



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

Año 2017

XII LEGISLATURA

Núm. 219

Pág. 1

## EDUCACIÓN Y DEPORTE

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

Sesión núm. 19

celebrada el lunes 8 de mayo de 2017

Página

### ORDEN DEL DÍA:

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

- Del señor profesor titular del Departamento de Sociología y Antropología Social y director del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia (Hernández i Dobón), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000549) ..... 2
- Del señor presidente honorario de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos, FEDADI (Martínez Sánchez), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000550) ..... 16
- Del señor presidente de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza, ANELE (Moyano Guzmán) y de la señora doctora en Ciencias de la Educación, directora de educación y formación de la Fundación COTEC para la Innovación (Zubillaga del Río), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000551) ..... 29

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 2

Se abre la sesión a las cuatro de la tarde.

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

- **DEL SEÑOR PROFESOR TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y DIRECTOR DEL INSTITUTO DE CREATIVIDAD E INNOVACIONES EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA (HERNÁNDEZ I DOBÓN), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000549).**

La señora **PRESIDENTA**: Muy buenas tardes, señoras y señores diputados. Vamos a dar comienzo a la sesión convocada para la tarde de este día, 8 de mayo de 2017.

En primer lugar, vamos a celebrar la comparecencia de don Francesc Jesús Hernández i Dobón, profesor titular del Departamento de Sociología y Antropología Social y director del Instituto de Creatividad e Innovaciones Educativas de la Universidad de Valencia. Bienvenido, señor Hernández. Como ya le han informado, tiene como máximo treinta minutos de tiempo para su primera intervención. Después intervendrán por tiempo de cinco minutos los representantes de los distintos grupos parlamentarios y, finalmente, tendrá como mínimo diez minutos, dependiendo del tiempo que hayamos consumido, para contestar a las cuestiones que le hayan planteado los portavoces de los distintos grupos parlamentarios. Muchísimas gracias por responder a la invitación de esta Comisión.

Tiene la palabra el señor Hernández i Dobón.

El señor **PROFESOR TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y DIRECTOR DEL INSTITUTO DE CREATIVIDAD E INNOVACIONES EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA** (Hernández i Dobón): Muchas gracias, señora presidenta.

El texto que voy a leer lo pueden descargar, si ustedes quieren, de la siguiente dirección: <http://www.uv.es/fjhernan/pacto.docx>. Voy a intentar ceñirme al texto que he presentado.

Buenas tardes, señoras y señores parlamentarios. Estoy muy satisfecho de comparecer ante esta Subcomisión del Pacto de Estado Social y Político por la Educación, y agradezco a las parlamentarias y parlamentarios de Compromís que hayan pensado en mí para dirigirme la palabra. Además, estoy contento de hacerlo cuando conmemoramos la muerte del gran humanista valenciano Luis Vives, acaecida el 6 de mayo de 1540, cuya obra es uno de los fundamentos de la educación moderna. Si siguen mi exposición espero responder a algunas preguntas importantísimas, por ejemplo, cómo se puede mejorar el rendimiento educativo y qué lección podemos extraer para ello del anterior presidente de los Estados Unidos; cómo se puede resolver nuestro mayor problema educativo, que tiene poco que ver con Finlandia; cómo se relaciona esto con un reciente doble récord español del que no ha hablado la prensa; o por qué hay florecientes negocios relacionados con la educación. Espero haber despertado su atención con estas cuestiones iniciales.

Me gustaría comenzar avanzando algunos datos que permiten evidenciar la importancia del asunto que nos ocupa, la educación. El gasto del Estado en educación en una hora —que es lo que puede durar mi comparecencia— es de 5 millones de euros. En un día como hoy la cuarta parte de la población ha estado o está en un aula como docente o como discente. Si los alumnos y alumnas de enseñanzas no universitarias que hoy asisten o han asistido a los centros educativos se sentaran unos junto a otros, formarían una fila más larga que toda la costa peninsular española. Ilustrada la importancia de la educación, propondré la tesis central de mi intervención de la que se deducirán los sucesivos argumentos: la educación es un derecho. No voy a exponer teoría ni voy a defender opiniones personales, me restringiré a desarrollar esa tesis central ciñéndome a los límites establecidos por las normas o regulaciones internacionales, y a documentar la argumentación con los datos más recientes de las agencias estadísticas oficiales, indicando siempre la fuente de estos datos.

Ustedes, señoras y señores parlamentarios, han prometido o jurado acatar la Constitución. Les recuerdo que su artículo 10.2 afirma: Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España. Por lo tanto, orientaré mi intervención a considerar precisamente lo que establece la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España sobre la educación. La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 proclama en su artículo 26 que toda persona

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 3

tiene derecho a la educación y, más adelante, que la instrucción elemental será obligatoria. ¿Se han preguntado alguna vez cuántas ciudadanas y cuántos ciudadanos carecen en España de esa instrucción elemental y, por tanto, tienen vulnerado el derecho a la educación proclamado por las Naciones Unidas? Según la última encuesta de población activa del Instituto Nacional de Estadística, una de cada cinco personas mayores de dieciséis años tiene vulnerado el derecho a la educación, ya que carece de instrucción elemental. ¿Saben ustedes qué porcentaje se dedica en España a formación de personas adultas en el conjunto del gasto público en educación? Según los datos del ministerio solo el 0,79%. Parece un porcentaje muy escaso para evitar que sea vulnerado el derecho de una quinta parte de la población que la Declaración Universal proclama de manera inequívoca, y que según la Constitución tendría que orientar la interpretación de los derechos fundamentales que en ella se reconocen. Respecto a los tratados y acuerdos internacionales a los que debe ajustarse la interpretación de la Constitución resulta de la mayor importancia la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, proclamada en un proceso que en nuestro país fue ratificado por el referéndum de febrero de 2005. La carta es legalmente vinculante en la mayoría de los países de la Unión Europea, incluyendo el nuestro, desde el año 2007. Su artículo 14.1 no solo proclama el derecho a la educación, sino que lo amplía sensiblemente respecto a como había sido determinado por las Naciones Unidas al definirlo de la siguiente manera: Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente. Adviértase que en esa formulación no se enuncian dos derechos sino uno y, por eso, el siguiente punto comienza diciendo «este derecho incluye». Pues bien, según la EPA, en España dos de cada tres personas mayores de dieciséis años no disponen de una certificación profesional que acredite su competencia laboral. Es decir, ese acceso a la formación profesional y permanente del que habla la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea como parte esencial del derecho a la educación, o mejor, como su reformulación más actual, no se cumple para dos terceras partes de la población española en edad laboral. Al aducir estos dos casos de flagrantes incumplimientos del derecho a la educación habrán entendido que el argumento que voy a presentar se ubica en una consideración amplia de la educación, no restringida a las enseñanzas regladas. Por ello si la política educativa o un eventual pacto educativo quiere ser coherente con el derecho a la educación tal y como está proclamado y determinado, no ha de ser solo política o pacto escolar, sino política o pacto educativo. La política educativa o un eventual pacto educativo en coherencia con la Constitución española tiene que atender, además de a la propia determinación del derecho, a las metas establecidas por la Unión Europea. Estos son los acuerdos a los que se refería el artículo 10.2. Por otra parte, los Estados miembros de la Unión Europea han fijado una serie de objetivos para el año 2020 junto con unos criterios de referencia para evaluar su cumplimiento. A ellos y a los que se establezcan ulteriormente tiene que atender preceptivamente la política educativa. No es cierto que un eventual pacto educativo tenga que comenzar estableciendo los asuntos sobre los que, si fuera el caso, hay que pactar porque estos ya están perfectamente determinados en la proclamación de los derechos humanos, en la Carta de los Derechos Fundamentales y en los acuerdos comunitarios.

A continuación, comentaré las metas mencionadas más relevantes y sus criterios de referencia. Y explicaré cómo tendrían que orientar toda política educativa y no solo un eventual pacto educativo. Se habla mucho y muy falazmente de un deficiente rendimiento educativo español. Hay que recordar que el objetivo de la Unión Europea para el año 2020 es reducir el denominado bajo rendimiento educativo por debajo del 15%, y se toman como referencia en la medición los resultados del Programa internacional para la evaluación de estudiantes de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, conocido por sus siglas inglesas como PISA. La serie de pruebas de 2015 proporcionan unos porcentajes de bajo rendimiento para el caso español del 22,2% en Matemáticas, una cifra ligeramente por debajo del promedio de la OCDE que se sitúa en el 22,9%; del 16,2% en Lectura por debajo del 20,0% de la OCDE, y del 18,3% en Ciencias también por debajo del 21,2% que registra el conjunto de los Estados de la organización. Presentamos, pues, cifras ligeramente mejores que la media de la OCDE, y recuérdese que los objetivos son para 2020 y la medición de PISA es de 2015. Por ello a mitad de la década el porcentaje de bajo rendimiento en el caso español está solo a 3,9 puntos del objetivo europeo para 2020, lo que no parece una situación excesivamente preocupante. Recuérdese que el objetivo europeo no es incrementar la puntuación general del país, esa especie de *ranking* de PISA que tanto gusta a los medios de comunicación, sino disminuir el porcentaje de bajo rendimiento. La misma Unión Europea ha reconocido que se producen oscilaciones en el bajo rendimiento. De hecho, para los datos de Ciencias solo Dinamarca, Portugal y Suecia redujeron el bajo rendimiento desde las pruebas de 2012, y de todos los países solo nuestro país vecino, Portugal, lo redujo desde la serie de pruebas de 2009. Por tanto, a la luz

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 4

de estos últimos datos no parece justificado clamar reiteradamente sobre un supuesto bajo rendimiento en nuestro país, y menos aún insistir obcecadamente en privilegiar curricularmente las materias que examina PISA soslayando otras de innegable valor formativo. Por tanto, de PISA no se puede deducir que nuestro sistema educativo tenga problemas de rendimiento preocupantes.

Ahora bien, las pruebas promovidas por la OCDE nos ilustran sobre otros asuntos que sí que merecen una atención más detallada, como son los factores con los que se relaciona el bajo rendimiento educativo. Los datos muestran que el bajo rendimiento en PISA presenta una elevada correlación inversa con el gasto público en educación, es decir, con el dinero aportado al sistema educativo por los Presupuestos Generales del Estado. Más adelante hablaré del gasto privado; esto es, la inversión que realizan las familias, pero ahora me referiré solo al gasto público. Aún no disponemos de los datos de gasto educativo en todos los países de la Unión Europea correspondientes al año de las últimas pruebas PISA en 2015. Sin embargo, un cálculo con el gasto educativo público de 23 Estados europeos en la anterior edición de PISA presenta un coeficiente de correlación de menos 0,75 con el bajo rendimiento en Matemáticas. Permítanme un comentario estadístico: el coeficiente de correlación es un valor entre menos uno y más uno; cuando se aproxima a más uno hay correlación entre dos variables; si el valor se aproxima a menos uno hay correlación pero inversa, es decir, cuando una variable crece la otra mengua; y si se aproxima al cero no hay correlación. Por ello una correlación de menos 0,75 entre dos variables, bajo rendimiento en Matemáticas y gasto educativo público, resulta muy significativa, manifiesta que ambas variables están intensamente ligadas de manera inversa; es decir, más inversión, menos bajo rendimiento, y viceversa. Esto quiere decir que si se desea cumplir el objetivo fijado de reducir el bajo rendimiento por debajo del 15%, los resultados estadísticos aconsejarían incrementar el gasto educativo público. Esta es la evidencia estadística, pero incrementar el gasto educativo público es justo lo contrario de lo que se ha apoyado en esta Cámara en los últimos años. Les recordaré que el gasto público en educación se ha reducido en España un 16,78% desde el año 2009 hasta 2014, lo que supone una variación de menos 3,6% al año. Y esto si tenemos en cuenta cantidades absolutas, si como se suele hacer de manera estandarizada calculamos el gasto público en educación como proporción del producto interior bruto, la situación no es menos descorazonadora, y ello a pesar de que esta cifra relativa puede presentar datos equívocos en contextos de crisis en los que se produce una contracción del PIB. De todos modos, en lugar de acercarnos al 5% que convencionalmente representa la proporción de gasto público en educación en los países desarrollados, nuestro país retrocede de manera drástica. El Gobierno español acaba de remitir a las autoridades comunitarias la actualización del Programa de Estabilidad del Reino de España 2017-2020, que en su página 101 indica que el gasto público en educación menguará; así, el porcentaje del PIB será el 4,01% en 2016; 3,93% en 2017; 3,81% en 2018; 3,73% en 2019 y 3,67% en 2020. Hemos pasado del 4,40% del último presupuesto del Gobierno de Rodríguez Zapatero a una previsión del 3,67% cuando finalice esta legislatura, un descenso de más de un 16,5% en la proporción del PIB que, como se ha dicho, frena su crecimiento en el contexto de crisis. Es decir, las evidencias estadísticas muestran que si, como ha acordado España con sus socios de la Unión Europea, se quiere mejorar el rendimiento educativo, ustedes tienen que dejar de lado polémicas didácticas estériles —¿recuerdan los ríos de tinta que se vertieron contra la Ley Orgánica General del Sistema Educativo de 1990, la Logse?— e invertir su práctica habitual en los últimos ejercicios y más aún la prevista para este año, y acordar un incremento del gasto educativo público porque en definitiva ustedes, señoras y señores parlamentarios, son los que aprueban los Presupuestos Generales del Estado.

La asociación entre rendimiento educativo y situación socioeconómica es, si cabe, más importante todavía. Recuerden el dato del 18,3% de porcentaje de bajo rendimiento en Ciencias en las pruebas de PISA 2015 que he mencionado anteriormente. Pues bien, para la cuarta parte de la muestra del estudiantado español evaluado en estas pruebas que presenta un indicador socioeconómico mejor, según la OCDE, ese porcentaje se reduce al 6,0%, mientras que para la cuarta parte de la muestra con un indicador socioeconómico peor el porcentaje se eleva al 31,6%. Advuértase en los datos que acabo de proporcionar que la diferencia entre el cuartil inferior y el superior —es decir, 31,6% menos 6% igual a 26,6%— es incluso mayor que el promedio general del 18,3%, lo que sucede en la inmensa mayoría de los Estados de la Unión Europea. PISA sirve como ven para poner sobre la mesa la importancia en la educación de las clases sociales o de los indicadores socioeconómicos en terminología de la OCDE. Los resultados de 2015 también dan cuenta de la relevancia de otras variables relacionadas con la situación económica como, por ejemplo, la inmigración. Así, si analizamos los datos españoles del rendimiento en las pruebas PISA del estudiantado inmigrante de primera generación, puede verse que el alumnado

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 5

español no inmigrante obtuvo puntuaciones de 492, 502 y 499 puntos en Matemáticas, Lectura y Ciencias respectivamente, mientras que el alumnado inmigrante de primera generación obtuvo puntuaciones más bajas, 445, 457 y 454 respectivamente. Luego no solo tiene que haber un incremento en el gasto público en educación —lo contrario de lo que ha sucedido en los últimos ejercicios y de lo que parece que va a suceder—, sino que también ha de estar dirigido preferentemente a las personas en una situación de mayor pobreza o con mayores dificultades. Eso es lo único coherente con el objetivo suscrito por España en los acuerdos internacionales sobre reducción del bajo rendimiento educativo que, como se recordará, tienen que orientar la interpretación de la Constitución.

Precisamente por esa asociación entre rendimiento y situación socioeconómica tendrían que ser modificadas radicalmente dos prácticas que se han instaurado en nuestro sistema educativo con el apoyo de esta Cámara. En primer lugar, en nuestro sistema educativo se mantiene la repetición de curso como un mecanismo de penalización. Hay que recordar que la Logse evitaba la palabra repetición y establecía que un alumno —cito— podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo en función de las necesidades educativas de los alumnos, artículo 15. La Ley orgánica para la mejora de la calidad educativa de 2013, la Lomce, habla quince veces de repetición y lo relaciona con —cito— un plan específico de refuerzo o recuperación —fin de la cita— en el caso de primaria, artículo 20, o con un programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento en el caso de secundaria, artículo 27. Pues bien, parece ser que las medidas de refuerzo o recuperación no funcionan. Según los recientes datos de PISA, el alumnado español que no repitió curso en educación primaria obtuvo puntuaciones de 505, 523 y 513 en Matemáticas, Lectura y Ciencias respectivamente. Aquel otro alumnado que repitió una vez en educación primaria obtuvo puntuaciones mucho más bajas, 394, 409 y 402 respectivamente. La diversificación curricular introducida por la Logse puede haberse fosilizado en una pluralidad de programas, que muchas veces acaban penalizando a la persona con dificultades de aprendizaje que, en algunos de estos programas, puede promocionar con el hándicap de acarrear asignaturas suspendidas, lo que lógicamente aumenta y no disminuye sus dificultades. La segunda práctica perversa —más adelante justificaré este calificativo— son las pruebas que introduce la Lomce con auténtica fruición. Baste recordar que la palabra prueba aparece 60 veces en el texto legal. Al introducir la Lomce no se hizo más que copiar la Ley de 2002 *No Child Left Behind Act*, «Que ningún niño se quede atrás», que se había instaurado unos años antes en Estados Unidos. Un texto legal orientado por dos principios, libertad de elección y pruebas, *choosing and testing*. Precisamente la Lomce reiteraba esta obsesión por el *testing*, cuando ese sistema ya había mostrado sus efectos perversos en Estados Unidos. Voy a leer una cita sobre los efectos nocivos y perversos de las pruebas instauradas por la ley estadounidense «Que ningún niño se quede atrás»: La experiencia nos ha enseñado que en su implementación la Ley «Que ningún niño se quede atrás» tenía algunos defectos graves que están perjudicando a nuestros hijos en lugar de ayudarlos. Los profesores se ven frecuentemente obligados a enseñar para la prueba, materias como la historia y la ciencia han sido soslayadas. Y para evitar que sus escuelas sean etiquetadas como fracasos, algunos Estados, de manera perversa, en realidad han tenido que bajar sus estándares en una carrera hacia la parte inferior en lugar de en una carrera hacia la parte superior —fin de la cita—. Estas palabras, todo un alegato contra las pruebas, no son de ningún estudioso o estudiosa de la educación, son palabras autorizadas del presidente Barack Obama pronunciadas el 23 de noviembre de 2011, poco antes de que se promulgara nuestra Lomce, ¿por qué no se atendieron en esta Cámara?

