que elegían a los directores, cosa que daría lugar a una discusión más larga, pero no ha funcionado muy bien; particularmente no ha funcionado muy bien en la escuela pública. En este momento en el que es muy importante la innovación la escuela pública está jugando con desventaja justamente por su incapacidad de tener equipos directivos, incluso más de tener en pie redes de centros.

El último elemento sería el de reforzar y revalorizar la profesión, en este orden y las dos cosas. No hay revalorización ni nuevo prestigio ni lo habrá. No consiste en hacer declaraciones en favor de la profesión docente, no sirve para nada. La profesión docente ha perdido estatus, prestigio relativamente, aunque no tanto como ellos creen; todo lo que sabemos desde fuera lo desmiente: no hay ninguna catástrofe de la que recuperarse, pero hay dos cosas que han cambiado sustancialmente: la primera es el valor relativo de la competencia de la profesión docente en el entorno comunicacional, al fin y al cabo el aprendizaje y la enseñanza no son más que una forma especializada de comunicación. Cuando la escuela nace, florece y se vuelve masiva en la historia, los profesores, los maestros son el grupo verdaderamente especializado, experto y competente en esa nueva forma de comunicación que era la lectoescritura. La nueva forma de comunicación, el nuevo entorno comunicacional hoy es la tecnología, las redes, y no podemos decir que los profesores sean especialmente expertos. No voy a decir que son inmigrantes porque no es verdad y además me parece una coartada a la que no debemos recurrir, pero evidentemente no tienen la misma posición que en su día tuvieron cuando se trataba de incorporar a la humanidad, a las poblaciones o a los grupos nacionales al entorno de la lectoescritura. La otra cosa que ha cambiado radicalmente es que el nivel educativo que tenemos los profesores era excepcional hace cuarenta o cien años y no lo es hoy. El nuestro es el mismo, mientras que el de las familias de nuestros alumnos se ha elevado enormemente.

Sabemos que tenemos —se lo digo yo, porque vivo en la entrañas del monstruo y se lo puede decir cualquiera— una muy débil formación inicial del profesorado; la de los maestros porque es sencillamente muy floja: bajas notas medias de acceso, en cambio brillantes notas de salida que no denotan que hagamos milagros, sino simplemente que las regalamos; la de los profesores de secundaria es buena en general, porque traen su licenciatura o su grado de especialidad, pero muy floja como formación específica para la docencia, muy breve, muy corta y no sé si bien orientada. Yo vivo también en ella, doy clases en los másteres y tengo que decir que se parecen cada vez más en su estructura a los antiguos CAP, porque todo está cada vez más comprimido y no es suficiente. Tenemos que reforzar esa formación, separar las prácticas iniciales —ha sido un error encomendárselas a la universidad— y jalonar de otra manera la carrera docente. También hay que ir pensando en otra cosa, que es recuperar el tiempo de trabajo contratado del profesor. Los profesores tenemos una parte del tiempo muy reglamentada y otra parte del tiempo muy disponible, a nuestro albur, que a veces utilizamos bien y a veces no tan bien, y hoy no estamos en condiciones de garantizar que se utiliza bien, de saber cómo se utiliza ese tiempo. Si pudiera apostar mañana lo haría por un profesorado que cumpla su tiempo con mucha libertad, pero con su centro de trabajo como base.

Con esto volvería a unos términos más generales. No voy a hablar ya más de propuestas. Creo que lo que necesitamos hoy —lo dije antes— es pactar lo que nos separa. No sé muy bien cómo llamar a eso. Me gustaría llamarlo un compromiso razonable. Creo que suena exótico. Es verdad que todo el mundo piensa que la idea espontánea es: vamos a discutir aquello que nos une, aquello en lo que podemos estar de acuerdo, aquello que es más concreto, etcétera. Pero creo que lo que necesitamos es otra cosa. ¿No hemos tenido ya demasiadas guerras escolares? No necesito recordar en esta casa —no debería ser necesario— que el artículo 27 estuvo al punto de dar al traste con el consenso constitucional. Después de eso no han faltado guerras escolares. Las ha habido por las subvenciones, en torno al Estatuto de centros docentes, cuando gobernaba UCD, las hubo por la LODE y los conciertos, las ha habido en torno a la

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 35

educación para la ciudadanía... Hablo de las más generales, pero luego las ha habido a escala en las comunidades por la lengua, por los conciertos de nuevo, por muchas cosas. Si ustedes quieren ver una guerra escolar vayan a ver lo que sucede en cualquier centro, por ejemplo en Madrid, Aragón o la Comunidad Valenciana, en el que se esté discutiendo hoy una cosa cuya iniciativa se ha entregado a la pequeñas comunidades escolares de centro, que es la jornada continuada. Si quieren ver sufrir y romperse la comunidad escolar o la comunidad educativa y ver qué hay detrás de esos dos términos —me da igual—, vayan a ver eso.