Con todo, la reducción del bajo rendimiento no es el principal incumplimiento español en los objetivos educativos de la Unión Europea para el año 2020. Como ustedes saben, la variable en la que nuestro país presenta los peores resultados es en el denominado abandono educativo temprano. Tal y como lo operativiza la Oficina Estadística de la Unión Europea, Eurostat, se considera abandono educativo temprano el porcentaje de jóvenes entre dieciocho y veinticuatro años que ni han cursado ni están cursando una educación secundaria postobligatoria. Según los datos del año pasado, España tenía un abandono educativo temprano del 19,4%, la cifra más alta de la Unión Europea salvo Malta, y casi el doble del promedio comunitario que se situó en el 10,8%, muy cerca del objetivo europeo para 2020 que es del 10%. Antes de explicar con qué se relaciona ese abandono educativo temprano, comentaré muy brevemente que no se debe confundir con el abandono escolar; es decir, con aquellas personas que dejan las instituciones educativas sin concluir la educación obligatoria. Ya comenté anteriormente que para la población mayor de dieciséis años ese porcentaje está en torno al 20%. Se podría suponer que esa porción de población que no tiene la escolaridad obligatoria está formada por personas mayores que estuvieron alejadas de la escuela hace décadas, pero ciertamente no es totalmente así. Según los datos

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 6

de la última EPA, podríamos estimar que en la franja de edad de dieciocho a veinticuatro años, aquella a la que se refiere la medición del abandono educativo temprano, hay no menos de un 5% de personas que no concluyeron la educación secundaria y que, por tanto, tienen flagrantemente vulnerado su derecho a la educación. Si nos centramos en el objetivo europeo y consideramos el abandono educativo temprano y no el escolar, la pregunta que nos tenemos que hacer es, obviamente, de qué depende ese porcentaje tan elevado de abandono educativo temprano, de ciudadanas y ciudadanos que no prosiguen su itinerario educativo con una formación secundaria postobligatoria.

Voy a responder a esa cuestión a continuación. Si preguntara qué país tendríamos que utilizar como modelo para reducir el abandono educativo temprano, tal vez alguna persona respondiera que Finlandia o Estonia, pero si esa persona observara realmente los datos que proporciona Eurostat se daría cuenta de que otros países europeos como Croacia, Eslovaquia, Grecia o Lituania, presentan porcentajes de abandono educativo temprano inferiores a los de aquellos países nórdicos. Y además, en los datos observaría otra cosa más relevante, que esos países con abandono educativo temprano menor al de Finlandia o Estonia, es decir, Croacia, Eslovaquia, Grecia o Lituania, tienen puntuaciones PISA generales en todas las áreas no solo inferiores lógicamente a esos dos países nórdicos, sino incluso menores que las de España. Y llegamos así a un punto sumamente importante en la argumentación: la lógica del abandono educativo temprano es distinta a la del rendimiento educativo, lo que se puede ratificar estadísticamente. De una confusión de ambas lógicas, que lamentablemente es muy frecuente, solo se pueden deducir consecuencias adversas en política educativa. El promedio de los coeficientes de correlación de las tres últimas pruebas PISA, 2009, 2012 y 2015 en las tres áreas de Matemáticas, Lectura y Ciencias, con las cifras de abandono educativo temprano para los países de la Unión Europea solo es del menos 0,1, es decir, un valor muy próximo al cero que indica estadísticamente la falta de correlación. Compárese con un valor absoluto del menos 0,75 que les exponía anteriormente en la correlación entre bajo rendimiento y gasto público en educación. Reitero que es muy relevante la diferencia de lógicas entre rendimiento educativo y abandono educativo temprano, nuestro problema es el segundo y no el primero. Solo personas mal informadas o que ignoren las evidencias estadísticas pueden seguir manteniendo que la solución del abandono educativo temprano pasa por modificaciones didácticas. Solo la pretensión subrepticia de culpar al profesorado o generar un mal ambiente escolar puede explicar esa contumacia.

Si el abandono educativo no está relacionado con el rendimiento educativo o con el gasto educativo público vinculado con este, tal vez ustedes se preguntarán con qué variable se puede relacionar. Sobre esto, como se suele decir hay una buena y una mala noticia. La buena noticia es que podemos establecer correlaciones importantes entre el abandono educativo temprano y otra variable social, a saber, la desigualdad. Efectivamente, se puede calcular un coeficiente de correlación entre el abandono educativo temprano y el índice que utiliza Eurostat para medir la desigualdad social; a saber, la proporción de ingresos entre el quintil superior, es decir, la quinta parte de la población con mayores ingresos, y el quintil inferior, la quinta parte de la población con menores ingresos, aunque también se puede apreciar la relación si se usan otras medidas de desigualdad como la proporción de ingresos entre el decil superior y el inferior o el denominado índice de Gini. El resultado estadístico es nítido, en los últimos cinco años el coeficiente de correlación ha estado por encima del 0,7 —recuerden que un dato próximo a uno significa una correlación total— para los países de la Unión Europea. El último año del que tenemos datos, 2015, el coeficiente incluso ascendió a 0,8. Como decía antes, la buena noticia es que sabemos que el abandono educativo temprano correlaciona con la desigualdad social; la mala o pésima noticia es que vivimos en uno de los países más desigualitarios de la Unión Europea. Según el último dato conocido correspondiente al año 2015, la proporción de ingresos entre el quintil superior y el inferior de la población española, que como he dicho es la manera estandarizada de medir la desigualdad, es del 6,9, que es la mayor desigualdad registrada en la serie de nuestros datos desde 1995. Es decir, nuestra sociedad es ahora la más desigualitaria de los últimos veinte años. Pero no solo España ha batido recientemente su récord máximo de desigualdad respecto de su serie histórica registrada por Eurostat, sino que acumula un segundo récord. Si tomamos como referencia el año 2006, el anterior a las quiebras y suspensiones de pagos que determinaron el comienzo de la crisis económica, y comparamos los datos de ese año con las últimas cifras europeas disponibles, podremos observar cómo países muy castigados por la crisis, como Irlanda, Islandia o Portugal, han disminuido la desigualdad durante estos años, mientras otros como Grecia o España la han aumentado. Y si analizamos los datos de los países no solo de la Unión Europea sino del conjunto de Europa en este período, observaremos un segundo récord para España, es el país donde más ha crecido la desigualdad en estos años de crisis.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 7

Tal vez no hayan leído en los periódicos la noticia de que España ha batido su récord de desigualdad en la serie histórica registrada por Eurostat. Se habla mucho de los récords de temperatura y está bien que esto sea muy comentado, pero no se dice nada de que alcanzamos récords de desigualdad. Y si no han leído esta noticia en los periódicos o no la han visto comentada, señoras y señores parlamentarios, harían bien en preguntarse por qué esas evidencias estadísticas no son materia de debate social, político o parlamentario. Recuerden que nuestra Carta Magna, aquella que ustedes han prometido o jurado acatar, se abre en su artículo 1.1 con el siguiente texto: España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político. Por tanto, la igualdad no es un deseo benevolente o piadoso, sino uno de los cuatro valores superiores de nuestro ordenamiento jurídico. El aumento de la desigualdad social no es una fatalidad ni el efecto de la crisis económica en sí misma, como hemos visto en los casos de Irlanda, Islandia o Portugal; sino el resultado de políticas socioeconómicas como las que se han legislado o convalidado en esta Cámara en los últimos años, por las que precisamente ha aumentado la desigualdad; políticas de regulación del mercado laboral y precariedad para la clase obrera y transferencia de dinero público y beneficios fiscales para los detentadores de la riqueza. Si se quiere resolver el abandono educativo temprano —y recuerden que era la variable en la que España presentaba peores resultados ante sus socios comunitarios— hay que avanzar en la igualdad y no retroceder en ella como estamos haciendo.

Pondré dos ejemplos más que resultan significativos y que están relacionados con lo que estoy exponiendo. Si analizamos los datos de las comunidades autónomas también existe una correlación elevada entre el abandono educativo temprano y los bajos salarios en el sector de la construcción. Allí donde los sueldos son menores, el conjunto de la mano de obra presenta menor cualificación en términos generales por lo que posiblemente absorbe más fácilmente estudiantado no formado y genera abandono educativo. Esto está ratificado también con estudios de caso. Por tanto, regular los sectores de baja cualificación es una medida que debe menguar el abandono educativo.

En segundo lugar, si analizamos los datos de los países de la Unión Europea, el porcentaje de estudiantado que cursa formación profesional en los estudios secundarios postobligatorios presenta una correlación importante e inversa con el abandono educativo temprano que alcanza un valor de  $-0,47$  para las mujeres y  $-0,53$  para los hombres. También correlaciona lógicamente esa proporción con la igualdad social. Es decir, una mayor y mejor formación profesional y un mercado laboral con una regulación que permita un trabajo digno parecen ser, a juzgar por las evidencias estadísticas, condiciones para la reducción del abandono educativo temprano. La política social y educativa debería estar en consonancia con estas evidencias si se pretende seguir lo que dice la Constitución.

Por todo ello, al hilo de la formación profesional, el hecho de que la universidad sea el factor que proporciona un mayor número de certificados de profesionalidad por delante de la formación profesional reglada se tiene que entender como una deficiencia de nuestro sistema educativo relacionada con el aumento de la desigualdad y con una cifra desmesurada de abandono educativo temprano. Las EPA del periodo 2005-2013 muestran que como promedio por cada persona que ha obtenido su certificación profesional en centros de formación profesional había dos que lo habían conseguido en centros universitarios, lo que representa una desproporción clara. Pero no se trata lógicamente de reducir los estudios universitarios, sino de ampliar la formación profesional y más todavía cuando índices como la presencia de mujeres en carreras científico-técnicas o la cantidad de graduadas en estas carreras en la población en general se consideran factores de desarrollo humano. Aunque la Ley orgánica 5/2002 de las cualificaciones y de la formación profesional introducía la novedad histórica de aceptar que las competencias profesionales con significación para el empleo podrían ser adquiridas a través de la experiencia, artículo 7.4.a), lo que comprometía al Estado a certificarlas. Esa posibilidad quince años después de la promulgación de la ley ha sido escasamente desarrollada. Piénsese en la situación de desempleo de larga duración que en nuestro país está cronificándose dramáticamente y en la importancia que tiene contar, no con una cualificación profesional, puesto que esta se posee muchas veces gracias a la experiencia laboral, sino con una certificación oficial de tal cualificación y, en general, en qué queda la retórica sobre la sociedad del conocimiento si no se puede garantizar el mínimo derecho a la certificación de las cualificaciones.

Al hilo de la desproporción entre formación profesional y estudios universitarios, comentaré otro de los objetivos educativos de la Unión Europea para el 2020 relacionado con la universidad. Para medir la ampliación de los estudios superiores se ha establecido como objetivo educativo de la Unión Europea que

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 8

el porcentaje de las personas comprendidas entre los treinta y treinta y cuatro años que hayan completado con éxito el nivel de la educación terciaria o superior tiene que ser al menos del 40 %. Recuérdese que la Unión Europea habla de educación terciaria o superior que, como saben, no incluyen solo los estudios universitarios, sino también la formación profesional superior. Es necesario hacer esta precisión, porque frecuentemente se confunden ambos conceptos.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Hernández i Dobón, han pasado los treinta minutos. Se lo digo para la organización de su intervención.

El señor **PROFESOR TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y DIRECTOR DEL INSTITUTO DE CREATIVIDAD E INNOVACIONES EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA** (Hernández i Dobón): Muchas gracias.

España ya ha cumplido el objetivo comunitario para 2020 respecto de población con estudios superiores, porque los últimos datos afirman que en nuestro país el porcentaje de jóvenes de treinta y cuatro años con educación superior presenta un porcentaje de 40,2. Mientras que en el conjunto de la Unión Europea está en el 39,0. Hay algunas sombras en este logro. En los últimos años se ha registrado un descenso del porcentaje mencionado del 42,3 pasamos al 40,9 y al 40,2 actual. Diríase que hemos retrocedido una década, dado que la cifra más próxima a la actual es la de 2005. Es razonable pensar que este retroceso tiene que ver con la política de tasas y becas establecida por los últimos Gobiernos y ratificada por esta Cámara. Sobre las tasas solo es preciso citar el penúltimo informe de la Conferencia de rectores de las universidades españolas donde literalmente se afirma: En el curso 2013-2014 España había alcanzado uno de los niveles de precios públicos universitarios más elevados de la Unión Europea.

Respecto a las ayudas y becas que se conceden por parte del ministerio, de las administraciones educativas y de las comunidades autónomas hay que decir, en primer lugar, que no todo lo que aparece conceptualizado como beca se dirige a compensar las desigualdades socioeconómicas. Por ejemplo, las denominadas becas de excelencia o los complementos Erasmus no tienen necesariamente ese carácter socialmente compensatorio. Con todo, las aportaciones del Estado al capítulo de becas en general se han reducido en los últimos años en términos notables. Según los datos del Ministerio de Educación su propia aportación a becas y ayudas ha menguado desde el curso 2010-2011 hasta el 2014-2015 en más de 75 millones de euros, lo que representa un descenso del 8,1 % en términos de tasa anual un -2,1 cada ejercicio. Las aportaciones del ministerio a las denominadas precisamente becas compensatorias disminuyeron en un 33,4 %; las de transporte en un 92,5 %; las de comedor han sido anuladas y las de residencia han descendido un 30,4 %. Los datos de matrícula también resultan notables. Entre el curso 2005-2006 y el curso 2015-2016 el estudiantado matriculado en grado de las universidades públicas españolas menguó en una tasa anual del 1,7 %. Mientras que el estudiantado matriculado en las universidades privadas aumentó con una tasa anual del 1,5 %. Según los últimos datos del ministerio, las universidades privadas recogían 160 000 estudiantes de grado y 50 000 más de master en el curso 2015-2016. Si alguno de ustedes piensa que en definitiva la apertura de estos centros, las universidades privadas, está amparada por el libre mercado, les recordaré lo que ya invoqué al principio de mi intervención a saber, lo que literalmente el artículo 10.2 de la Constitución que ustedes prometieron o juraron acatar sobre que las normas fundamentales, a saber, que se interpretarán de conformidad con la Declaración de Derechos Humanos y en este punto su texto, el de la declaración, parece meridiano al afirmar: el acceso a los estudios superiores será igual para todos en función de los méritos respectivos. Repito, en función de los méritos respectivos. ¿Están los más de 200 000 estudiantes matriculados en las universidades privadas españolas cursando estudios superiores por sus méritos respectivos o porque pueden pagar sus matrículas? ¿Han perdido otros 200 000 estudiantes las universidades públicas en los últimos diez años por falta de méritos o por razones económicas?

El problema de las universidades privadas me lleva a tratar de las empresas de enseñanza en general. Voy a ser ya breve para acabar. En España las empresas que ofrecen enseñanza de régimen general declararon unos beneficios de 1 850 000 euros al día, según los últimos datos disponibles del INE que son del ejercicio 2010. Los datos siguientes del 2015 se esperan pronto. Recuérdese que en ese año en el que las empresas de enseñanza obtuvieron esos sustanciosos beneficios de casi 2 millones de euros diarios España tuvo una evolución de su PIB de -3,7 puntos. Más adversa por primera vez que el conjunto de la Unión Europea. Esos beneficios son posibles, porque la mayor parte de sus ingresos derivan de transferencias de dinero público, un porcentaje que ronda el 60 % y por una asombrosa y escasa presión



# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 9

fiscal. Las empresas de enseñanza declararon ante el INE unos impuestos en el ejercicio del 2010 del 0,79 % de sus ingresos. ¿No les parece una fiscalidad muy baja? Esta presencia de empresas de enseñanza que obtienen cuantiosos beneficios, aún en los años duros de la crisis, explica un hecho notable. Según Eurostat y con datos del año citado, las familias españolas gastaron en educación, con unidades ya ajustadas al coste de la vida, un 36 % más que las familias alemanas, un 47 % más que las italianas o un 124 % más que las francesas y si nos referimos a países con óptimos rendimientos en Pisa, las familias españolas gastaron un 176 % más que las de Estonia o un 613 % más que las de Finlandia.

Por último, para concluir, me gustaría comentar otro objetivo de la Unión Europea relacionado con las competencias lingüísticas. Según los escasos datos disponibles, en España, los estudiantes de secundaria estudian como promedio 1,4 lenguas extranjeras. Muy por debajo de la media europea que estaría en 1,6 y muy lejos de los países con mejor rendimiento educativo como Finlandia o Estonia con unos promedios de 2,2 y 2,0 en lenguas extranjeras respectivamente. Lo que resulta sorprendente es que se establezca el objetivo de avanzar en la competencia en lenguas extranjeras y se promuevan resistencias a capacitar al estudiantado en las lenguas oficiales de las comunidades autónomas. Recuérdese que el artículo 3.3 de la Constitución establece que la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección. ¿Cuántas personas usan lenguas oficiales distintas del castellano? Creo que no menos de 12,5 millones de personas seríamos plurilingües, a las que hay que añadir más de 3,5 millones de personas extranjeras cuya primera lengua no sería el castellano. Las instituciones suelen desconsiderar esta situación sociolingüística española en la que no menos de un tercio de la población es plurilingüe en sus usos, sin contar aquellas personas que se han formado en más de una lengua extranjera.

Pondremos dos ejemplos de tal consideración. El primero, cómo es posible que el INE no disponga de ninguna serie de datos sobre la situación sociolingüística general de la ciudadanía, no solo sobre la competencia lingüística, sino también sobre el uso que hacen de las lenguas en los diferentes contextos. Pero además, y este es el segundo ejemplo, cómo es posible que en las estadísticas oficiales se continúe considerando analfabeta aquella persona que no sabe leer y escribir solo en castellano. La falsa representación de que España es un Estado monolingüe sigue animando muchas actuaciones políticas. El significado de los términos constitucionales: especial respeto y protección, parece haberse disuelto.

Por último,...

La señora **PRESIDENTA**: Porque si no, no les va a dar tiempo a los grupos parlamentarios.

El señor **PROFESOR TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y DIRECTOR DEL INSTITUTO DE CREATIVIDAD E INNOVACIONES EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA** (Hernández i Dobón): Es como una especie de resumen. Puedo prescindir de él.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Hernández i Dobón.

El señor **PROFESOR TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y DIRECTOR DEL INSTITUTO DE CREATIVIDAD E INNOVACIONES EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA** (Hernández i Dobón): Muchas gracias a ustedes.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Mixto, tiene la palabra la señora Sorlí Fresquet.

La señora **SORLÍ FRESQUET**: Muchas gracias por la exposición. Oyendo sus palabras sí que me surgían algunos apuntes. Por un lado, ha hecho una correlación entre el abandono temprano y la desigualdad social. Una correlación bastante clara de que el abandono temprano es consecuencia de esa desigualdad social que además en los últimos años ha aumentado en el Estado español. ¿Sería correcto afirmar que necesitamos una inversión en servicios públicos y en el Estado de bienestar para garantizar que nuestra población no se vea abocada a ese abandono temprano y pueda seguir sus estudios?

Por otro lado, ha hablado de formación profesional como una de las apuestas básicas y sí que me gustaría si puede especificar mínimamente cuáles serían las propuestas en torno a esto.

En cuanto a becas y tasas hemos vivido en los últimos años un cambio en el modelo de becas y tasas. Un aumento, por ejemplo, en las notas de corte y una dificultad de acceso tanto para disponer de una beca como para poder pagar una matrícula por ese aumento de las tasas. Me gustaría saber cuál es su propuesta al respecto de esto y si considera que tenemos que revertir todo ese sistema de tasas abusivo

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 10

y también me gustaría que hiciera una pequeña mención a la propuesta del 3+2, de tres años universitarios más un master posterior, que seguramente aumentaría este tema de tasas y el tema de no poder asumir una formación por tema económico.

Por último, para hablar de política lingüística que es lo último que ha nombrado me gustaría si nos puede aportar un poco cuáles son algunos de los modelos lingüísticos de los países nórdicos que ha apuntado usted que están en tasas de aprendizaje de lenguas muy superiores a las nuestras. Sabemos que en Finlandia, por ejemplo, en otros años, hace años el País Valencià era uno de los referentes en aprendizaje de lenguas y me gustaría saber si podemos aprender de otros modelos lingüísticos para incluirlo en un pacto de Estado de un Estado que tiene diferentes lenguas oficiales.

Para acabar en tema de conciertos que también ha mencionado la educación privada y me gustaría saber si realmente cree que son necesarios los conciertos con empresas privadas de educación. Si en estos conciertos se está siguiendo el criterio de igualdad que antes hablábamos que es fundamental en el no abandono temprano de la educación y, para finalizar, si se está garantizando una igualdad de requisitos en los conciertos privados, en los conciertos con la educación pública. Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario de Ciudadanos, tiene la palabra la señora Martín Llaguno.

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

Muchas gracias, profesor Francesc Jesús, profesor universitario de mi comunidad, yo también soy profesora de la universidad. Ha hecho usted una extensísima exposición. Pensaba, dada su calidad de profesor titular de innovación educativa, que nos iba a centrar más su exposición en proyectos de innovación educativa y los efectos que tiene en la educación y en el aprendizaje. Entiendo que le podremos pedir documentación sobre este aspecto que creo que nos resulta muy relevante. Más que nada porque los diagnósticos económicos reiteradamente coincidimos en que es necesaria tener una mejor financiación de la educación, pero ahora en este momento del pacto educativo lo que estamos intentando es aportar soluciones sobre algunos problemas que hemos detectado.

Dicho esto, coincido con usted en que efectivamente la inversión educativa tiene una correlación de Pearson o de Gini con el abandono escolar temprano y los resultados académicos. La OCDE, admitiendo estas cuestiones, apunta que no se trata tanto de aumentar el gasto como de mejorar la distribución. Alcanzado un punto, es verdad que no hay evidencias estadísticamente significativas de que se mejore con un aumento de la inversión. Dado que estamos en un sistema de autonomías donde lo que apuntan los estudios de Pisa es una patente y flagrante desigualdad entre comunidades autónomas. Me gustaría saber si tiene usted alguna alternativa o alguna propuesta para mejorar, tanto los resultados académicos entre comunidades autónomas como la inversión educativa entre comunidades autónomas para que todos los niños, con independencia del lugar donde hayan nacido, puedan tener un acceso y unas oportunidades iguales.

Ha hecho usted una alusión precisamente a la situación en el acceso a la universidad y ha dicho usted y coincido con que las tasas que tenemos en este país son elevadas, especialmente en el master y ha hecho una pregunta retórica sobre si está planteando si el acceso a la universidad tiene que ver con las capacidades de los alumnos o con la capacidad económica de los padres de los alumnos. Le quiero incluir una tercera variable, porque recientemente mi grupo parlamentario ha sacado a la luz que precisamente el acceso a la universidad, al margen de estas dos cuestiones con las que podría coincidir coyunturalmente, tiene que ver también con las comunidades autónomas. Parece ser que en virtud de las desigualdades de la prueba de la Evao o como le queramos llamar, hay niños de comunidades autónomas que tienen más del doble de probabilidades de entrar en las universidades simplemente por el lugar donde han estudiado y por la manera en cómo se les corrigen los exámenes. No sé si han valorado desde su instituto el establecer algún tipo de variable o tienen alguna propuesta para poder solventar este problema de desigualdad que a usted le preocupa tanto. Sobre todo, porque a los valencianos y valencianas nos afecta directamente en relación con otras comunidades como, por ejemplo, la canaria, la andaluza o la murciana, que tenemos al lado.

Finalmente, ha hecho usted alusión al tema lingüístico, le quería decir que coincido totalmente con usted con que es verdad que hay que tener un especial cuidado y protección con las lenguas propias de cada comunidad autónoma, pero que este cuidado y protección no puede ser una imposición ni una denigración de otras lenguas que son autóctonas también de algunos ciudadanos y ciudadanas. Le quería preguntar si conoce usted los estudios de Inaset y de Educo que plantean que precisamente, dado que ha

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 11

mencionado tanto la estadística, hay una vinculación entre el fracaso escolar, el fracaso laboral y el abandono escolar temprano con la negación al estudio en la lengua materna. Esto afecta obviamente al valenciano, pero también al castellano. Me gustaría saber qué alternativas plantean ustedes desde su instituto.

Simplemente quiero darle las gracias y le pediré más información sobre proyectos de innovación educativa, porque no sé si sabe que en los Presupuestos Generales del Estado hay una partida que está centrada en Prefe, precisamente 30 millones de euros para hacer proyectos de innovación educativa. Yo como valenciana y madre de niño valenciano tengo especial interés en que mi comunidad los pida y los pida vehementemente para que los niños y niñas puedan mejorar la educación. Gracias.

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

El señor **MENA ARCA**: Gracias, presidenta.

Buenas tardes al señor Hernández y gracias por el detalle y la concreción de sus explicaciones. Nos ha explicado también aprovechando el ámbito comparado, es decir, qué es lo que está sucediendo en los países de nuestro entorno. Me parece que es un ejercicio que tenemos la obligación de escuchar y de hacer desde esta Comisión. Hay cuatro elementos sobre los que me gustaría preguntarle desde el Grupo Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea relativo a lo que usted nos explicaba. Compartimos con usted que uno de los retos que tenemos hoy en el ámbito educativo es garantizar que la situación socioeconómica de los alumnos y de las familias no repercutan en los resultados educativos. Es decir, que no haya alumnos y alumnas que pierdan oportunidades por el hecho de haber nacido en un contexto socioeconómico que le resulta vulnerable. Con lo cual nos gustaría saber si usted tiene alguna idea sobre qué tipo de herramientas podríamos utilizar porque la escuela, especialmente la pública, tiene un poder de detección de las necesidades, pero también de corrección de esas propias necesidades que tenemos la sensación que en los últimos años no se han utilizado. Estamos hablando, por ejemplo, de cómo los recortes de los diferentes Gobiernos, del Gobierno del Partido Popular en el Estado, pero también de los Gobiernos neoliberales en las diferentes comunidades autónomas, se han cebado con la escuela inclusiva. Si alguna cosa se ha reducido casi a su mínima expresión han sido todos aquellos programas que iban a facilitar la cohesión social en nuestra escuela para garantizarla también después socialmente.

El segundo elemento, también se le preguntaba desde Compromís, el tema de los conciertos educativos. Nosotros entendemos que tenemos la obligación de ir integrando los centros concertados a la red escolar pública, porque el concierto económico fue una figura que nació en los años ochenta, cuando la educación se hacía universal y no teníamos infraestructuras para llegar a todos los territorios, con lo cual nació bajo el principio de la subsidiariedad y de la transitoriedad. Hoy en día, algunas comunidades autónomas, por ejemplo, la comunidad de donde yo vengo, que es Cataluña, esto se ha pervertido brutalmente. Hoy casi hay más escuelas concertadas que escuelas públicas en toda Cataluña. Con lo cual qué elementos o cómo podemos acompañar a las escuelas concertadas a que se integren en las escuelas públicas, sino esta doble o triple red educativa que lo que hace es condenar a algunas escuelas a hacer guetos y a otras expulsar a la convivencia social que luego también tiene sus repercusiones.

El tercer elemento por el que le quería preguntar lo ha sacado también la portavoz de Ciudadanos que hablaba de materia lingüística. Si algunas cosas dicen los informes que no es la lengua materna lo que influye en el resultado de los alumnos, sino que sencillamente es la situación socioeconómica que algunas veces se da que evidentemente los alumnos de familia que han tenido que abandonar su tierra e irse a una tierra donde hay bilingüismo, eso también les ha afectado. Pero normalmente el fracaso y el abandono escolar están más relacionados con la situación socioeconómica de las familias que no con la lengua que hablan las familias. Me gustaría que valorase las experiencias del País Valencià, pero también el proceso de inmersión lingüística en Cataluña, cómo hemos garantizado que con la inmersión lingüística se convierta en una herramienta de cohesión social y hoy, yo siempre me pongo de ejemplo, porque vengo de una familia de Granada que tuvieron que abandonarla en los años sesenta para buscar trabajo en Cataluña, mi familia y yo somos castellanoparlantes, y si yo soy bilingüe es gracias a la inmersión lingüística que se aprobó en Cataluña y que fueron los castellanoparlantes los que más lucharon por un proceso de inmersión lingüística que nos igualara en igualdad de oportunidades con las familias más bien estantes.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 12

El último elemento que le quería plantear, usted hablaba y creo que es un muy buen enfoque, sobre la necesidad de reivindicar otra vez el derecho a la educación en estos años con los recortes y con las políticas activas de austeridad y neoliberales hemos perdido básicamente el derecho a la educación, pero eso evidentemente solo se puede recuperar si hay una inversión educativa que está a la altura de las necesidades de nuestro sistema educativo. Una pregunta clara y directa: ¿Qué le parecería a usted que se blindase por ley una inversión educativa en torno al 6 o al 7 % del producto interior bruto, tal y como hacen algunos países de nuestro entorno?

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

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

Creo que voy a ser breve por dos razones. En primer lugar, porque buena parte de las cuestiones que yo pensaba plantearle ya las han ido comentando los portavoces y luego porque en lo sustancial, en el tronco de su intervención, la verdad es que estamos profundamente de acuerdo. Me ha gustado que haya iniciado su intervención rechazando esa descripción/diagnóstico catastrofista que con mucha frecuencia se hace como coartada para determinadas propuestas. Creo que está bien que haya llamado la atención sobre el hecho de que el rendimiento escolar en España no es tan bajo como a menudo —insisto— intencionadamente se dice. Por supuesto, el acuerdo es absoluto en su crítica a los recortes. Crítica que, por otro lado, no solamente nuestro grupo, sino otros grupos vienen haciendo en las últimas semanas. Me ha dado la sensación de que a partir de esa crítica usted reivindicaba la necesidad de mayor gasto en educación y ponía en relación —si me equivoco ya me lo dirá, pero no creo que me equivoque en esto— las posibles deficiencias que todavía existen en el sistema educativo, una con los recortes, con el gasto, y por otro lado, con la situación socioeconómica y señalaba la necesidad de más gasto y dirigido a los sectores más vulnerables.

A partir de ahí para simplemente ampliar un poco, si cree que es procedente, su intervención, quería mencionarle otras dos variables que de alguna manera ya han sido planteadas aquí y es la relación además de con la situación socioeconómica con las diferentes comunidades autónomas, porque no siempre es una cuestión, como usted sabe, mecánica, sino que pueden darse comunidades autónomas que teniendo unos niveles de renta más o menos similares resulta que ofrecen resultados diferentes. Por otro lado, también con la cuestión del nivel cultural de las familias, que no necesariamente tiene que ir conectado con el nivel socioeconómico. Estoy pensando en comunidades autónomas como Baleares o Canarias en las que pueden darse unos niveles de ingresos no necesariamente deprimidos en algunos sectores y, sin embargo, por el nivel cultural de las familias el resultado de los estudiantes es deficiente. Simplemente quería comentarle si cree que esta variable hay que tomarla en consideración y, a partir de ahí, cómo se intervendría.

Especialmente porque conozco su otra dimensión, no solamente como técnico, sino como pensador o persona que ha reflexionado sobre la educación, me gustaría que nos dijera algo, si lo estima oportuno, sobre eso que podríamos llamar la dimensión cualitativa de lo educativo. Tengo la sensación que para alguien que, le guste o no, es filósofo, tener que ejercer solo de cuantitativo le debe haber supuesto una violencia interior muy fuerte. Querría ofrecerle la oportunidad de que se desahogara un poco y nos comentara algo, insisto, si le parece oportuno, respecto a qué tendría que hacer de diferente o de nuevo si es el caso que el gasto ha de ser en fuerza docente, qué tendría que hacer de diferente o de nuevo en la sociedad en la que estamos, con las novedades que se producen, etcétera. Porque usted ha preferido no entrar en este asunto. Pero se desprende un poco de lo que usted ha planteado. Si, efectivamente, hay una conexión —asunto en el que estamos de acuerdo— entre el nivel socioeconómico y cultural de las familias y el rendimiento educativo, parece una conclusión inevitable que también tendrá que intervenir una política global sobre las familias, tendrá que observar la manera de apoyarlas, de modo que se integren en la concepción de la educación y constituyan un elemento de refuerzo, no una especie de lugar por el que se fugan todos los esfuerzos educativos que se llevan a cabo.