Yo creo que tenemos que terminar con esos problemas llegando a un compromiso en el que todas las partes cedan con aquello que parece importante. Lo demás es irrelevante. La idea no es nueva ni es ningún invento. Yo les remitiría a dos fuentes, y con esto termino. Una podría ser Jacques Maritain, que fue la cara visible del humanismo cristiano en la posguerra. Él presidió la primera sesión de la conferencia en la que nació y se aprobó la Declaración Universal de los Derechos Humanos, que fue el primer documento que expresamente reconoció los derechos sociales y, dentro de ellos, como fundamental, el derecho a la educación. Lo que hizo Maritain, a pesar de sus creencias, fue decir: vamos a tratar de llegar a una convergencia práctica, aunque vivamos en una divergencia teórica; vamos a ver en qué podemos ponernos de acuerdo y cómo nos ponemos de acuerdo en cómo actuar, aunque no vamos a estar de acuerdo en por qué lo hacemos, pero sí podemos estarlo en qué hacemos. Y podría invocar una idea similar desde otro lugar del espectro político, que es la idea del consenso entrecruzado de John Rawls, que es la expresión máxima de lo que en Estados Unidos se llama liberalismo político pero aquí se llamaría socialismo, socialdemocracia o izquierda. La idea de consenso entrecruzado de Rawls es la idea de a qué acuerdos se puede llegar, que no son los que queremos pero que nos permiten cesiones que nos parecen razonables. No es lo que racionalmente querríamos, pero sí son posiciones que razonablemente podemos aceptar. Podríamos decir que es la situación en la que querríamos hallarnos si no fuésemos capaces de conseguir lo que queremos.

Creo que eso es posible hoy y que esa es la tarea para un pacto. Me parece que eso es lo que podría pacificar, por así decirlo, el ámbito educativo hasta donde alcanza la vista. Cuando la distribución de la opinión pública, de las doctrinas religiosas, filosóficas, morales, políticas, etcétera, entre la población sea otra pues será otra, pero se trata de alcanzar un acuerdo que no se vaya a modificar porque en las próximas elecciones cambien un poco las mayorías o las minorías. No estamos tratando de algo que va a afectar a las próximas generaciones. El simple recorrido educativo escolar típico de cualquier joven es mucho más largo que cualquier legislatura y que cualquier Gobierno. La enseñanza obligatoria hoy son diez años, pero el mínimo típico son quince, la inmensa mayoría de la población está quince años y aspiramos a que salgan con dieciocho o más de escolaridad; me refiero al recorrido del sistema educativo. No hablemos ya de lo que es la trayectoria típica de un profesor, que son treinta y mucho o más de cuarenta años de ejercicio, o el tiempo previsible para perfeccionar, diseñar, aprobar y poner en práctica una reforma. Todo eso excede cualquier legislatura y cualquier gobierno, no ya de los de ahora —que seguro—, incluso de los de antes, de los que duraban ocho años. Creo que necesitamos algún tipo de acuerdo que nos permita trabajar con esos plazos.

Muchas gracias por su atención.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Fernández Enguita.

Ahora vamos a pasar a las intervenciones de los portavoces de los distintos grupos. En primer lugar, tiene la palabra la señora Martín Llaguno, del Grupo Parlamentario Ciudadanos.

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

Muchas gracias al ponente, Mariano Fernández Enguita, porque tenía muchas ganas de escucharle. Antes de hacerle las preguntas y plantearle las consideraciones, como soy de Ciudadanos y soy nueva permítame que tenga algo de esperanza en que esto salga adelante porque le he notado un poco pesimista, no sé si fruto de experiencias pasadas. Espero que seamos capaces; lo hemos sido, ya que no fue fácil poner en marcha esta subcomisión. Efectivamente, el nombre y el texto dieron lugar a un arduo debate pero al final lo conseguimos. Y si lo hemos hecho una vez podemos hacerlo más veces. Ha apuntado que para usted el pacto debe ser esencialmente político. Me ha sorprendido esta posición, que puede ser que la comparta, en comparación con todo lo que hemos estado escuchando aquí reiteradamente, hasta el límite de decir que si no era social no era pacto y si no era con ellos no iba a salir nada. Me congratulo de escuchar una opinión diferente, lo cual no quiere decir que no tengamos que hacer partícipe a la comunidad educativa pero tampoco dejarlo solo en manos de la comunidad educativa.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 36

Porque si hubieran querido hacer un pacto solo social lo tendrían que haber hecho en otra esfera, no sería este pacto. La realidad es que lo que se ha conseguido ha sido aquí, en un contexto institucional y con las fuerzas parlamentarias.

Dicho esto —porque tenemos poco tiempo—, me han gustado los siete puntos de compromiso, lo cual no es incompatible con el pacto. El ponente anterior hablaba de todo lo contrario, que tenemos que consensuar los puntos en común y dejar al margen la diferencia. Creo que las visiones son complementarias. Podemos pactar lo que tenemos en común y podemos comprometernos a respetar aquello en lo que somos divergentes. Creo que no hay muchas divergencias en algunos puntos que usted ha puesto sobre la mesa; en otros sí.

En relación con la escuela pública y la escuela concertada, creo que la educación es un servicio de interés público que se puede ofrecer de distintas maneras, con distintas redes, pero sí creo —y me gustaría saber su opinión— si para hacerlo bien y para institucionalizar —como usted ha dicho— la escuela concertada no sería necesario tener claro cuál es el coste del puesto escolar, cuál es la financiación necesaria y de qué manera podríamos suplementar esta financiación a los alumnos y alumnas y las familias para que hubiera una real equidad y una real libertad de elección. Lo que no puede ser es que la concertada se convierta en una privada encubierta. Por tanto, le pregunto sobre el coste del puesto escolar.

En relación con la comprehensividad excepcional —que me ha gustado mucho—, no le he entendido muy bien. No sé si está planteando algo semejante al modelo británico con los distintos niveles o incluso algo semejante a la antigua EGB, donde teníamos el certificado escolar y el graduado escolar. Le agradecería que me lo pudiera concretar mejor. Me voy a saltar la religión porque no me voy a meter en esa mina.