Una cuestión que ya sé que es oceánica —por tanto, no se sienta obligado a dar una respuesta concluyente— es la referida a la formación del profesorado en un futuro inmediato —sobre el más próximo creo que ya todo el mundo renuncia a hablar—. ¿Qué pasa con la formación del profesorado? Ni siquiera estoy entrando en la cuestión del MIR. ¿Qué pasa, para que el profesorado, efectivamente, sea el elemento formador, con la cantidad de transformaciones que se producen? Y en relación con ello, la educación permanente, cómo entenderla. Hoy día todo el mundo comenta que es un elemento absolutamente ineludible, que va mucho más allá de la educación reglada. Da la sensación de que en los

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 13

nuevos escenarios que se están abriendo van de la mano educación y educación permanente. Insisto en que ya sé que son cuestiones oceánicas. Si le parece pertinente comentar algunas de ellas, se lo agradeceré. Si no, cuando salga, ya le abordaré y se lo preguntaré.

Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias.

Por el Grupo Popular, tiene la palabra la señora Valmaña.

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

Muy buenas tardes y muchas gracias por su comparecencia y su intervención, señor Hernández. Es muy interesante y, desde luego, al Grupo Popular le gusta especialmente escuchar diferentes reflexiones, que también manifiestan diferentes concepciones o puntos de vista acerca de nuestro sistema educativo, sus carencias y necesidades. Y como ha señalado alguno de los portavoces que me han precedido en el uso de la palabra, me congratula que usted no vea un escenario catastrófico en el sistema educativo español, que le parece fácilmente corregible en algunos defectos y, en todo caso, mejorable.

En este sentido, comparto su opinión de que en el año 2020 podremos presentar mejores resultados en PISA, porque esa es la tendencia. Y sucede igual en materia de abandono escolar temprano; lo venimos logrando, en los últimos diez años hemos bajado diez puntos. Pero por eso también me ha sorprendido en alguna medida que hiciera hincapié en la correlación entre desigualdad social y abandono escolar, porque parece que no se corresponde con esa otra conclusión que ha expresado acerca de que España es un país cada vez más desigual. Es decir, cada vez es más desigual y hay menos abandono; no sé en qué términos podría explicarnos esto.

Pero querría seguir dando algunas buenas noticias. Sabe usted que los Presupuestos Generales del Estado suponen el 5% del gasto en educación, aproximadamente, porque esta competencia está transferida a las comunidades autónomas, y, por lo tanto, es el conjunto de las administraciones públicas el que hace un importante esfuerzo en inversión en educación. Pues bien, estamos en unas cifras bastante mejores que las que teníamos hace diez años, de modo que todavía estamos en un momento en el que podemos mejorar —estamos todos de acuerdo— pero en el que no estamos tan mal. Para el año 2017 están previstos 45 382 millones de euros para gasto educativo en el conjunto de las administraciones.

En referencia a la relación entre gasto educativo y el PIB, ya sabe usted que la OCDE habla del gasto por alumno, que es el que debe establecerse, y en ese sentido tampoco estamos tan mal en España, estamos en la media de los países europeos e, incluso, en algunos aspectos, mejor. Me permito recordar, por ejemplo, que con respecto al gasto por alumno en educación secundaria superamos a un país de referencia como es Alemania. Luego, seguimos teniendo bastantes razones para el optimismo.

También quiero recordar que entre los elementos esenciales para mejorar la calidad del sistema educativo, sin duda, un elemento clave es el profesorado. Y el profesorado español es muy bueno, pero además desde ahora vamos a poder tener un profesorado mejor y más estable, porque a partir del Real Decreto 6/2017, de 31 de marzo, se ha dado luz verde para reducir la interinidad del profesorado, entre otros sectores vitales de la Administración pública, lo que en los próximos tres años va a suponer la creación de 250 000 plazas fijas —no solo en educación, pero sí en un número muy importante en este campo—, lo que supondrá reducir la interinidad en el ámbito educativo a menos del 8%. Si a ello unimos la transferencia de 5000 millones de euros prevista en 2017 para las comunidades autónomas, creo que podemos compartir el optimismo de su mensaje.

En este sentido, quería referirme también a una cuestión de su intervención que me ha dejado un poco confusa. Usted hablaba del derecho a la educación y de la interpretación del precepto del derecho a la educación a la luz de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en lo que estamos completamente de acuerdo. Nuestra Constitución hace referencia al derecho a la educación y lo vincula directamente con la libertad de enseñanza y el derecho de los padres a elegir la educación de sus hijos. Y el artículo 26.3 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos dice, textualmente, que «los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos». Por tanto, a la luz de esa interpretación, me gustaría hacerle la primera de las preguntas que le voy a formular, y es cómo valora usted las últimas actuaciones que está habiendo en la Comunidad Valenciana —perdóneme, pero, vista su procedencia, no puedo evitar preguntarle por ello— en relación con estos temas relativos a la restricción de la libertad de los padres para elegir la educación de sus hijos, y, especialmente, la multitudinaria manifestación que tuvo lugar en Valencia hace dos días. ¿Cómo valora usted estas actuaciones?

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 14

Con relación a la última parte de su intervención, me ha parecido entenderle que usted no está muy de acuerdo con que las universidades privadas puedan desenvolverse razonablemente en el ámbito constitucional. ¿Cree usted que no deberían estar permitidas las universidades privadas en España por ser inconstitucionales? Me gustaría que me lo aclarara y, si es así, si le he entendido bien, me gustaría que ampliase su argumentación.

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

La señora **VALMAÑA OCHAÍTA**: Termino ya, señora presidenta.

Por último, me gustaría hacer una afirmación, en este tono optimista que creo que ha mantenido todo nuestro debate. Es verdad que partimos de unos momentos de fracaso escolar importantes, que llegaron de la mano de la Logse. De hecho, hasta los mayores defensores de esta ley han admitido que necesitaba correcciones. Pues bien, a la vista de esta realidad, del fracaso escolar que la Logse supuso, ¿cómo propone usted mejorar desde la innovación educativa, cómo propone hacer posible que nuestros alumnos estén mejor formados, sean más competitivos y más capaces, tengan una mejor educación prescindiendo de una manera muy relevante de la evaluación como elemento que precisamente determine esa capacidad?

Muchísimas gracias.

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

Para contestar a las intervenciones y las preguntas formuladas por los portavoces de los grupos parlamentarios, tiene la palabra el señor Hernández i Dobón. Si hay alguna contestación que prefiera hacer o ampliar por escrito, estaremos encantados desde esta Presidencia de trasladársela posteriormente a los grupos parlamentarios.

El señor **PROFESOR TITULAR DEL DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA Y ANTROPOLOGÍA SOCIAL Y DIRECTOR DEL INSTITUTO DE CREATIVIDAD E INNOVACIONES EDUCATIVAS DE LA UNIVERSIDAD DE VALENCIA** (Hernández i Dobón): Muchas gracias, por sus comentarios, señorías, aunque, naturalmente, no puedo contestar a todo lo que me han planteado en tan poco tiempo. Por tanto, seré muy esquemático, tal vez mejor ahora al fijar algunas de las cuestiones que he tratado.

He insistido en que no estamos tan mal con respecto al rendimiento. Estamos muy mal con respecto al abandono. Es decir, yo soy parcialmente optimista sobre algunos aspectos, pero tremendamente pesimista sobre otros. Y cuando digo que se correlacionan, me estoy refiriendo a la escala de la Unión Europea, a los 500 millones de personas que la componemos, no a la OCDE, que incluye países con sistemas educativos diferentes, y las evidencias estadísticas son incontestables. Es cierto que en el caso español se ha producido un incremento de la desigualdad y una reducción del abandono, en buena medida determinada por la situación de los jóvenes frente al mercado de trabajo, que sufren una situación de precariedad, empleos de baja calidad y paro, de modo que muchos han regresado o no han salido de las aulas. Eso es lo que explica esa aparente paradoja, que no es tal si observamos el foco de la Unión Europea.

En cuanto a ofrecer datos en términos absolutos o relativos, siempre me he referido a los últimos datos de Eurostat. Y cuando digo que a las familias españolas les cuesta más la educación que a las alemanas me estoy refiriendo a datos de Eurostat, y puedo proporcionarles todas las cifras.

Pero la buena noticia sobre el incremento del gasto educativo con respecto al PIB queda algo empeñada por lo que el Gobierno de España está remitiendo a las autoridades europeas sobre el plan de estabilización, donde no aparece ningún incremento sobre el PIB, sino todo lo contrario.

En cuanto a la libertad de enseñanza, en absoluto estoy en contra de ella. Creo que nadie está en contra de la libertad de enseñanza, como no estamos en contra de la libertad de prensa ni de la libertad de sindicación. Ahora bien, yo pertenezco a un sindicato pero no pido al Estado que pague mi cuota. Es decir, nadie pone en cuestión la libertad de enseñanza, simplemente estamos poniendo en cuestión el sistema por el que eso tiene que estar financiado por el Estado, cuando es una cuestión subsidiaria y transitoria, como ha señalado otro portavoz, y no parece que se acabe de cerrar nunca. Es decir, me parece muy bien que se defienda la libertad de enseñanza, pero otra cosa es que se defienda la libertad de beneficio. Yo me he referido a los dos millones de euros de beneficio diario de las empresas dedicadas a la enseñanza. No existe derecho a la transferencia de dinero público a las empresas privadas, eso no existe en ninguna Constitución del mundo.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 15

La lengua es un tema importante y en este punto también tenemos que hacer una precisión, porque una cosa son las competencias y otra los usos. Naturalmente, la Constitución ampara la libertad de las personas para usar la lengua que deseen. Incluso, los estatutos de autonomía contemplan esta libertad. Pero el Estado, no desde ahora, desde hace doscientos años —en el caso español, desde principios del siglo XIX—, establece —y esa es su competencia— qué contenidos ha de tener la formación de los ciudadanos, y, por tanto, el Estado establece las competencias que han de tener los ciudadanos. Y cuando digo Estado me refiero al Estado central y al Estado autonómico. El Estado central lo establece, y por eso la Constitución afirma que todos tenemos el deber de saber castellano, pero en ningún momento establece la obligación de usarlo; tenemos el deber de saberlo. Y las comunidades autónomas tienen plena competencia para establecer las competencias —valga la redundancia— en la formación de sus ciudadanos, lo que no significa, en absoluto, determinar cuál sea el uso lingüístico que estos hagan. En el marco de la escuela, se entiende que determinadas técnicas pedagógicas favorecen mejor el aprendizaje de lenguas y por eso se imparten clases de inglés en inglés y de castellano en castellano. Este es el argumento por el que las lenguas oficiales han de tener presencia en la enseñanza. Pero eso no significa obligar al uso, sino cumplir con la competencia secular del Estado de establecer cuáles son las competencias básicas para que los ciudadanos ejerzan de ciudadanos.

Me han insistido ustedes mucho sobre proyectos de innovación educativa y el portavoz del Grupo Parlamentario Socialista me ha invitado a que hable sobre dimensiones cualitativas. Realmente, lo traía escrito, pero como no sabía que era una intervención de solo media hora, no lo he podido leer. Ahora voy a aprovechar para referirme a un elemento que considero importante, fundamental, que es la confianza en el profesorado. Cuántas veces hemos visto recepciones de las pascuas militares o alocuciones de los gobernantes a las tropas en fechas señaladas; sin duda, muchas. Pero ¿cuántas veces se ha dirigido el presidente del Gobierno al profesorado en circunstancias semejantes? Ninguna que yo recuerde, y eso a pesar de que en nuestro país el profesorado está compuesto por una cantidad de personas más de seis veces superior al número de efectivos de las Fuerzas Armadas, incluyendo oficiales, suboficiales, tropa y marinería. El profesorado, los maestros y maestras, los profesores y profesoras, hemos padecido, hemos soportado los recortes, la congelación salarial, el recorte de plantillas, la escasa tasa de reposición, y así y todo hemos tirado hacia delante. Entonces, no somos un cuerpo sospechoso. Al contrario, somos el cuerpo que está soportando la educación de este país y merecemos un reconocimiento, y se espera de las autoridades que tengan este reconocimiento.

Cuando hablamos de evaluación nos colocamos en una lógica de sospecha. Vayamos al informe de la OCDE. Cuando el año pasado se publicó el informe de esta organización, el ministerio respondió que en España no había sistema de evaluación del profesorado. Si hubieran leído aquel informe se hubieran dado cuenta de que la OCDE aceptaba como sistema de evaluación del profesorado una multitud de sistemas, como, por ejemplo, la evaluación por los compañeros. Luego, insistir en la mecánica de los exámenes, en su dificultad, es seguir un camino que ya sabemos adónde conduce, y he citado al presidente Obama.

¿Hace falta formación para el profesorado? El profesorado está formado, está suficientemente formado. Lo que necesitamos es que esa formación se garantice a lo largo de la vida y sea una oferta factible. Pero el profesorado es innovador y no tenemos por qué desconfiar de ello.

Acerca de las comunidades autónomas, evidentemente, es así, es decir, en España los resultados de rendimiento y, sobre todo, los resultados de abandono presentan diferencias muy sensibles entre ellas. ¿De qué depende? También de tradiciones. Hay un caso muy conocido, que es el relativo a la comparación de los resultados educativos según las pruebas PISA entre La Rioja y el País Vasco, dos comunidades vecinas con resultados discrepantes. Por tanto, puede haber tradiciones, puede haber elementos derivados de la historia de los que también dependa. Y yo no he hablado de causalidad, sino de correlación. Es decir, lo que podemos observar es que hay dos variables que se mueven armónicamente. Eso no significa que una sea la causa de la otra. Y si dos variables se mueven armónicamente, podemos suponer que si intervenimos en una podremos tener efecto sobre la otra, pero no hay garantía de ello; y ahí está esa variación. Piensen ustedes, por ejemplo, en la cercanía que hay entre Estonia, Letonia y Lituania, y, sin embargo, tienen rendimientos académicos totalmente diferentes.

En cuanto a la educación permanente, este es un tema fundamental, es el tema por el que he comenzado mi intervención. Y aquí tenemos un auténtico problema de educación permanente, tenemos un problema de falta de certificación de la mano de obra, de las personas que están en el mercado de trabajo, de la población activa. Falta llegar a los objetivos que marca la Unión Europea, de modo que esta

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 16

es otra de las asignaturas pendientes. ¿Y con qué se correlaciona formación permanente cuando hablamos del conjunto de la Unión Europea? Con inversión pública en educación. Si ustedes consideran los 500 millones de personas de los países de la Unión Europea y calculan el porcentaje de inversión pública y de personas que participan en formación permanente en cada Estado, se darán cuenta de que existe una alta correlación. Luego, si intervenimos en esta correlación tenemos algunas posibilidades de que se mejore. Pero no estoy hablando de causalidad, sino de correlación; y correlación no es causalidad. Al menos, es una guía para la acción política.

Acerca de la universidad, no he dicho que en España sean inconstitucionales; ni puedo decirlo ni soy quién para decirlo. Lo único que he dicho es que la Declaración Universal de los Derechos Humanos afirma que el acceso a la educación superior es en función del mérito, no en función de poder pagar una matrícula; eso es lo que dice literalmente la Declaración Universal de Derechos Humanos. Y lo que dice la Constitución es que la interpretación de los derechos fundamentales se tiene que hacer con respecto a lo que dice la Constitución. Si doscientos mil alumnos abandonaron la universidad pública durante la crisis y todavía hay doscientos mil alumnos más que en las universidades privadas, la pregunta que tenemos que hacernos es si en todos esos casos es una cuestión de mérito o si también es una cuestión vinculada al dinero. Y desde el año 2000, en promedio, en España se abre una universidad privada cada año. No hay negocio, empresa ni país europeo que lleve ese ritmo. Luego, tenemos que pensar si este desarrollo de las universidades privadas es acorde con nuestro marco legislativo y nuestra situación actual, con independencia de la libertad de empresa y todo lo que ustedes quieran.

Creo haber respondido a todas las cuestiones. Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Hernández i Dobón, por su intervención y explicaciones. Estamos muy agradecidos por su presencia en esta Comisión. Igualmente, una vez repasada su intervención, si cree que nos tiene que remitir alguna información, estaremos encantados y agradecidos. **(Pausa)**.

### — DEL SEÑOR PRESIDENTE HONORARIO DE LA FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE DIRECTIVOS DE CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS, FEDADI (MARTÍNEZ SÁNCHEZ), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000550).

La señora **PRESIDENTA**: A continuación intervendrá el segundo de los comparecientes de esta tarde en la Comisión de Educación y Deporte, don José Antonio Martínez Sánchez, presidente honorario de la Federación de Asociaciones de Directivos de Centros Educativos Públicos, a quien damos la bienvenida y también le agradecemos que haya aceptado comparecer. Como ya le han informado, la primera intervención será de treinta minutos, después intervendrán los diferentes grupos parlamentarios por cinco minutos para hacerle las preguntas que crean conveniente, y por último, dependiendo del tiempo que hayamos utilizado entre todos, tendrá un último turno para contestar a las cuestiones planteadas. Don José Antonio Martínez Sánchez, tiene la palabra.

El señor **PRESIDENTE HONORARIO DE LA FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE DIRECTIVOS DE CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS, FEDADI** (Martínez Sánchez): Muchas gracias, señora presidenta.

Señorías, quiero agradecer en primer lugar en nombre de todas las asociaciones que componen la federación, así como de la junta directiva de la misma a quienes humildemente aquí represento, su deferencia al invitarnos a comparecer ante esta subcomisión. Fedadi es una entidad relativamente joven, ya que se constituyó en el año 2005. Esta entidad tiene algo novedoso porque había asociaciones de directivos en todos los países de nuestro entorno pero aquí no existía ninguna, hasta que nosotros creamos esta federación. En la actualidad en Fedadi están integradas todas las asociaciones de las comunidades autónomas, fundamentalmente de directivos de secundaria, si bien hay algunas que también incorporan directivos de otros niveles. Además, estamos integrados en ESHA, European School Heads Association, que es la Asociación europea de Asociaciones de Directores. Somos una entidad profesional y, por eso, nos regimos con independencia de opciones partidistas, aunque ninguno de sus miembros es apolítico. Yo creo que nadie lo es, ni debería declararse así, pues todo el mundo tiene su ideología.

En nuestra federación hay directivos de todas las tendencias, pero para nosotros los dos elementos que nos marcan nuestra razón de ser son, por un lado, la defensa de la escuela pública, y por otro, la



# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 17

mejora de la dirección de los centros escolares. Me acompaña —y se lo quiero agradecer públicamente— doña Pilar de los Ríos, que es la presidenta de la asociación de Madrid, porque a estos sitios uno siempre viene un poco nervioso y siempre es mejor venir bien acompañado que solo.

Entrando en el objeto de la comparecencia, voy a hacer algunas consideraciones iniciales para después entrar en los temas. En primer lugar, con respecto al acuerdo, tengo que manifestarles nuestra cierta desconfianza en que una ley, por sí sola, venga a mejorar el panorama educativo español, a pesar de que pueda contar con un amplio acuerdo político, social y sobre todo con el concurso de las comunidades autónomas, que son al final las gestoras de la educación en su territorio, amén de otras consideraciones. En consecuencia, nos gustaría rogarles encarecidamente que si no hay un pacto, haya al menos acuerdo en ese sentido que dé una cierta estabilidad a nuestro sistema, que no puede estar sometido a tanto bamboleo, a pesar de que la situación actual no nos invita mucho al optimismo. Nosotros pensamos que ninguna reforma va a tener éxito si, además del acuerdo político y social, no logran implicar al profesorado y a los equipos directivos en su aplicación. Estamos muy cansados de vivir una reforma tras otra, que en muchos casos lo único que han hecho ha sido empeorar situaciones anteriores.

En esta comparecencia incidiré mucho en que la variable más importante para la mejora es el centro educativo y los procesos que en él se dan. **(Apoya su intervención con una presentación en Power Point)**. Cualquier reforma que quiera tener el más mínimo éxito tiene que considerar el impacto real que estas medidas van a tener sobre la práctica docente, sobre el alumnado y los centros, porque si no lo hacemos seguiremos elaborando leyes cada cierto tiempo, pero nunca llegaremos al fondo de la cuestión. La mayoría de las políticas actuales de mejora van —lo que decía antes no es una ocurrencia mía, sino que está contrastado con las evidencias de los informes internacionales— precisamente en esa línea: la mejora es cada vez más dependiente del centro escolar y sus procesos. Tanto el centro escolar como la autonomía, la articulación de la dirección y demás elementos que entran a formar parte del centro se están convirtiendo en una prioridad en las políticas de los países que han querido realmente mejorar su sistema. Nosotros pensamos que hacia ahí deberíamos de ir.

Finalmente, pensamos que las reformas deberían actuar sobre las cuestiones importantes; cuestiones que tienen gran impacto real aunque no tengan tanto impacto mediático. Parece que aquí lo mediático es lo importante, cuando a nosotros lo que más nos importa es lo real. Como saben, hay un principio muy famoso, el principio de Pareto, que dice pocos vitales, muchos triviales. Y entre esos pocos vitales se encuentran, por este orden, la calidad y formación del profesorado y el liderazgo educativo que posibilita el trabajo conjunto del profesorado en el centro.

Así pues, considerando que el centro escolar es el núcleo de la mejora de la educación nos encontramos con una regulación burocrática, homogénea y vertical. Todos los centros tienen una estructura más o menos similar, cuando está claro que la mejora escolar es cada día más dependiente del centro. Sin embargo, las diferencias se están dando entre los centros y lógicamente para poder establecer procesos de mejora dentro del centro tenemos que tener un sistema descentralizado, con autonomía, con capacidad para que cada centro escolar pueda dar respuestas personalizadas y, por supuesto, con unos equipos directivos que tengan capacidad y competencias para liderar esos procesos y llevarlos a buen puerto y que tengan que rendir cuentas de la confianza que se les ha dado.

Me voy a referir rápidamente a estas siete cuestiones; cuestiones que inciden claramente en el funcionamiento de un centro educativo. En primer lugar, está el alumnado. He incluido el alumnado, en primer lugar, porque debe ser el centro del sistema, es el verdadero sujeto del derecho a la educación y todos los que intervenimos en el sistema educativo tendríamos que compartir claramente que la misión del sistema educativo es el éxito de todo el alumnado. Las otras cuestiones están bien, pero esta es la primera y la fundamental; todo lo demás, debe ir hacia esto. Hay que huir de la tendencia de crear centros educativos de primera y de segunda. Esto sería lo fácil: hay unos cuantos centros que funcionan, y otros que no. Sin embargo, estamos hablando del éxito de todo el alumnado. Por tanto, todos los centros deben tener unos estándares suficientes de calidad y después que los padres elijan. Lo que no vale es tener centros de primera y de segunda y decir que los padres eligen los centros de primera. Hombre, es que los padres no somos tontos; todos los padres queremos lo mejor para nuestros hijos. Pero si no damos a los padres una oferta de calidad en la red pública o en la red concertada, donde sea, tendrán que irse a otra, evidentemente. Donde hay más dificultades deben aplicarse más recursos y por tanto hay que evitar los centros gueto.

Esta diapositiva que les muestro **(Muestra una imagen de un cartel de obras de la Fundación Arenales)** es algo que no debería haberse producido. Es decir, las administraciones no están para

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 18

construir centros concertados; las administraciones están para velar por su red de centros. No estoy hablando en contra de los conciertos, que es algo diferente. Una cosa es que la Administración favorezca o concierte —porque es el sistema que tenemos ahora mismo— y otra cosa bien distinta es esto. En una sociedad del conocimiento como la que tenemos no nos podemos permitir el lujo de dejar fuera a una parte importante de la población, no solo por una cuestión de equidad —que es lo primero, evidentemente—, sino porque además esto supondría un coste económico enorme. No sé si conocen el coste de la ignorancia de Hanushek, que dice que si se avanzaran veinticinco puntos en la media de PISA el aumento de la productividad consiguiente haría que el PIB en el año 2090 fuera 2,68 veces mayor. Yo no soy quien para discutirle la cifra, pero si se aproximara a la realidad, desde luego sería para pensárselo.

Otro elemento que interviene es el currículum. El currículum tiene que ser algo estable, coherente, flexible y adaptable, con menos contenidos y más profundidad, de manera que esos contenidos se puedan relacionar y, sobre todo, pensando siempre en el alumnado. No tiene sentido que los alumnos de la ESO estén cursando simultáneamente diez o doce asignaturas. Además, se ha impuesto la moda de la asignatura de dos horas. De siempre, las asignaturas de dos horas han sido las marías. No puede ser que una asignatura tenga una duración de dos horas, porque es imposible mantener un ritmo adecuado. Había otras asignaturas que se impartían así, pero después se eliminaron. Por ejemplo, había asignaturas de dos horas que se daban de forma cuatrimestral, con lo cual se hacía que dos asignaturas coincidieran. Así pues, durante el primer cuatrimestre se daban cuatro horas de una asignatura y durante el segundo cuatrimestre cuatro horas de la otra asignatura, para que la labor del profesor y del alumno fuese un poco más coherente. Los currículos actuales son tan malos y están tan mal estructurados que no tienen nunca en cuenta la duración de los periodos lectivos.

El colmo lo hemos visto con la última ley —me refiero a ella, no por nada en especial sino porque es la última—. Ha habido asignaturas que se las ha bajado la carga lectiva de cuatro a dos horas, como pueden ser la tecnología o la segunda lengua, pero el currículum es el mismo. Esta es la cuadratura del círculo porque yo no puedo trabajar los mismos contenidos con unos alumnos dos horas a la semana —que si una semana me cae en fiesta solo sería ya un día— solo que durante cuatro horas. En ese sentido, el currículum debe ser lo más flexible posible. Yo creo que la ley anterior pecaba de que metió hasta el currículum dentro del articulado y luego, cuando se ha querido hacer algún cambio, ha habido problemas. Yo lo dije ya aquí, que era la primera vez que en una ley se incluía esto. La ordenación académica es muy importante y hay que saberla hacer muy bien. Tenemos muy pocos expertos en ordenación académica, a la vista de los desarrollos curriculares que han hecho las comunidades autónomas. Yo conozco unos cuantos, pero de los antiguos, no de los de ahora.

En cuanto al profesorado, supongo que las organizaciones sindicales ya les habrán hablado de ello. Nosotros pensamos que es el agente más importante que existe para cualquier proceso de mejora. Las políticas de recortes han incidido de manera muy importante en sus tareas profesionales. Desde luego, si se quiere que el profesorado vuelva a ilusionarse, pensamos que lo primero que habría que hacer es revertir en cierta medida esos recortes. No se puede considerar que el profesorado solo da clase, porque hace otras cosas tan importantes como dar clase. Llevamos más de treinta años hablando de revisar los procesos de selección, de la formación inicial y continua, se ha propuesto el MIR educativo, se ha hablado del tema de la formación profesional, pero seguimos igual. Sé que hubo un intento allá por 2007 o 2008, que estará en algún cajón del ministerio, de establecer una carrera docente. Yo tengo la suerte de ser amigo de quien llevó a cabo aquello, pero después de un enorme trabajo se quedó en un cajón dormido. Yo no sé dónde está, pero sé que existe.

En cuanto a la autonomía es una herramienta para mejorar y, desde luego, que sin rendición de cuentas resulta ineficaz porque se convierte aquello en un pasteleo que no nos lleva a ningún sitio, fundamentalmente porque quien ahora mismo en los centros tiene mayor peso, como es lógico, es el profesorado. Por tanto, una autonomía sin ningún tipo de control, al final nos lleva a que aquello sea el arca de Noé. El discurso oficial sobre la autonomía no se corresponde con la realidad. Las comunidades autónomas son muy reticentes a compartir o delegar competencias, no solamente en el título sino que parece que las llevan en su ADN y las consideran que son suyas. Como dice un amigo mío: Con el MEC, vivíamos mejor. Esto es solo una opinión, por supuesto.

La autonomía de gestión económica es una quimera. Hace poco estuve en una jornada de una asociación de Fedadi y cuando el secretario general técnico de la consejería se puso a explicar cómo había que hacer las cuentas, yo me levanté y me fui. Luego me preguntó que por qué me había ido, que si me pasaba algo. Yo le contesté que no lo podía soportar, porque hemos estado trabajando muchos años

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 19

con un acuerdo del Consejo de Ministros de 1987 que nos permitía hacer una serie de historias, pero ahora con esto del *on line* está todo tan controlado que el primer administrativo que coge la información es capaz de denegar un gasto. Por tanto, no hay rendición de cuentas, lo que hay es control previo; la rendición de cuentas siempre es *a posteriori*. Por tanto, la autonomía pedagógica es evidente que no existe y realmente la única autonomía la tiene el profesorado dentro de su aula para desarrollar la metodología que considere oportuna. Esto se ha vendido mucho para la competencia entre los centros, pero pensamos —también lo dice el informe PISA, aunque solo se miran los números que sacan los alumnos— que no está nada claro y, además, es contraproducente que los centros elijan exclusivamente por el principio de la competencia. Es decir, todos los centros compiten, en la medida en que es una oferta que se les ofrece a los padres y estos eligen qué centros les interesan más. Sin embargo, nos parece mucho más interesante en la educación pública —los centros concertados, curiosamente, no compiten entre ellos— la colaboración entre los centros que la competencia, de forma que se pueda hacer una oferta educativa mucho mejor.

En cuanto a la autonomía de la organización es absolutamente uniforme, está regida por los diferentes boletines de las comunidades autónomas. Da igual que el centro sea de una clase o de otra, al final son todos lo mismo. No hay posibilidad de modificar la organización, porque para eso está el boletín oficial. La pregunta es: ¿dónde está la autonomía? Pues no se sabe.

Respecto a los recursos, los centros públicos son patrimonio público y es un patrimonio que debe ser preservado y conservado. Hemos dicho siempre que el gasto descentralizado, cuando había más autonomía de gestión económica, es mucho más eficiente y eficaz porque permite gastar el dinero en lo que quieres y en el momento en que lo quieres, no al cabo de los dos años. Esto es algo que está en vigor, pero en desuso. En cuanto a las nuevas tecnologías pensamos que no solo es cuestión de invertir en ellas, sino que también hay que tener en cuenta cómo utilizarlas. Para introducir nuevas metodologías educativas hace falta gente que sea capaz de hacerlo. Contraponer pedagogía con tecnología es una barbaridad. Si alguien piensa que con los tinglados informáticos vamos a hacerlo mejor, pues no. Para mejorar se necesitan profesores que sean capaces de regular esos aprendizajes y saber hasta dónde queremos llegar.

En cuanto a las administraciones educativas casi mejor no hablar. Hemos visto una desprofesionalización alarmante de las administraciones, cuando digo administraciones me refiero a las comunidades autónomas. Necesitamos gente que sepa de qué va esto, no necesitamos ni correligionarios ni amigos. Necesitamos gente competente —que la hay— que sea capaz de articular unas consejerías o unos departamentos lo suficientemente profesionales para hacer bien las cosas y no hacer las cosas como las que nos estamos encontrando todos los días. Cuando hablo de la centralización me acuerdo siempre de don Raúl Vázquez que decía que si hacíamos esto de la autonomía y caíamos en la centralización de cada comunidad autónoma, lo haríamos mal. Don Raúl Vázquez es poco sospechoso de no ser una persona sensata.

La burocracia que ha generado esto es infame —es la única palabra que se me ocurre—. Los profesores y los equipos directivos están todo el día delante del ordenador metiendo datos. Después te piden que imprimas esos datos y los valides, pero por qué, si ya tienen ellos los datos. La informática ha complicado mucho más las tareas de un profesor o de un director, cuando las tareas esenciales deberían ser las tareas docentes y de control del currículum. Al final están todos como adorando al ordenador y rezando para que no se les cuelgue, que es lo que suele pasar. Como todos los ordenadores están conectados *on line*, ¿qué ocurre? Pues que todo el mundo introduce los datos cuando hay que introducirlos. Es decir, si estamos en la época de matrículas todas se introducen en el mes de septiembre, todo el mundo está introduciendo datos porque es necesario que se introduzcan.

Por tanto, hemos invertido la relación natural entre los centros y la Administración. Yo se lo he dicho muchas veces a nuestros jefes, que había que tener en cuenta esto porque el día que no existan los centros, ellos tampoco existirán. Es decir, los centros no pueden estar al servicio de la Administración, en todo caso será la Administración la que tendrá que estar al servicio de los centros porque para eso se crearon. Ahora mismo sucede al revés: un machaque de papeles, hay que hacer informes de esto y de lo otro... Cada vez que establecen un protocolo todos nos echamos a temblar, porque será mucho más complicado que el anterior.

Finalmente, hablando de la dirección de los centros —porque si no hablo de este tema, no lo va a hacer nadie y para eso nosotros somos una federación de directivos— tenemos claro que hay que asegurar un objetivo prioritario, que es asegurar una buena educación para todo el alumnado. Hay que ser

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 20

conscientes de que las mejoras se van a jugar en cada centro y hay que poner a su servicio tanto el currículum como la autonomía, la dirección, la organización, etcétera. Realmente ahora mismo la dirección escolar tiene escasas posibilidades de intervenir en los procesos de enseñanza, que es la clave. Una madre decía que el profesor no hacía nada y le preguntaba al director que qué hacía él. La madre entendía que lo primero era controlar qué estaba pasando dentro de las aulas. Se le explicaba lo de la libertad de cátedra y al final la madre se iba con su película.

En este país tenemos un serio problema con la dirección de los centros. Hay una propuesta que salió relativamente hace poco, creo que es del Foro de Sevilla. Me resulta incomprensible que en el año 2017 expertos universitarios digan estas cosas. Yo he sido director pre-LODE, LODE, Lopeg, LOCE y LOE. Solo falta decir que el equipo directivo se va a regir por la Ley de propiedad horizontal, porque el director va a ser como el presidente de la comunidad de propietarios. Esto es una barbaridad que, además, va absolutamente en contra de todos los informes internacionales hechos por personas que se dedican a esto, con informes y evidencias. Por favor, vamos a hablar de evidencias pero no de ideologías, porque si lo hacemos no nos pondremos de acuerdo jamás. Lo he traído y se lo he mostrado porque me ha resultado insólito que todavía en el año 2017 se pueda decir esto y quedarse uno tan tranquilo.