En relación con el punto de la financiación, me gustaría saber si usted cree que para sacar adelante un pacto político, social e institucional por la educación efectivamente tiene que haber un compromiso de financiación por parte del Estado y si deberíamos también exigir a las comunidades autónomas un compromiso encima de la mesa y una financiación finalista para la educación en las transferencias. No sé si podría valorar esta propuesta.

Se ha referido a un tema que me parece nuclear que es la autonomía de los centros, la gobernanza de los centros y la capacidad de contratación y liderazgo de ejecución de un proyecto educativo en las condiciones laborales que tenemos ahora mismo con el profesorado. Coincido con usted en que los centros públicos se están quedando atrás no por falta de formación sino muchas veces por cuestiones de índole laboral y de flexibilidad a la hora de tener a la gente que se requiere para sacar adelante un proyecto educativo. No sé si tiene alguna idea sobre esto.

Finalmente y para no pasarme de tiempo porque la presidenta me mira, quería que me diera su opinión —y es que cuando mira, mira mal (**Risas**)— sobre la propuesta del «MIR» docente en el modelo de un sistema nuevo de acceso a la profesión docente en el que no sean las universidades las que tengan en sus manos la formación en exclusividad. Ha hablado de recuperar el tiempo de trabajo del profesor —soy profesora de universidad—, así que me gustaría que explicara esa propuesta porque es políticamente incorrecta pero bastante valiente. Está bien que se ponga encima de la mesa.

Le agradezco sus respuestas por adelantado.

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

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

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

Muchas gracias al señor Fernández Enguita por cómo ha estructurado su intervención ya que ha sido tremendamente útil a la hora de tener claro qué era exactamente qué nos proponía. No estoy de acuerdo con el inicio de su intervención, mi grupo cree por supuesto que la comunidad educativa debe tener un papel protagonista en estos procesos. Además, usted ha terminado diciendo que ha habido demasiadas guerras escolares en los últimos años y es que ha habido demasiadas leyes fracasadas en los últimos años y creemos que esto tiene mucho que ver con el hecho de que no se haya escuchado a la comunidad educativa para elaborarlas. Se trata —y en esto estoy absolutamente de acuerdo— de un colectivo muy heterogéneo en el que, por supuesto, conviven intereses distintos pero eso encaja perfectamente con el término que utilizaba usted del compromiso.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 37

Respecto a sus propuestas, como tengo poco tiempo, voy a centrarme sobre todo en la segunda parte de los puntos que nos ha mencionado, que es en los que tenemos más interés en que profundice. La primera pregunta es muy breve, sobre el currículum unificado, si a los dieciséis o antes de los dieciséis, quería preguntarle cuál era su opinión sobre los itinerarios de la Lomce.

Otra cuestión fundamental es los recursos. Consideramos que es imposible alcanzar un pacto de calidad sin no solo recuperar los recursos que ya se han recortado, sino sin hacer una mayor inversión, aumentando el presupuesto en educación. He leído alguna intervención suya sobre el reparto según necesidades, me parece muy interesante. Me gustaría que nos contara algo más al respecto. También me parecen fundamentales las escuelas infantiles y la gratuidad de las mismas, sobre todo de cara a la igualdad de género que aún queda muy lejos.

Por otro lado, ha mencionado la transparencia. Quería preguntarle cómo articulamos la transparencia en el mundo educativo. Cree que hablar de transparencia en determinados términos podría acabar abriendo la puerta a los *rankings*. Qué opina de los *rankings* porque nosotros consideramos que los *rankings* acaban teniendo un efecto perverso que favorece principalmente a la escuela privada.

En relación con la autonomía —hilándolo con la participación en los centros escolares—, nos gustaría saber si considera que hay que trabajar por el acceso de la comunidad educativa —me refiero especialmente a las familias— a la vida de los centros más allá de los documentos públicos de los centros escolares y si hay que recuperar los órganos de participación en el gobierno de los centros, los consejos escolares. En tal caso, cómo lo haría y, sobre todo, lo que nos parece más complejo, cómo se puede hacer esto haciéndolo compatible al mismo tiempo con las garantías para el profesorado en cuanto a liderazgo, derechos laborales y prestigio social y, en ese caso, quién supervisaría ese equilibrio. Hablaba usted —y ya sigo con el profesorado— de que la formación inicial es débil. ¿Cómo plantearía la formación inicial del profesorado, el acceso con garantías? El anterior compareciente hablaba, por ejemplo, del «MIR» educativo. ¿Qué opinión tiene al respecto?

Por nuestra parte poco más. Vuelvo a insistir en darle las gracias por su intervención. Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señora Alba Goveli.  
Por el Grupo Parlamentario Socialista tiene la palabra el señor Meijón.

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

Ante todo, señor Fernández Enguita, le agradezco su comparecencia en esta subcomisión. Cuando el Grupo Socialista decidió incluirle en nuestra lista de peticiones créame que queríamos precisamente esto, que usted agitara esta subcomisión, que usted incomodara a esta subcomisión; dicho de otra manera, que usted tratara de sacarnos de nuestra zona de confort en la Comisión. Usted ha expresado de una forma muy interesante lo que debería ser el pacto y ha hablado de que el resultado del pacto tendría que ser satisfactorio para nadie y aceptable para todos. O, dicho de otra manera, que esa ley básica fuera una ley en la que todos nos sintiéramos a gusto, ninguno a su gusto y ninguno a disgusto. Me parece una forma muy interesante de ver este tema y, sobre todo, el riesgo que usted nos anuncia de trivialización del pacto si realmente acordamos solo lo que nos une, que sería lo fácil, y evitamos lo que nos separa, que aún sería lo más fácil. Por lo tanto, creo que es importante que usted nos diga que no debemos rendirnos en hacer lo que se espera de nosotros, que es hacer un pacto educativo en el que afrontemos todos estos temas por los que siempre pasamos de lado y que nunca queremos tomar con la seriedad debida. Porque si no, lo que me parece que usted da entender es que seríamos capaces de hacer un apaño educativo pero no un pacto educativo que mereciera tal nombre.

Han sido muchas cosas las que usted ha dicho y muchas con las que estamos de acuerdo. Conocíamos su artículo sobre las siete referencias que usted hace sobre este tema, en el que concordamos prácticamente en todo lo que usted dice como, por ejemplo, que la doble red concertada y pública tenemos que verla desde nuestra historia, desde nuestra situación real teniendo en cuenta además que los territorios son tremendamente distintos, dejando claro, eso sí, que la red pública debe ser la joya de la corona y que debemos contribuir a que sea una red de excelencia.

En cuanto a la laicidad ecuménica no podemos estar más de acuerdo. Nosotros entendemos que el hecho religioso es una cuestión que sí debe estar en el currículum pero que, efectivamente, la enseñanza confesional debe estar fuera del horario y del currículum, aunque podrá estar, perfectamente, en los centros educativos en las horas extraescolares.

Nada que decirle en cuanto a la ciudadanía plurinacional, la entendemos. La comprensividad excepcional —yo había entendido que usted la denominaba a veces comprensividad voluntaria— no la

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 38

entendí muy bien, si excepcional significa después de los dieciséis o hay que abrir alguna vía ya antes de los dieciséis para ese grupo de alumnos. Me parece que al final lo que usted decía era que, por las razones que sean, vemos que son incapaces de seguir la marcha de todos los demás, aunque siempre teniendo en cuenta que lo deseable debe ser la comprensión y que todo el alumnado pueda permanecer ahí con los apoyos correspondientes.

En el crecimiento sostenible podemos compartir que, necesariamente, hay que dar un suelo de suficiencia al sistema educativo, pero no nos incomoda para nada emplear la palabra eficiencia además de la de eficacia para esto, sobre todo para conseguir un crecimiento sostenible también en el apartado económico de sistema educativo.

Me quedó un poco más duda sobre cómo entender la autonomía porque son múltiples los planos en que podemos verla. Por ejemplo, algo que nos preocupa mucho es el diseño curricular. Yo algunas veces lo he resumido en esta subcomisión diciendo que seguramente en la escuela debemos enseñar menos para que los alumnos puedan aprender más. Me gustaría saber si usted cree que también los profesores, el claustro deberían tener capacidad y autonomía para diseñar, al menos, una parte del currículum educativo y no que quedara todo el conjunto al albur de las administraciones, tanto la central como la autonómica.

Comentaba usted la universalización de la enseñanza de cero a los dieciocho años. Me gustaría que me dijera si eso significaría para usted obligatoriedad de la escuela de los cero a los dieciocho años, porque a veces se tiende a confundir una cosa con la otra. En algún caso ha dado para muchos artículos de gente que entendía cuestiones distintas y me imagino que convendremos en que en esta cuestión sí universalización y no obligatoriedad.

Me parece muy interesante lo que ha dicho sobre la divergencia teórica y la convergencia práctica y entiendo que la convergencia práctica no es ir solo a lo que nos une, sino actuar con practicidad precisamente en los disensos, en lo que nos separa.

En cuanto al pacto político, en lo que se refiere al marco legislativo ha comentado que no se trata de legislar sobre todo, sino de hacerlo con todos, por lo que entiendo que defiende que la comunidad educativa debe estar incluida en ese con todos y participar. Lo que yo entiendo de lo que ha dicho del pacto político es que el pacto es responsabilidad de los políticos y del Legislativo en este momento y no podemos ceder esa responsabilidad a otros para hacerlo más fácil. Entiendo que en ningún caso está diciendo que no deba entrar lo social a formar parte de ese pacto. De hecho, me parece recordar que ha hablado de la madre de todas las fórmulas cuando ha dicho que cuando hay un compromiso social por la educación y un compromiso profesional con la educación el modelo educativo funciona mucho mejor.

El compareciente anterior, señor López Rupérez, ha citado esta tarde el informe McKinsey, que dice que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes. Sé que para usted esto no sirve de mucho, pues ha dicho que la escuela no es la suma de las partes, sino que el todo es otro. Es decir, hay un elemento, la macroestructura de la escuela, que hay que entender como tal y que no es una suma solo de las partes. Me gustaría que nos dijera en qué elementos de esa macroestructura debiéramos focalizar para ver cómo podemos actuar en la misma, además de tener que hacerlo, por supuesto, en cada uno de los elementos que la componen. ¿Cuáles serían los aspectos clave?

Antes le he comentado lo del currículum, si le parece que hay demasiado en este tema. También compartimos que los equipos directivos tienen una formación escasa en este país y que debemos reforzarlos. Y si me permite, voy a hacerle otra pregunta incómoda. Puestos a salir de la zona de confort, salgamos del todo. ¿Hasta qué punto el modelo funcional entorpece el mejor funcionamiento de la escuela o hasta qué punto habría que limitar el modelo funcional para que la escuela pudiera tener un comportamiento más efectivo? Algo ha apuntado, pero me gustaría que profundizara un poco más.