Por el contrario, hay un informe de la OCDE de finales de 2008, que pasó muy desapercibido, titulado Mejorar el rendimiento escolar. Nosotros no es que seamos de la OCDE, ni mucho menos, pero es un informe que nos pareció muy pertinente, muy bien hecho. Este informe apenas tuvo eco y pasó muy desapercibido en la comunidad educativa. Ahí se definían cuatro ejes de actuación, que no voy a desarrollar por falta de tiempo. Estos cuatro ejes de actuación están desarrollados en un documento, que les he mandado, titulado Profesionalización de la función directiva de Fedadi. Ahora mismo, seguimos teniendo responsabilidades fundamentales, tal como dice este informe, como son gestionar el currículum, la supervisión de los docentes, el apoyo profesional a los docentes, alentar la distribución del liderazgo, etcétera. Tenemos claro, como después les diré, que la cantidad de funciones que ahora mismo requiere la dirección del centro es absolutamente imposible llevarlas a cabo de una forma unipersonal. O tenemos un liderazgo distribuido o compartido, o como quiera llamarse, o es imposible hacerlo. No conozco a nadie que sea capaz de hacer todas estas cosas. Asimismo, el apoyo a los consejos escolares y a sus tareas nos parece un asunto muy importante. Aquí tenemos un modelo con muchísimas sombras. Falta una definición definitiva de la formación inicial y continua. De la formación inicial se hizo un curso en la anterior legislatura, que además estuvo muy bien y la gente lo valoró muy positivamente. Pues ya sabemos que no van a realizarse más. Esto es para quedarse perplejo. Si salió bien, ¿por qué no continúan? Esto no es ser conservador o no conservador, es que las cosas que salen bien habrá que mantenerlas.

Hay problemas también en la selección. No sé si recuerdan un suceso que ocurrió el verano pasado. A mí me pareció grotesco que un director impuesto por la Administración tuviera que entrar a tomar posesión escoltado por la Guardia Civil en un colegio de la sierra de Madrid. Yo no entraría a tomar posesión en la vida a un centro escolar escoltado por la Guardia Civil. Esto significa que algo no está funcionando coherentemente. Asimismo es personalista, porque siempre habla del director, además de desequilibrado. Igualmente, al director se le da competencias que no quiere. Nosotros no queremos aprobar el proyecto educativo, queremos que los padres y el profesorado participen en él. Nosotros queremos tener una capacidad real. No queremos aprobar el plan de convivencia si no están los padres y el alumnado. ¿Qué plan de convivencia sería ese? Es decir, hay unas disfunciones conceptuales.

Tenemos un gestor con gran capacidad de decisión teórica, pero que en los procesos de enseñanza y aprendizaje no tiene nada que decir. Esto nos está chocando con lo que nos están contando permanentemente de que hay que incidir en los procesos de aprendizaje, que a fin de cuentas es la razón de ser de un centro educativo. Que la calefacción funcione es importante, porque de otra forma no se puede dar clase. Pero la calefacción se puede romper una vez o dos al año, no está rota todos los días.

Cuando miramos los elementos de la función directiva en España vemos que aquí hay una enorme diversidad entre comunidades autónomas. Se siguen manteniendo criterios desde hace quince años, como si esto no se hubiese modificado. Necesitábamos un modelo fundamentado en una propuesta teórica sólida y, al mismo tiempo, pensamos que tiene que ser consensuado con la Administración, los directores, la directora de la comunidad educativa, etcétera. Aquí es donde quería llegar.

Como nosotros estábamos hartos de hacer propuestas que nos rebotaban —aunque algunas pocas hayan sido tenidas en cuenta—, por nuestra cuenta y riesgo hemos publicado en febrero —ha coincidido con esta subcomisión, pero llevamos un año trabajando en ello— un documento que es la primera vez que se hace en España titulado Un marco español para la buena dirección. Este documento ha sido liderado

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 21

por Fedadi, pero desde el primer momento contamos con otras organizaciones que estaban interesadas en la dirección escolar. Yo les he mandado este documento por correo electrónico. No les puedo dar uno porque solo tengo este, si tuviera más les daría un ejemplar con mucho gusto. Hemos participado la federación a la que represento, el Forum europeo de administradores de la educación y la Federación de asociaciones de centros de infantil y primaria públicos, que es mucho más joven que nosotros, porque nosotros tenemos doce años y ellos tienen cuatro, es decir, que están menos desarrollados. Hemos hecho una metodología inductiva y ahora mismo lo tenemos en validación con aproximadamente 35 agentes externos que nos están dando sus recomendaciones. Queremos tener abierto el debate hasta octubre, sacar un documento más sólido, y a partir de ahí seguir desarrollándolo.

Este es el esquema. Hemos fijado unas dimensiones de funcionamiento del centro, unas competencias profesionales del director y un desempeño. Las cinco dimensiones son las siguientes. En primer lugar, las metas e intervenciones estratégicas. En segundo lugar, la dirección, organización y funcionamiento del centro escolar —como tienen el documento, no me voy a detener mucho en ello, pero lo más interesante es el asunto del desempeño—. En tercer lugar, la dimensión del liderazgo, a la que, en consonancia con lo que pensamos, le hemos dado una mayor profundidad. Esto que aparece de promover y liderar una comunidad profesional de aprendizaje es básico, porque significa utilizar al centro y a su profesorado como motor de la mejora. En cuarto lugar, la participación y colaboración en el clima institucional, es decir, la participación de la comunidad educativa, lo del clima escolar. En quinto lugar —tenemos algún profesor de filosofía— hay una cosa que siempre aparece como una cuestión transversal, que es lo de las normas éticas y profesionales. La verdad es que nos empeñamos en que teníamos que ponerlo, porque esto es lo que daba sentido a todo lo demás. Debe haber una responsabilidad por parte de la dirección, se debe asumir la identidad profesional, se debe actuar con ejemplaridad, es decir, que si yo que soy el director llego a las diez de la mañana, no puedo pedir a la gente que llegue a las ocho, por lo menos desde el punto de vista moral. A partir de ahí, una vez que lo tengamos aprobado, desarrollaremos el modelo de formación, el modelo de evaluación y autoevaluación de los directores, las guías del desempeño y las buenas prácticas.

Me he pasado un minuto. Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Martínez Sánchez.

Vamos a comenzar con las intervenciones de los portavoces de los distintos grupos parlamentarios. En primer lugar, tiene la palabra la portavoz del Grupo Parlamentario Ciudadanos, señora Martín Llaguno.

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

Señor Martínez Sánchez, muchas gracias por su exposición. No tenía por qué estar nervioso, porque lo ha hecho estupendamente. Me gustaría leer con detalle el documento que han preparado y que ha enviado, porque en aquella ocasión en la que nos reunimos, como todavía no lo tenían finalizado quedó usted en mandármelo.

El tema de la función directiva de los centros es nuclear, pero usted también ha expuesto cuestiones, al margen de la función directiva, que son muy importantes. Por ejemplo, en estos momentos nos estamos encontrando, y hablo de una experiencia personal, con muchos adolescentes, tanto de 1.º como de 2.º de bachillerato, que están teniendo verdaderas crisis de ansiedad ante el volumen de documentación que tienen que estudiar en materias muy parceladas, con muy poco tiempo y, además, con una gran presión, no solo por el tema de las reválidas que ya no va a haber, sino por el acceso a la universidad. Creo que por una cuestión de ética y de responsabilidad, como adultos que queremos tener chicos y chicas felices, tenemos que tomarnos muy en serio la cuestión de la curricula que ha mencionado usted.

Pienso que efectivamente necesitamos trabajar para tener un currículum en el que se enseñen menos cosas pero se enseñen mejor y de manera más coordinada. En este sentido, la primera pregunta es si es partidario de los itinerarios y en qué momento, si en la ESO o en el bachillerato. La segunda es qué opinión le merece la modificación que se hizo antes de la Lomce, cuando se pasaron los dos últimos años de la educación primaria a los institutos; si cree que eso ha sido productivo, si se debe mantener tal y como está, si es mejorable o si se tiene que revertir.

En cuanto al tema del profesorado que ha mencionado, me gustaría conocer su opinión sobre la posibilidad de establecer un cambio en el modelo de acceso y de formación del profesorado, tanto en el grado, en las universidades, como en la formación para la inserción en la parte profesional, en concreto con el MIR, así como después en la carrera docente. Quisiera saber cómo cree que podríamos abordar esto.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 22

Me ha gustado mucho que haya sido concreto y específico diciendo que para usted la autonomía de los centros al final se concreta en una autonomía en la metodología docente. Quiero preguntarle si esto le parece bueno o malo, si cree que el hecho de que solamente haya capacidad para dar realmente una autonomía docente es productivo o no, y si piensa que tenemos que trabajar en otras dimensiones de la autonomía. Yo soy profesora, no de primaria o secundaria, y le entiendo perfectamente cuando habla de la burocratización y de todo el modelo que se nos ha impuesto desde hace un tiempo.

Ha dicho que le parece importante invertir en recursos, en nuevas tecnologías, de la mano de la innovación docente. No sé si ha podido tener acceso a la propuesta del Pefe que hizo mi grupo parlamentario en colaboración con el Grupo Popular, que ha sido incluida en los presupuestos, y si cree que este plan de cooperación interterritorial debería tener concreciones específicas, porque ahora estamos a tiempo y se supone que hay que redactar la convocatoria.

Sobre el tema de los directores, en alguna de las exposiciones previas que hemos tenido nos han explicado que en países asiáticos hay modelos en los que la administración está compuesta obligatoriamente por gente que proviene de la carrera de magisterio. Me gustaría saber si a usted le parecería una buena idea que estableciéramos este modelo, ya que ha dicho que piden que en las administraciones haya gente capaz de entender lo que es una escuela, un colegio.

En cuanto a la mejora del rendimiento escolar y a la autonomía universitaria, obviamente tampoco comparto la propuesta del Foro de Sevilla, pero sí creo que hay que hacer de los centros enclaves no solamente educativos sino también sociales, con ejemplos parecidos a los de algunos países nórdicos. En este sentido, dentro del Plan de convivencia escolar, que ustedes no creen que sea competencia de los directores, me gustaría saber cómo podríamos mejorar la participación de toda la sociedad, no solo de los padres, sino también del entorno local, en las escuelas, sin caer en el proyecto cooperativo, en el que todo sea asambleario.

Muchas gracias. Leeré con mucho interés el documento que han elaborado.

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

El señor **MENA ARCA**: Gracias, señora presidenta.

Señor Martínez Sánchez, gracias por sus explicaciones y por el detalle de las mismas. Usted iniciaba la intervención con algo que mi grupo parlamentario comparte, y es que el centro de interés de todo el sistema educativo debe ser el alumnado, que es el principal protagonista. Usted decía algo así como que tenemos que enfocarlo todo al éxito del alumnado. Claro, pero seguramente primero nos tendríamos que poner de acuerdo en qué quiere decir el éxito del alumnado, si el éxito es que el alumno salga con posibilidades en un mercado laboral precarizado por la legislación laboral que tenemos en el Estado español, o si el éxito supone la capacidad de análisis crítico que debe tener como persona, es decir, formarlo como persona y no solamente como mano de obra barata, repito, en un mercado laboral precarizado, para que ese alumno o esa alumna sea capaz en el futuro de tomar sus propias decisiones y prepararlo para ser un ser humano en una sociedad democrática del siglo XXI.

Hablando concretamente de los equipos directivos, parece ser que las últimas legislaciones del Estado español van más en la línea de que los equipos directivos sean casi un cuerpo diferenciado, específico dentro de la comunidad docente. A nuestro modo de ver, nos parece que sería un gran error separar el día a día de la comunidad escolar del director o la directora y, por tanto, del equipo directivo. No podemos imitar un modelo prácticamente gerencial, es decir, que se gestione una escuela como si fuese una empresa. Por tanto, creo que es necesario, yo diría que es prácticamente una obligación, democratizar los equipos directivos y que no sean solo una pirámide jerárquica, sino que se sienta representada toda la comunidad educativa. Desde el punto de vista de esa representatividad se ha perdido capacidad. Entendemos que las direcciones deben ser representativas y, si puede ser, colegiadas. Quisiera saber cómo garantizamos que no solo haya una persona, el director o la directora, sino un equipo directivo que tenga la legitimidad del claustro, de la comunidad educativa. Me gustaría saber qué propuestas tienen y cómo las podemos canalizar a través de una futura ley para que se dé apoyo a un trabajo que creo que es fundamental en la vida de una escuela o de un instituto, como es el apoyo a los equipos directivos.

Entiendo que tenemos la obligación de ligar todo esto a lo que es la participación de la comunidad educativa, a cómo redimensionamos el papel que tienen los consejos escolares, después de que la Lomce en su última redacción prácticamente los relegase a ser un mero órgano consultivo, y darles la capacidad de tener un papel vinculante dentro de la vida de nuestros centros educativos. También las familias, de

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 23

una u otra manera, pedagógicamente pueden recibir elementos de la gestión de un centro educativo que seguramente podría llegar a solucionar algunos de los conflictos que tenemos. Pero no debemos limitarnos solo al ámbito educativo de la comunidad educativa, de las familias, sino que hay que saber cómo garantizar que el entorno —porque el entorno en determinadas escuelas es algo fundamental— se compromete y se hace corresponsable de lo que al final se acaba decidiendo en cada centro educativo.

Un segundo elemento que me gustaría que usted explicara, porque me parece que en el análisis que nos ha hecho no lo ha mencionado, es el papel de la inspección. Cómo hacemos de la inspección educativa un elemento válido que sea adecuado, que optimice todos sus recursos y a la que, por tanto, también se le pueda dar una dimensión pedagógica que sirva para asesorar a las familias y que estas sean conscientes de los derechos y de los deberes que tienen. Quisiera saber qué se puede hacer para que la inspección educativa, a través de una ley que se pueda aprobar en este Congreso en el futuro, garantice las buenas prácticas en todos los centros educativos y, por supuesto, también su buen funcionamiento.

Acabo con algo que usted ha mencionado, que son los conciertos educativos. Usted decía que no puede ser —lo comparto— que las administraciones públicas regalen suelo a las empresas privadas, porque al final un concierto educativo es una empresa privada que recibe una subvención para garantizar un servicio. Quisiera saber si han hecho alguna reflexión para ir más allá, para intentar evitar lo que ha pasado en los últimos años. Yo decía antes que los conciertos educativos nacieron en los años ochenta, cuando se universalizaba el derecho a la educación, porque la escuela pública no tenía infraestructura suficiente para llegar a todos los territorios, con lo cual, nacieron con el principio de la subsidiariedad y de la transitoriedad, pero en algunas comunidades, como es el caso de la que yo vengo, que es Cataluña, hoy en día casi hay más escuelas concertadas que públicas. Cómo podemos hacer que no siga pasando eso y revertir también los recortes —usted pedía esa reversión, que compartimos y que el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea ha presentado en diferentes iniciativas— que han afectado tanto. Pero también hay otra manera de acabar machacando a la escuela pública, que es acompañar al alumnado para que se acaben matriculando en las escuelas concertadas.

Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Por el Grupo Socialista, tiene la palabra la señora Martínez Seijo.

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

Señor Martínez, muchas gracias por su exposición sobre la realidad de los centros educativos y la perspectiva que tienen sus direcciones. Quiero hacer un especial reconocimiento a las direcciones de los centros porque soy conocedora de lo difícil que es la situación y de lo que cuesta hoy en día que alguien opte a una plaza de director, porque en muchas ocasiones la Administración tiene serias dificultades para encontrar voluntarios y voluntarias para ejercer la responsabilidad de dirigir un centro.

No puedo estar más de acuerdo con usted en que el centro educativo es primordial y es donde verdaderamente se vive y se siente el estado de la educación. Tampoco puedo estar más de acuerdo con usted en considerar la educación como un servicio público y, en ese sentido, reconocer que la escuela pública es el eje vertebrador y que tiene que garantizar, sin ninguna duda, ese ascensor social que, en principio, nunca se debería haber perdido ni se debe perder.