Le agradezco de nuevo su presencia y estoy encantado de haberle escuchado. **(Aplausos)**.

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

Por el Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra el señor Alonso Díaz-Guerra.

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

En nombre del Grupo Popular, bienvenido, señor Fernández. Le agradezco su presencia y las aportaciones que ha hecho esta tarde. Hablaba anteriormente con el portavoz del Grupo Socialista y la verdad es que culmina usted una tarde apasionante para los que amamos la educación. Nos vamos a ir a casa con la certeza de haber aprendido mucho. No sé si nos han sacado de nuestro estado de confort,

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 39

pero a mí por lo menos me hace tener esperanzas renovadas de que es posible alcanzar este deseado pacto, aunque no vaya a ser fácil.

Quiero empezar destacando de su intervención que, aunque ha puesto encima de la mesa ciertos aspectos —se ha hablado de ellos en esta subcomisión— que pueden parecer mediáticos, que muchas veces a lo único que llevan es a un gran titular de televisión, los ha tratado de una manera muy elegante, apostando por su modelo, pero siendo consciente de que hay diferentes puntos de vista y que todos tenemos que ser capaces de llegar a un entendimiento y respetar los de los demás. Me refiero al planteamiento que ha hecho de la pública y la privada y que tenemos que ser conscientes de que podemos coincidir en el modelo. Yo soy docente de la enseñanza pública y padre militante en la enseñanza pública, pero hay otra realidad que el Grupo Popular respeta y valora.

Mi grupo parlamentario viene a esta subcomisión —lo he extraído de algunas de sus obras como algo relevante y que compartimos con usted— sin pretender vencer a nadie, sino con el propósito de aceptar las opiniones, los aciertos y los errores que han tenido los demás y nosotros mismos como elementos enriquecedores, para ver si somos capaces de crear ese espacio común en el que podamos dar los pasos para llegar a ese pacto educativo. Para intentar tener más cosas en común, creo que es positivo empezar por aquello que nos une, aunque está claro que tendremos que acordar lo que nos une y también tendremos que llegar a un entendimiento en aquello en lo que no estamos tan de acuerdo.

Intervendré rápidamente porque los portavoces que me han precedido han hecho preguntas muy similares; esto de hablar el último es lo que tiene. Sobre la formación, en sus obras es muy conciso — como lo ha sido hoy aquí— y, efectivamente, no es políticamente correcto pero sí valiente, como ha dicho la señora Martín. La gran revolución que tenemos que aplicar en el mundo educativo se refiere a la formación y me gustaría saber cómo debe ser el modelo de formación inicial y qué papel tiene que jugar también la universidad.

En cuanto a las evaluaciones, me gustaría que profundizara un poco más. Coincidimos en que debe haber una evaluación con efecto formativo, una evaluación amplia que abarque la globalidad del sistema educativo, desde las actuaciones más globales hasta las más concretas y vinculadas al aula. Pero también tenemos que abordar una evaluación que afecte tanto a los procesos de enseñanza y aprendizaje como a los propios resultados de esos procesos y también al centro, al docente y al alumno. Sabe la controversia que ha habido con las evaluaciones censales que ha mencionado la portavoz del Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea. ¿Usted considera que es problema que los resultados de las evaluaciones sean públicos? ¿No tiene la concepción de que de manera indirecta ya son públicos? Quiero que profundice un poco más ahí.

Respecto a la autonomía, tenemos una visión bastante similar a la suya. Los comparecientes que le han precedido en el uso de la palabra han dicho que la autonomía de los centros favorece a centros heterogéneos que pueden ofrecer proyectos educativos singulares y atractivos a las familias. Mi pregunta es si usted considera que una mayor capacidad de decisión de los equipos directivos —y hablo de equipo directivo y no de director—, unida a la rendición de cuentas a toda la comunidad educativa y a la Administración que usted apuntaba, mejoraría la autonomía y, sobre todo, el funcionamiento del centro o, por el contrario, la ve como un retroceso en la toma de decisiones colegiadas.

Termino, presidenta, porque veo que me estoy excediendo en el tiempo y quiero ser muy respetuoso con su Presidencia. En cuanto a cómo debemos invertir, aquí hemos tenido distintos comparecientes y cada uno tiene diferentes maneras de ver cómo se debe acometer la inversión y cuáles son las prioridades a las que destinar el dinero y los recursos en educación. Por tanto, me gustaría saber cuáles son sus prioridades para una inversión en educación sensata y, como usted ha dicho, eficaz.

Como usted bien dice en su obra *La educación en la encrucijada*, que he tenido el lujo de hojear pero no de leer completamente porque es muy extensa —aunque muy interesante por lo que he podido extraer—, el papel del analista no es justificar ni criticar una u otra política, sino analizar la realidad sin compromisos o con el único compromiso de centrarse en ella como algo irrenunciable. Coincido con usted en que ese debe ser nuestro objetivo: no intentar justificar nada, sino buscar las debilidades y fortalezas de nuestro sistema educativo, ponerlas en común y trabajar de la mano de la comunidad educativa y, sobre todo, de ustedes, que nos están orientando sobre las líneas que debemos seguir. Le recuerdo una cosa que usted también ha dicho. El único acuerdo que tiene esta subcomisión hasta este momento es la necesidad de que tenemos que ponernos de acuerdo. Espero que todos seamos lo suficientemente generosos para que podamos concretar algo más. El Grupo Parlamentario Popular estará en disposición de no buscar excusas para abandonar este acuerdo que creemos que es imprescindible.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 40

Muchísimas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias.

Una vez terminadas las intervenciones de los grupos, el señor Fernández Enguita tiene la palabra para contestarles.

El señor **FERNÁNDEZ ENGUITA** (doctor en Sociología, catedrático de Sociología en la Universidad Complutense de Madrid y director de la sección de Sociología en la Facultad de Educación): Hay un par de cuestiones que están en varias intervenciones, las sobrevuelan o las tocan de un modo u otro, y es el previo pacto y el régimen funcional y de acceso, etcétera. Voy a tratar estas dos primero y luego algunas cuestiones de detalle.

Cuando digo un pacto político me refiero a un pacto político en su forma y mecanismo, es decir, que no consiste en conseguir lo que uno quiere sino que hay que trabajarlo políticamente, como probablemente se aprende solo con la práctica en el Parlamento y también en las comunidades, pero no es el lenguaje habitual de los colectivos; por eso mi relativa prevención respecto a la intervención social. No es que esté en contra de la intervención de la comunidad educativa sino todo lo contrario, pero al final hay que hacer política, es decir, al final no se trata de ver quién vence a quién sino que hay que hacer política, y yo creo que esto se sabe hacer mejor aquí y es lo que corresponde. Creo que es así por su mecánica y por sus actores. Un paseo por Twitter cada vez que hay un debate educativo nos indicaría que la comunidad se calienta con mucha frecuencia, con mucha velocidad y no crea las mejores condiciones para esos pactos.

En cuanto a la carrera docente, yo creo que hay que reformar la formación inicial, hay que reformar la combinación de teoría y práctica en esa formación, hay que reformar la formación permanente, hay que reformar los procedimientos de acceso y hay que reformar el recorrido en la carrera. No estoy de acuerdo con la teoría McKinsey, lo que llamo el error McKinsey; yo creo que la calidad de los profesores no es el techo de un sistema educativo, como dice ese famoso informe McKinsey, sino que es el suelo —por así decirlo—, es justamente lo contrario. Lo que tenemos que hacer es un sistema educativo que no dependa estrictamente de la carrera, sino que llegue más allá de la calidad de los profesores sumados, lo mismo que cuando vamos a El Corte Inglés no esperamos ni creo que dependamos de la calidad de los vendedores, dependientes, reponedores, etcétera, sino también de lo que añade toda una organización, y aquí con mayor razón. Creo que no tenemos un buen sistema —no les voy a contar cosas sobre Finlandia que ya se las habrán contado cien veces y se las contarán otras cien más—, y que, como he dicho, tenemos una formación inicial débil. No se puede separar la formación de la selección. Es decir, si queremos tener una formación más fuerte, guste o no guste tenemos que ser más selectivos. Por tanto, tenemos que reforzar esa formación inicial, tenemos que dejar hacer a la universidad lo que sabe hacer y no lo que no sabe hacer. Tengan ustedes en cuenta que, por ejemplo, un maestro hoy hace un grado de cuatro años —que hasta hace nada eran de tres—, pero un curso se va en prácticas, dos semestres —o dos cuatrimestres, como quieran— se van en prácticas. Un licenciado o graduado en una carrera que quiere ir a secundaria hace un año de master pero en la práctica un cuatrimestre se va en prácticas y además ese cuatrimestre comprime al otro hasta lo indecible. Creo que la universidad no sabe evaluar esas prácticas ni organizarlas, y no tiene por qué saber. Hay que dejar a la universidad que haga lo que sabe hacer, que es formar a la gente en teoría con una proyección práctica y lo que ustedes quieran, pero no más de lo que se discutiría en una carrera de químicas o de sociología, porque esos profesores van a necesitar eso. Los profesores se van a encontrar en su trabajo con un entorno cambiante, con dificultades imprevistas y van a tener que ir a los libros, van a tener que ir a las estadísticas, van a tener que ir a los informes, van a tener que crear con sus compañeros nuevas fórmulas y tienen que aprender a hacerlo como cualquier otro. En cambio las prácticas que se las organice el empleador, es decir, que se las organice la escuela pública, que emplea a dos tercios de los profesores, y que las organice con la fórmula que sea y como sea la escuela privada, concertada, etcétera, que organiza al otro tercio. Ahí es donde creo que entra la idea del llamado «MIR» docente o el periodo de inducción. Creo que esta es una profesión que, aunque trate de revalorizar ese conocimiento teórico y de aprendizaje teórico inicial, tiene mucho de conocimiento sobre el terreno, conocimiento tácito, conocimiento que no se escribe en un libro, no lo tiene alguien y lo proyecta en un libro y otro lo lee o lo recibe en un curso, sino que se transmite sobre la marcha, sobre el terreno, etcétera. Por eso creo que es muy importante el proceso de inducción, que entren en tu aula y que tú entres en la de otro. Los profesores españoles —también lo habrán oído hasta el aburrimiento— se quejan de eso, nadie les dice si lo están haciendo bien, si lo están haciendo mal o lo que sea. Llámese eso periodo de prácticas, «MIR» docente, inducción o lo que sea, creo que es



# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 41

necesario y creo que debe ser selectivo también. Es decir, ahí es donde realmente un profesor debe volver a ser evaluado.