Centrándonos en algunas cuestiones relativas a su intervención, me parece importante señalar la necesaria estabilidad que tienen que tener los centros educativos. Creo que no hay que hablar simplemente de la necesidad de la estabilidad de los docentes y de las plantillas docentes, sino también de la de los directores y directoras de los centros educativos. La primera pregunta que le quiero realizar es sobre una dualidad en cuanto al modelo de dirección que estamos viendo en estos momentos. Hasta ahora, había un modelo de dirección que era más participativa, más democrática, como se ha señalado anteriormente, elegida por los consejos escolares. En principio, se optaba a la dirección desde un proceso de acreditación tras un periodo de formación, incluso por méritos docentes o dentro de la Administración educativa. Sin embargo, en los últimos años hemos visto que ese modelo de acreditación, con un perfil más de docente, más en relación con los compañeros y compañeras del centro educativo, se ha ido transformando en un modelo de gestor, que incluso puede ser considerado como una extensión de la Administración educativa. Es lo que estamos viviendo últimamente —sobre todo desde que entró en vigor la Lomce—, hasta el punto de que casi pesa más la decisión de la Administración que la de la propia comunidad educativa, con lo que eso conlleva. Pero es que además del modelo y del proceso de selección de los directores, también se han modificado las funciones de éstos, siendo mucho más amplias y teniendo

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 24

más responsabilidad en cuanto a la dirección y a la gestión del centro educativo, quitando peso a los consejos escolares. Me suscita una cierta preocupación e inquietud el malestar que se puede generar en la comunidad educativa, entre el profesorado del centro, al tener tanto peso la dirección, incluso en cuestiones de disciplina, de convivencia y de relaciones hasta con los mismos compañeros. Me gustaría que hiciera una valoración sobre lo que le acabo de exponer.

Otra cuestión que quiero plantear, relacionado con lo que he dicho anteriormente sobre la dificultad que existe hoy en día para cubrir las plazas de directores y directoras, es de qué manera cree que se puede incentivar la labor directiva para que no suscite tanto rechazo en muchos profesores y profesoras el hecho de optar a una plaza de director y directora. También me gustaría insistir en lo que se ha comentado anteriormente sobre la relación con la inspección educativa, porque si bien es cierto que ahora la dirección da la sensación de que es esa extensión de la Administración que antes mencionaba, parece que la vía de enganche entre la Administración y el centro educativo, al menos el día a día del funcionamiento del centro educativo, se fomenta desde la relación de los directores con los inspectores. Me gustaría saber de qué manera puede mejorar la calidad educativa y esa relación de los centros educativos con la función de los inspectores e inspectoras.

Usted ha señalado la tremenda burocracia que se está viviendo en los centros y que recae en los directores y directoras. Si bien es cierto que los directores de institutos de educación secundaria tienen una ayuda y un apoyo porque existe la figura del auxiliar administrativo para hacer las gestiones administrativas, no sucede lo mismo en los centros de educación primaria y tampoco en los de adultos, lo que supone una excesiva carga para la dirección, teniendo en cuenta que no tienen dedicación y que hasta cierto punto es una pérdida de recursos humanos destinar horas de la dirección, que en teoría debe estar dedicada a otras cuestiones, a una labor administrativa que puede realizar cualquier administrativo.

Para finalizar, mencionaré dos cuestiones. Se ha hablado de la autonomía, que es algo recurrente, porque siempre se habla de la mayor autonomía en los centros educativos, pero me gustaría que se hiciese alguna propuesta concreta, saber de qué manera se entiende que debe crecer esa autonomía en los centros educativos, en cuanto al currículum, al apoyo educativo, etcétera. Por lo que se refiere a las restricciones presupuestarias y los recortes económicos que se han vivido en los centros en los últimos años, en cuanto a infraestructuras, a recursos informáticos, incluso fungibles, destinados a la formación profesional, es posible que no se vean sus efectos reales hasta dentro de cierto tiempo. Quisiera que hiciera un balance de la opinión que tienen los directores sobre esos recortes que se han estado produciendo.

Nada más. Muchas gracias.

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

La señora **GONZÁLEZ GUINDA**: Gracias, señora presidenta.

Ante todo, señor Martínez, en nombre del Grupo Parlamentario Popular quiero agradecerle su presencia en esta subcomisión, especialmente sus aportaciones, realmente valiosas para la mejora de nuestro sistema educativo. En el inicio de su intervención me ha parecido percibir un cierto tono apesadumbrado, supongo que fruto de su amplia experiencia como director, por el gran peso como director-gestor frente a la carga de liderazgo pedagógico, y también, me imagino, por los recortes que se tuvieron que imponer a partir del Decreto de 2012, aunque, como bien sabe, el 70% de los mismos se ha revertido. Ahí hemos abierto una ventana a la esperanza. También me parece que hay esperanza al ver en este marco español para la mejora de la dirección la palabra liderazgo pedagógico, que creo que es lo que tienen que afrontar los directores.

Como bien sabe, el compromiso de esta subcomisión es conseguir un consenso para la elaboración de una ley educativa que contribuya a incrementar la calidad de nuestro sistema educativo. Para conseguir este objetivo, muchos comparecientes que han intervenido en esta subcomisión han coincidido en que el profesorado juega un papel fundamental. También le quería preguntar su opinión acerca del llamado MIR docente, porque todos han coincidido en que hemos de ser capaces de atraer a los mejores profesionales para la docencia.

Varios informes, entre ellos Talis, que hace referencia al Instituto Nacional de Evaluación Educativa, concluyen acerca del papel fundamental que juega el liderazgo de los centros para fomentar un entorno de aprendizaje efectivo que incida en una mayor autonomía, necesaria, por otro lado, para una mejor adaptación a un medio cambiante y al entorno socioeconómico de nuestros centros. Esto conlleva un



# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 25

mayor liderazgo por parte de los directores, entendidos estos como directores de orquesta —luego lo explicaré—, con un aumento de su autoridad a la hora de tomar decisiones. Estos informes inciden en que la necesidad de una mayor autonomía ha de ir seguida de una rendición de cuentas sobre los objetivos académicos de los alumnos, algo a lo que usted también ha hecho referencia. Desde su punto de vista, ¿con qué herramientas debemos dotar a la función directiva para permitirle ser más flexible para adaptar sus proyectos a su entorno? Cuando me he referido al director como director de orquesta, ha sido porque interpreto que un liderazgo no se contenta con aprobar determinadas decisiones pedagógicas, sino que ha de hacerse de una forma consensuada con el claustro, con el consejo escolar y con la junta de alumnos, porque a mayor consenso, mayor garantía de éxito y mejor liderazgo. ¿Cómo se puede conseguir que un aumento en las competencias del director no signifique una merma o vaciamiento de las competencias de los consejos escolares? Creo que alguno de los intervinientes ha hecho alusión a este hecho.

En cuanto a la selección de los directores, cuestión que también se ha tratado aquí, se nos dan unas pautas sobre cómo debe ser la comisión de selección y los requisitos exigibles. ¿Podría entrar en más detalle acerca de la constitución de esta comisión? Usted ha hablado de que debería ser neutral, y que no tendría que valorar solo los méritos —por cierto, cuáles son para usted los más importantes—, porque parece aún más importante el proyecto de dirección, que realmente es un compromiso, un contrato entre el candidato, la comunidad educativa y la propia Administración. ¿Cómo podríamos llegar a profesionalizar esta selección? ¿Cómo se hace en otros países de nuestro entorno? ¿Cómo evaluar al finalizar el contrato del proyecto de dirección la consecución o no de la forma más objetiva posible y corresponsable, porque no es solo el director, con toda la comunidad educativa? ¿Qué piensa sobre la opinión de algunos expertos, por ejemplo, Felipe de Vicente, de Ancaba, acerca de que el acceso a la inspección debería estar restringido a los directores, constituyendo su desarrollo profesional basado en la gestión y que en la orientación a la docencia el acceso sería a catedrático?

En cuanto a la ordenación académica, algo por lo que también se le ha preguntado, ya nos ha dado un poco el principio de Pareto, pocos vitales, muchos triviales. Quisiera que nos explicara algo más con respecto a los currículums en las distintas comunidades.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Una vez concluidas las intervenciones de los distintos portavoces de los grupos parlamentarios, tiene la palabra el señor Martínez Sánchez para responder a las cuestiones planteadas.

El señor **PRESIDENTE HONORARIO DE LA FEDERACIÓN DE ASOCIACIONES DE DIRECTIVOS DE CENTROS EDUCATIVOS PÚBLICOS, FEDADI** (Martínez Sánchez): Muchas gracias, señora presidenta.

Se han planteado muchísimas cuestiones y voy a empezar por contestar a la primera diputada que me ha preguntado. El tema de los itinerarios no es una cuestión de cuándo, sino de cómo. Los itinerarios que son flexibles, que después se puede cambiar, no tienen mayor problema; el problema surge cuando los itinerarios llevan obligatoriamente al alumnado a situaciones diferentes. Por ejemplo, nosotros hemos visto en 4.º de secundaria que los chicos han elegido, el título es el mismo, pero, a lo mejor, los que se habían decantado por una opción de ciencias después van a ciencias sociales. Creo que eso no tiene mayor importancia, siempre y cuando la elección del itinerario no condicione, porque a edades tempranas una elección puede ser equivocada y lo que no puede ser es que no se pueda cambiar.

En cuanto al paso de primaria a los IES, esto depende mucho de cómo se monte. Soy catedrático de bachillerato, y cuando abrimos un instituto nuevo incluimos el primer ciclo de la secundaria. Es complicado, salvo que haya un cambio, porque hay otras posibilidades como decir que hay una secundaria inferior y una posterior. Esto hay que hacerlo, primero, con muchísimo cariño y, segundo, teniendo muy en cuenta que las edades de los chicos van desde los doce a los dieciocho años. A lo mejor hay que establecer diferencias organizativas y de atención del profesorado. Eso ha sido lo peor, porque ellos estaban acostumbrados a que en el colegio les diera clase un solo profesor, y después en los institutos entraban en la mecánica de las materias. Al principio, esto no era así, porque los maestros daban clase de matemáticas y de ciencias de la naturaleza, con lo cual, estaban encantados, porque había menor dispersión. Al final, la estructura del instituto absorbió a la del colegio, y no tenía por qué haber sido así.

En cuanto al profesorado y la posibilidad de establecer un MIR, yo tuve una suerte excepcional y he sido de las pocas personas que ha hecho la carrera en una especialidad que solamente existía en Madrid,

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 26

Metodología Didáctica. Yo estudié la carrera de Matemáticas y en tercero ya estaba dando clase en el Instituto Ramiro de Maeztu. En ese sentido voy avanzado, pero la verdad es que alguna decisión habría que tomar. Desde luego el máster se concibió con muy buenos deseos, pero al final no ha cumplido los objetivos. La idea del MIR que han planteado distintas personas de diferente espectro político a lo mejor habría que estudiarla, probarla y ver lo que ocurre porque la formación del profesorado es fundamental y, como se señala en todos los informes internacionales, ahí nos estamos jugando casi todo. Lo primero es tener un profesorado de calidad y la dirección va por detrás, es necesario tener gente que sepa a lo que va. El máster tiene muy poca enjundia. Respecto a la carrera profesional lo primero que habría que hacer es intentar recuperar el documento que les he comentado, una propuesta que estaba muy elaborada y, además, consensuada con bastantes comunidades autónomas. No me acuerdo qué fecha tenía, pero sí que se elaboró por gente que conocía muy bien esta realidad y, desde luego, yo no voy a enmendar la plana a los directores generales de las comunidades autónomas que participaron y trabajaron. Además, no nos dejaron ver los trabajos porque era un gran secreto.

En cuanto a la autonomía de los centros, me parece mal que no exista porque como he tratado de transmitir en mi exposición y espero que les haya quedado claro, el centro es el núcleo fundamental para cualquier proceso de mejora y sin autonomía no hacemos nada. Después viene la rendición de cuentas, pero si no hay autonomía no es posible. Si haces lo que te mandan luego no podrá haber rendición de cuentas; si yo he hecho lo que usted me ha dicho, no me pedirá ahora cuentas. Los modelos de éxito no van por ese camino, no son tan reglamentistas. A fin de cuentas la autonomía es sinónimo de confianza, yo doy autonomía si confío en la gente. Luego podré pedir cuentas, pero si no tengo confianza no vamos a ningún sitio. Y en cuanto a su última pregunta sobre la dirección, yo siempre he hablado de liderazgo, nunca he hablado de gestor y si lo he dicho alguna vez, se me ha escapado. Me he referido al liderazgo distribuido porque no hay una persona que sea capaz de gestionar un centro educativo con la cantidad de cosas que se piden actualmente, cada vez más. Se dice: nos hace falta que los niños aprendan esta materia, ¿dónde? Pues en la escuela, es el cajón de sastre de todo. Si realmente pensamos que la escuela debe responder a algo hay que regular los procesos de manera responsable, incluirlo en el proyecto educativo y llevarlo adelante, pero no pueden ser ocurrencias. En cuanto a la convivencia, como ya decían los romanos hay que distinguir entre *potestas* y *autoritas*. *Potestas* es el poder que te da el nombramiento, pero, por así decirlo, nadie te puede hacer líder por nombramiento en el *Boletín Oficial del Estado*. La *autoritas* te la tienes que ganar tú día a día con ejemplaridad y no se gana en un año ni en dos ni en tres. Hay algunos informes que señalan que en el sistema de este país los directores empiezan a ejercer el liderazgo a partir de los diez años, si es que llegan porque la mayoría se van antes.

Al portavoz de Unidos Podemos le diré que nosotros no estamos por un cuerpo directivo en ningún caso. Vuelvo al discurso de la *potestas* y *autoritas*, pensamos que es absolutamente contraproducente. Ya tenemos el cuerpo de inspectores, aunque algunos dicen que los sistemas educativos que no tienen cuerpo de inspectores funcionan mejor y hasta ahí llegamos. Yo no lo digo, he dicho que algunos lo dicen, porque después me dirán que yo lo he dicho, pero no he llegado a tanto todavía. Dentro del marco de la dirección hay que diferenciar la gestión como una sola dimensión y, en cambio, hay otras tareas que a nosotros nos parecen muy importantes. Es evidente que el centro hay que abrirlo y negar esta dimensión dentro de la dirección es negar una evidencia, no tiene ningún sentido. Nosotros estamos de acuerdo con la habilitación para ejercer, es decir, pensamos que las tareas directivas son muy distintas de las tareas de un profesor normal y corriente. Por cierto, como me lo han preguntado algunos portavoces, les diré que nuestro modelo de dirección con propuestas concretas está contenido en el documento que les he mandado esta mañana titulado Profesionalización de la función directiva. Comprendo que a algunos les eche para atrás, pero no habla de un cuerpo de directores, sino simplemente de que una persona que sea director de un centro tiene que saber en qué consiste, es decir, necesita una formación previa, después una formación para la inducción, como dicen en la OCDE, y también una formación continua. Nosotros no estamos por la dirección burocrática, ni muchísimo menos, pensamos que no sirve para nada porque es la que hemos tenido hasta ahora y nunca hemos podido participar en los procesos de enseñanza, por decirlo así, siempre hemos estado gestionando, que si la calefacción, etcétera, etcétera, pero eso no es la concepción de dirección por la que nosotros apostamos. Supongo que si tienen a bien leer este documento, verán realmente cuál es la concepción ideológica que subyace aquí. Respecto al apoyo a los directores, también se recoge en el documento de Fedadi. Y en cuanto a la inspección, yo siempre digo que en las dos instituciones más antiguas de la historia que son la iglesia y el ejército —lo digo en tono de

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 27

broma, sin sentar cátedra—, nadie llega a obispo si no ha sido antes cura o párroco, y nadie llega a coronel si no ha pasado antes por ser teniente. Aquí nos encontramos con que la inspección —se lo digo también a los inspectores— se nutre a través de una oposición con no sé cuantos temas y te encuentras con inspectores que cuando llegan a los centros no tienen ni pajolera idea de lo que es la organización de un centro. Lo primero que te dicen es tú de esto sabes más que yo, pero no debiera ser así. Entonces, parece que dentro de la carrera profesional de un docente la inspección debería ser un hito y ser méritos preferentes haber desarrollado antes cargos directivos, no digo ya de director pero sí jefe de estudios, etcétera; en fin, conocer las funciones organizativas de un centro. No me voy a extender sobre el tema de los conciertos y solo he dado una pincelada porque con el tiempo de que dispongo era preferible hablar de lo nuestro.