La formación permanente hoy es burocrática, es un paripé, se consenten ahí cosas que el profesor no consentiría a sus alumnos. Uno puede llegar, abrir el periódico y marcharse con la hoja firmada tranquilamente, y no puede ser así. Hay que hacerla más exigente y vincularla a la carrera del profesor. En la carrera del profesor habría que hacer dos cosas. Una es desvincular la acreditación del destino y la otra es someterla a algún tipo de evaluación. No sé si eso es un funcionariado transformado o más exigente o si sería una fórmula de contratación laboral estable, larga, a medio plazo, etcétera. Eso lo dejamos para las concreciones del pacto. Pero lo que sí creo que está claro es que hoy es muy difícil innovar, particularmente en el sector público, porque cualquier funcionario puede decir que no, y si dice no es que no, y no hay nada que hacer. Eso conecta con la falta de capacidad de las direcciones.

He mencionado antes el tiempo en el puesto de trabajo. Creo que en gran medida tenemos un empleo a tiempo parcial con salario a tiempo total. Eso no es verdad para todos, ni muchos menos. Muchos hacen su trabajo, y muy bien, otros hacen más que su trabajo, pero otros no lo hacen; y los tratamos a todos por igual, y eso es lo malo. Creo que la idea de que el profesor tiene un tiempo de clase, otro de permanencia y otro de estudio en casa y preparación es una ficción, y la mejor prueba es cuando no un profesor sino un colectivo de profesores te dice: Quiero formación en horario laboral. Y, en realidad, horario laboral quiere decir horario lectivo, y eso es una *excusatio non petita*; es decir, cuando alguien te dice que quiere su formación en horario lectivo lo que te está diciendo es que su horario lectivo es su único horario laboral. Y con eso tendríamos que terminar. Creo que el profesor debe estar como el ejecutivo. No se trata de convertirlo en el trabajador de una cadena de montaje. El ejecutivo tiene su despacho, está ahí a todas horas, y cuando tiene que salir sale, y nadie le dice nada y no pasa nada. El lugar de trabajo del profesor debe ser su centro, porque mucho de ese trabajo preparatorio es con sus compañeros, es hablando, es a la hora de la comida, es en los pasillos, porque es muy informal y, por consiguiente, muy imprevisible. Pero cuando separamos como separamos nosotros el tiempo lectivo del presencial y este del contractual lo que hacemos es que desaparecen esos espacios de reflexión, esos espacios de comunicación, etcétera. De ahí la historia sobre el tiempo de trabajo.

Las otras cosas son más concretas. Comprensibilidad excepcional quiere decir que es la familia o el alumno o digamos que el beneficiario el que en ciertas circunstancias —digo el alumno o la familia porque algunos están en la ESO con dieciséis y más años, y no sé cómo se combina; se lo dejo a ustedes o al ministerio directamente— el que debería poder decir: No quiero seguir. Estoy, por tanto, en contra de los itinerarios. Creo que los itinerarios lo que hicieron fue decir: Como tenemos un 20 o un 30% que no tienen éxito eso demuestra que el 20 o el 30% no puede tener éxito, entonces vamos a organizarles ya lo que, dicho sea de paso, está pidiendo una parte de la comunidad escolar. Es decir, tenemos una comunidad escolar que en primaria dice: Todo el mundo junto el mayor tiempo posible. Pero desde secundaria suele decir: No me traigan a esos alumnos, que no los quiero en mi aula porque son disruptivos, no dejan enseñar, son objetores escolares... En fin, hay toda una jerga del sector para referirse a ellos. Por eso, no quiero ni que se fuerce a todo el mundo en una trayectoria en la que simplemente está a disgusto y ya no está ganando nada y es una ficción mantenerlo ahí, pero tampoco quisiera crear un mecanismo que permitiera sacar masivamente a un sector el alumnado. Por eso creo que esa excepcionalidad, que es más que voluntariedad, no es: Yo quiero y me quedo. Sino que es: Tú en principio te quedas, vamos a hacer todo lo que podamos para que te quedas; corresponde al centro y al profesorado lograr que te quedas, pero si a pesar de eso y después de todo quieres marcharte, puedes hacerlo a otro tipo de educación, como FPD o lo que sea.

Yo creo que los centros necesitan autonomía. Creo que no hay buena educación sin un buen proyecto, y cuando digo proyecto me refiero a un buen proyecto de centro, y por tanto ese proyecto tiene una dimensión curricular, de diseño del currículum. Tiene también otras muchas dimensiones, porque no solamente es la parte de la enseñanza reglada, sino también la relación con la comunidad, las actividades extraescolares, los servicios, la diversificación de la atención a cada alumno, etcétera. Debe ser un proyecto de centro, porque no podemos pensar en fórmulas generales que valgan para todo el mundo. Eso valía cuando educábamos poco tiempo a mucha gente, ni siquiera a toda —todo el mundo hacia sus tres añitos o cuatro de primaria—, y luego mucho tiempo a muy poquita gente, que eran los que se parecían a los profesores o quizá los profesores se parecían a ellos, y eso era fácil. Ahora tenemos a todo el mundo mucho tiempo, y eso requiere diversificar en función de dos cosas: en qué comunidad trabajo y quién soy; porque no todo el mundo es capaz de hacer todo. Yo he visto centros que organizan una

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 42

magnífica educación en torno a un proyecto, pongamos por caso, vertebrado en torno a las artes y a la música —estoy hablando de un proyecto de enseñanza reglada, no de las extraescolares— y, en cambio, otro sabrá hacerlo en torno a la ciencia, otro en torno al deporte y otro en torno a no sé qué. Como un centro de primaria tiene una treintena de profesores y un centro de secundaria un centenar o menos, tienen fuerzas distintas, y el proyecto debe tener en cuenta qué fuerzas tiene, con qué fuerzas cuenta, y debe ser un proyecto modificable, por eso es la idea de proyecto. A la Administración le corresponde exigir esos proyectos, hacerlos posibles y asegurarse de que se mantienen dentro de ciertas coordenadas, es decir, que no se conviertan en una forma de disparar no la diversidad sino la desigualdad dentro del sistema educativo.

Yo no creo que vaya cambiar radicalmente el panorama educativo. Nunca ha cambiado; prácticamente tenemos la misma composición pública y privada que teníamos en los años setenta. La cosa sube o baja unos puntos para unos o para otros según quién legisla, según el período, etcétera, y por eso mismo creo que hay que regular mejor la privada. También digo —entre comillas— que hay que «desfuncionalizar» la pública; no quiero decir que se acabe con el funcionariado, pero sí que hay que regularlo. A veces metafóricamente lo explico diciendo que hay que meter más Estado en el mercado, es decir, donde están la enseñanza privada y concertada, y más mercado en el Estado, es decir, más incentivos y más controles externos en el ámbito de la escuela pública y del funcionariado.

Ya sabemos que España, aparte de los últimos recortes sobre los que podemos discutir, de su recuperación y de las próximas ofertas de empleo público, no está mal en recursos. Las ratios alumno-profesor, alumno-aula e incluso el gasto, en una comparación internacional, aun hoy, después de los recortes, no son malos; los salarios de los profesores son buenos y la OCDE nos ha dicho con mucha razón una y otra vez, no a nosotros en especial sino a todos, que aumentar los recursos no es necesariamente bueno. Y les aseguro que no es necesariamente bueno, incluso en ocasiones puede ser malo. A aquellos maestros que pasaban un hambre indecible y que dieron lugar al dicho «pasarás más hambre que un maestro de escuela», esa hambre los hacía muy vocacionales. Ese tipo de maestros eran estupendos. Eran los de las películas que nos hacen llorar, como *La lengua de las mariposas* y otras por el estilo. Les aseguro que un buen salario y sobre todo unas buenas vacaciones se pueden convertir en un atractivo no siempre deseable. Yo he tenido la ocasión de investigar directamente la educación, pero también de toparme con ella en otras investigaciones, y uno se lleva sorpresas. Yo diría que más recursos sí, pero no vamos a derramarlos indiscriminadamente sobre el sistema educativo, sino que vamos a ver a dónde van y vamos a priorizar aquellos lugares, aquellos grupos, aquellos programas y objetivos a los que damos especial importancia.

En cuanto a transparencia, *rankings*, etcétera, yo creo que el sistema educativo es muy, muy opaco, tremendamente opaco. Yo podría contar una anécdota. Cuando a mí me tocó hace mucho tiempo escolarizar a mi hijo pequeño, fui a un centro público, fui a otro, tenía varios en los alrededores, y pregunté en uno de ellos si tenían proyecto escolar, y la directora, que era muy amable, me dijo: sí, sí, claro, tenemos un proyecto. A continuación dije: ¿Puedo verlo? Y me contestó: No, no; eso es para los profesores. **(Risas)**. Creo que esto refleja muy bien lo que hay. Es un sistema muy opaco. Si uno va al mapa escolar de Londres y pincha el botoncito que hay encima de un colegio, puede ver dos o tres informes de la inspección, de la Ofsted y un montón de información sobre el centro. Aquí no hay tal cosa, aquí lo que vemos es literatura: los niños serán felices, nosotros somos constructivistas, etcétera, pero no hay información. En cuanto desarrollemos una información que no sea puramente cualitativa, sino que sea comparable, siempre existirá la posibilidad de hacer *rankings*. A mí no me gustan los *rankings*, pero tampoco me asustan. Por ejemplo, hay *rankings* de coches que nos informan esencialmente sobre la velocidad que alcanzan o sobre su potencia y no por eso la gente se compra el coche exclusivamente por el *ranking*. Creo que el antídoto contra una información parcial es más y mejor información. Es decir, si los centros dan realmente buena información sobre lo que hacen dentro, la gente no mirará simplemente como quedaron en el último no sé qué. Esos *rankings* existen desde hace mucho, solían hacerlos las revistas tipo *Dunia* y otras; en todo caso existen para los profesores, que sí los conocen. Nosotros sí los conocemos y sabemos qué facultad es mejor, qué departamento tiene mejor puntuación en tal campo, qué escuela tiene más aprobados, etcétera. Considero que no es justo quedárnoslos para nosotros; lo que hay que hacer es contrarrestarlos con más y mejor información.

Esto es todo. Seguro que me dejo alguna cuestión parcial concreta, pero no se me ocurre en este momento.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 174

29 de marzo de 2017

Pág. 43

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Fernández Enguita, por su amabilidad y por habernos aportado además una documentación que distribuiremos entre los distintos grupos. Estamos a su disposición y le agradeceríamos mucho que si se le ocurriera alguna idea mientras estamos celebrando las comparecencias, nos la envíe. Le estaríamos eternamente agradecidos, porque luego nos tocará a nosotros la tarea de trabajar sobre lo aprendido y lo escuchado.

Muchas gracias.

Se levanta la sesión.

**Eran las ocho y treinta minutos de la noche.**

cve: DSCD-12-CO-174