Doy las gracias a la portavoz del Grupo Parlamentario Socialista por el reconocimiento a los directores y directoras porque muchos se dejan la piel. En cuanto a la estabilidad de los directivos lo considero básico. Un director o directora cuando empieza a gestionar o a dirigir tiene mucho que aprender, por muchos cursos que haga previamente tiene que seguir aprendiendo. Algunos hemos sido autodidactas porque cuando yo empecé a ejercer de director no había formación ni nada, te lo tenías que comer todo y buscar libros extranjeros porque en España no se cultivaba esa rama del saber. Efectivamente, nuestro modelo apuesta siempre por el liderazgo pedagógico en el sentido de que el núcleo fundamental —otra vez, a lo mejor soy muy pesado— de la mejora es el centro y ahí hay que incidir. Si tienes un grupo de gente que funciona, que es capaz de diseñar, que trabaja en equipo, etcétera, el currículum es secundario porque ese centro va a funcionar y saldrá adelante independientemente de las tempestades que se produzcan alrededor. Si el mar está en calma desde luego navegará mucho mejor, pero el centro es la clave de la mejora. Respecto a los incentivos a la dirección, en el documento que he mandado esta mañana se detallan, hay muchísimas salidas para directores que llega un momento en que terminan su mandato por necesidad de un cambio de aires. Nosotros pensamos que cuando transcurre un cierto tiempo, que puede ser de un período o dos, ya veríamos, y un director es evaluado positivamente adquiere una habilitación personal para el ejercicio de la dirección. De este modo la Administración tendría un plantel de personas para solucionar el problema de falta de directores. Conozco un caso, concretamente en Granada, de un instituto al que nadie quería ir para el que se designó a un director muy experimentado, que en ese momento había dejado la dirección y llevaba un año descansando, pero la verdad es que puso el instituto en marcha. El tener un plantel de personas con una habilitación —no es un cuerpo— y no por haber hecho un curso, sino por haber estado dirigiendo un centro, que además han sido evaluadas positivamente, es una solución que aportaba en cierta medida la Ley Orgánica de Calidad de la Educación del año 2002. A lo mejor el nombre de la categoría era un poco rimbombante, pero por ahí iban los tiros. Nosotros somos partidarios de la habilitación personal en ese sentido. A la inspección ya me he referido, para ser controlador de algo hay que saber más que el que está abajo. Si el de abajo sabe más que tú poco le vas a controlar porque al final te va a engañar, lo digo por experiencia. **(Risas)**. Por último, las restricciones económicas nos parecen mal y sobre la autonomía hacemos una serie de propuestas en el documento.

A la portavoz del Grupo Parlamentario Popular le diré que nosotros no tenemos director gestor y director pedagógico. La gestión hay que hacerla y la única manera es el liderazgo compartido o distribuido. No estamos pensando en el liderazgo de una persona, sino en el liderazgo de un equipo que sea capaz de llevar adelante el proyecto. Cuando una persona accede a la dirección, se presenta y es seleccionada, debe tener una cierta posibilidad de diseñar su equipo directivo. Además, desde el punto de vista de la Administración le da lo mismo porque, a fin de cuentas, se va a seleccionar a un profesor y da lo mismo que esté en un centro o en otro de al lado. Todo el mundo intenta que sea gente del centro, pero si no puede ser, pues se selecciona a alguien que sabes que va a funcionar. A la Administración le debe dar igual porque es el mismo sueldo, ¿qué más da tener a un funcionario en este centro o en el otro? Desde el punto de vista de recursos humanos, que son los que siempre ponen más pegas, da lo mismo pero siempre exigen una justificación. Pues no hay que justificarlo, simplemente quiero que esta persona esté en mi equipo y ya está, después si luego no funciona, usted me podrá pedir cuentas. Siempre estamos igual, primero hay que justificar y después hay que rendir cuentas. Pues no, me está pidiendo que le rinda cuentas antes, y el concepto de autonomía con rendición previa de cuentas creo que no es autonomía, por lo menos eso dicen los teóricos. Coincido absolutamente con usted en lo que se refiere al liderazgo. Yo cuando hago una exposición y hablo de la diferencia entre liderazgo y gestión, siempre digo que el liderazgo se parece mucho más a un director de orquesta que a un director de empresa. Se quiera o no

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 28

el claustro de profesores está formado por personas con una cualificación profesional superior y lo de ordeno y mando no sirve de ninguna de las maneras. Hay que concitar acuerdos, unir voluntades y decir: esto es un proyecto de todos y tenemos que sacarlo adelante. Es curioso pero todas las preguntas que me han hecho se responden en el documento, y eso que no sabíamos lo que nos iban a preguntar. Todas las publicaciones internacionales se mueven por este camino. En cuanto a la selección de directores, también les remito al documento de Fedadi porque se explica muy detalladamente. Coincido absolutamente con usted en lo que significa el proyecto de dirección. El proyecto de dirección es un papel que debería elaborarse para ser cumplido pero que, por desgracia, normalmente una vez termina el proceso de selección acaba en la papelera, cuando este proyecto debe significar el compromiso entre la comunidad educativa, la Administración, el director y su equipo. En primer lugar, hay que hacer un análisis del centro, de sus problemas, para ver cómo se pueden solucionar, y todo el mundo tiene que confluir en ese proyecto porque, si no, se puede crear una especie de oposición. Hay comunidades que especifican que el proyecto tiene que ser de 30 hojas a doble espacio, con letra times new roman número 12, etcétera, cuando de lo que se trata es de hacer un proyecto que convenga y que sea útil. La profesionalización de la dirección se incluye en el documento que les he facilitado, y va en el sentido que yo explicaba, es decir, una habilitación de tipo personal. Yo no sé por qué la Administración es tan obtusa a veces, porque se trata de tener un conjunto de personas que ella misma ha habilitado y de las que poder echar mano en cualquier momento y, además, no tiene que pagarles más ni nada. Simplemente son personas que están ahí y de las que se puede echar mano cuando hay problemas en un centro, pero yo estoy exigiendo además para ser director tener esa habilitación. Cuando te diriges a cualquier Administración lo primero que mira es el gasto, pero no es gasto porque yo tengo esa habilitación personal; si no la ejerzo no pasa nada y si la ejerzo tendrán que darme el complemento fijado. La evaluación también se incluye en la documentación dentro de las cinco dimensiones que hemos explicado. Todo esto está en fase de discusión y de ahí colgaremos una serie de reflexiones, por ejemplo, sobre qué pensamos que tiene que ser la formación, sobre cómo hay que hacer la evaluación y la autoevaluación, o el acceso a la inspección para lo que ya he puesto un ejemplo.

Por otra parte, la ordenación académica me preocupa muchísimo porque con la aplicación de la Lomce se han generado situaciones —no voy a dar muchos detalles— que yo diría que son hasta inconstitucionales; leyes con efectos retroactivos, no respetar el que un chico haya empezado con un plan, no dejarle terminar y hacerle cambiar a medias, o sea, zozobras que van a volver a salir ahora en el mes de mayo; cosas tan brutales como que una ley comience hablando del esfuerzo del alumno y después en alguna comunidad autónoma un alumno pueda pasar de curso con cuatro materias pendientes por la configuración de las asignaturas de libre disposición. Es lo de siempre, hacer un desarrollo legislativo a nivel de decreto no lo puede hacer cualquiera, lo primero que hay que pensar es qué efectos va a producir en el alumnado. Hemos encontrado situaciones con las que hemos dicho a la comunidad autónoma correspondiente que esto no puede ser. Ya no es que haya que cuidar a los chicos, es que como ciudadanos que están formándose tienen unos derechos y, por aclararnos, no se les puede cambiar las reglas del juego a mitad de la partida. En fin, estamos mirando al futuro y yo no he venido aquí a criticar, aunque supongo que habrá otra gente que sí lo haga, pero el hecho de no haber criticado no significa que yo no sepa lo que ha pasado, y si alguien me lo pregunta se lo diré.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias a don Antonio Martínez Sánchez por su intervención, por sus contestaciones a las cuestiones planteadas y, sobre todo, por la documentación que nos ha aportado que, como bien saben los parlamentarios de esta subcomisión, será colgada en la intranet por los servicios de la Comisión para que esté a disposición de todos sus miembros, como quedamos la semana pasada en la reunión de Mesa y Portavoces. Muchísimas gracias, don Antonio Martínez, por su presencia y por su intervención. **(Pausa)**.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 29

- **DEL SEÑOR PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE EDITORES DE LIBROS Y MATERIAL DE ENSEÑANZA, ANELE (MOYANO GUZMÁN) Y DE LA SEÑORA DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DIRECTORA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE LA FUNDACIÓN COTEC PARA LA INNOVACIÓN (ZUBILLAGA DEL RÍO) PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000551).**

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, vamos a dar comienzo a la tramitación del punto tercero del orden del día que es la comparecencia de don José Moyano Guzmán, presidente de la Asociación Nacional de Editores de Libros y Material de Enseñanza y doña Ainara Zubillaga del Río, doctora en ciencias de la educación y directora de educación y formación de la fundación Cotec. Los dos comparecientes ya conocen que tienen que distribuirse los treinta minutos de la intervención. A continuación los portavoces de los grupos parlamentarios, como es lo habitual, tendrán cinco minutos para plantear las cuestiones que consideren oportunas y, finalmente, para contestar a esas cuestiones, dependiendo del tiempo que hayamos utilizado tendrán los dos comparecientes un tiempo no inferior a quince minutos. Vamos a dar comienzo a esta comparecencia. Va a comenzar la intervención doña Ainara Zubillaga del Río. Tiene la palabra.

La señora **DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y DIRECTORA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE LA FUNDACIÓN COTEC PARA LA INNOVACIÓN** (Zubillaga del Río): Muchas gracias por la invitación a Cotec para poder compartir con ustedes el rol que tiene en este caso la innovación en el proceso educativo, en el sistema educativo y en el marco de este pacto. Lo primero de todo para preguntarnos si España tiene un sistema educativo innovador habría que preguntarse primero si España es un país innovador y la respuesta sería que depende de las gafas que nos pongamos y del foco de visión que tengamos. Si el foco de visión es a nivel país, los datos nos dicen que España no es un país especialmente innovador. En los últimos datos europeos ocupamos la posición decimonovena de veintiocho países europeos. Sin embargo, la cosa cambia si bajamos la mirada a escala individual, porque aquí sí que nos encontramos, y desde Cotec lo vemos todos los días, infinidad de personas y de proyectos e iniciativas individuales que se están desarrollando además al margen de los cauces tradicionales donde la innovación nace y se reproduce en el sentido clásico que es el triángulo entre ciencia, tecnología y universidad o investigación. Esta pregunta podríamos pasarla al sistema educativo y podríamos preguntarnos si efectivamente además de esos profesores innovadores y de esas iniciativas que se están desarrollando a nivel de aula, eso se traslada a una escuela que tiene un desempeño innovador y a un sistema que es innovador en sí mismo. Espero que esta comparecencia aporte un poco de luz a estas preguntas, aunque ya les adelanto que la respuesta que intuyo que tiene esto es que pasa exactamente lo mismo que en el sistema de innovación clásico.

¿Cuál es el estado de la innovación en España? En el documento que les he enviado tienen referencia a una investigación más completa sobre el estado de la innovación educativa en España en todo el territorio nacional. A día de hoy lo que nosotros vemos es que existe un enorme movimiento en torno a la innovación educativa, existen cantidad de iniciativas que se están produciendo en todas las regiones de España y en cantidad de centros, movidas por muchos profesores. Hay una gran fuerza y es una gran fuerza que creo que no podemos desaprovechar. Porque además no solo surge del sistema y del sector educativo, sino que también surge de otros sectores. Pero también existe una gran dispersión. Una dispersión que viene provocada por distintos modelos de gestión, por distintas políticas derivadas de las distintas comunidades autónomas, distintos niveles de apoyo y esa dispersión le resta fuerza a este movimiento que está teniendo lugar. Además hay una baja difusión, publicación y divulgación de experiencias. Existen canales formales, más o menos informales, de profesores que intercambian sus propuestas, pero no existe una recogida sistemática, organizada y una forma de compartir lo que se está haciendo en materia de innovación educativa. Tampoco existe un proceso claro de evaluación y de validación de las experiencias de innovación educativa. No existe un marco de evaluación global, que no solo permita ver si las experiencias son exitosas o no, sino también que permita generar un cuerpo de conocimiento coordinado y unitario que oriente la toma de decisiones pedagógicas, educativas y políticas.

Tampoco existe una estrategia de sostenibilidad. No sabemos qué pasa con los proyectos. Los proyectos empiezan, no sabemos cómo continúan, qué pasa cuando acaban, si los pilotos escalan, a qué nivel se escala, si las propuestas tienen otro desarrollo, si dependían de una persona y una vez desaparecida esa persona desaparece la innovación. No sabemos qué es lo que ocurre. Eso dificulta

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 30

mucho la transformación a nivel sistémico. Por último, tampoco hay una implicación clara y coordinada por parte de la Administración educativa. Las convocatorias son rígidas. Los maestros se quejan de ello. No atienden las particularidades y las situaciones concretas de las demandas educativas y al final la administración tiene un rol de reparto de recursos, no solamente económicos, y de control del uso que se hace de esos recursos. Así que en este escenario, la innovación avanza, no gracias al sistema, sino a pesar de él, digámoslo así. Es lo que desde Cotec ponemos sobre la mesa para intentar cambiar este escenario.

He articulado las propuestas en torno a tres preguntas. Primera, ¿sobre qué construye y fundamenta la innovación educativa? Y la respuesta es: el conocimiento. El conocimiento es una de las bases sobre las que se sustenta la innovación. Es anterior a la innovación. En educación hay una tendencia a no integrar el conocimiento en la toma de decisiones. Las cosas pasan porque llevan pasando así siempre, porque hay cierta inercia para funcionar así, pero las decisiones no están basadas en evidencias no solo empíricas y científicas, sino también prácticas. Por conocimiento no entendemos solo conocimiento académico, derivado de investigaciones o de indicadores cuantitativos como puede ser Pisa, sino también conocimiento derivado de prácticas de éxito contrastadas, conocimiento derivado de lo que se denomina conocimiento tácito, la propia experiencia de la práctica docente que a fin de cuentas es el elemento clave que pone en marcha la capacidad de diferenciación de una innovación educativa frente a otra.

La segunda pregunta sería: ¿Cómo desarrollar procesos de innovación educativa? Esta pregunta es la que genera mayor consenso. Dónde se desarrollan y cómo. El nivel es el nivel meso, el nivel centro, la escuela. Ahí es donde tienen que pasar a través de proyectos de centro. Es la unidad mínima para responder a las necesidades de los centros, a las distintas situaciones educativas y además la unidad mínima para generar un impacto para poder replicar una experiencia, para poder generar sostenibilidad y para poder generar implicación de los distintos agentes y actores que intervienen en los procesos de innovación. Es cierto que suceden muchas innovaciones a nivel de aula, no se trata de desecharlas, pero tenemos un panorama educativo lleno de pequeñas islas de innovación, que son profesores trabajando, a pesar de sus compañeros, a pesar de sus equipos directivos, a pesar de sus administraciones educativas y eso sabemos que se está dando. El problema es que no converge en un mismo caudal que produzca un movimiento, una marea, que transforme realmente el sistema educativo. En definitiva, hay que apostar por lo que Fernández Enguita, que creo que ha pasado también por esta Comisión, decía en un artículo hace unos meses: más escuela y menos aula.

La última pregunta es una pregunta que en Cotec nos la hacemos muy a menudo, porque no solo centramos la innovación en procesos, servicios o productos, sino en las organizaciones. ¿Cómo convertir la escuela en una institución innovadora? Para transmitir cultura a la innovación necesitamos que la escuela sea una organización innovadora y a día de hoy no lo es. No hablamos de innovación en el sentido de transferencia de conocimiento y de tecnología, que es lo que normalmente se vincula al binomio educación-innovación. Sino que hablamos de innovación en elementos, en procesos, en prácticas, en dinámicas, en formas de relacionarse y construir una organización y una escuela innovadora implica abordar cuatro frentes. El primero de ellos, el currículo. ¿Por qué el currículo? Porque la forma de organizar, de generar y de transmitir el saber ha cambiado. El currículo parece que no se ha enterado de esto. En España —y creo que no soy la única que aquí lo ha puesto de manifiesto— hay una tendencia a intentar resolver los problemas de rendimiento educativo a través de aumentar el currículo. No creo que sea la solución, porque tendemos a confundir aumentar el nivel educativo con aumentar los contenidos del currículo y no es lo mismo. De hecho una cosa es contraproducente con la otra. En innovación cada vez se articulan más los procesos en torno a retos. Retos que requieren un enfoque multidisciplinar, que requieren diferentes agentes interviniendo en la resolución y en la propuesta de soluciones de esos retos y la colaboración como herramienta clave en ese trabajo. Esa es una fórmula que tenemos que analizar para incorporar en la nueva reformulación del currículo. Construir un currículo desde ese enfoque y construir un currículo colectivo, en el que no solamente tenga voz lo que se considera comunidad educativa, sino también otros agentes que cada vez tienen más que decir y más protagonismo en todos los procesos de innovación.

El segundo de los frentes serían los modelos didácticos y organizativos y aquí no solamente me estoy refiriendo a las nuevas metodologías, me estoy refiriendo al uso de espacios, de recursos a usar la escuela para fines que no sean estrictamente los escolares o académicos, a diferentes enfoques de atención a la diversidad, a ratios, a agrupamientos, a incorporar perfiles que no sean estrictamente académicos en algunas funciones. De alguna manera la escuela funciona de manera homogénea, más o

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 31

menos casi todas ellas y eso se está viendo que no se logra responder a la diversidad de situaciones y de necesidades educativas que ahora mismo tiene la realidad educativa en España. Dentro de este marco hay dos elementos que me gustaría destacar. El primer elemento, dos que van de la mano: autonomía y rendición de cuentas. La autonomía es necesaria para los centros, porque es la única forma en que un centro puede probar su solución a su problema, que no va a ser la misma que el centro de al lado, que el de enfrente, que el que está a 500 kilómetros de distancia del otro. La rendición de cuentas por qué. No solamente es una cuestión de control, es una cuestión de entender la rendición de cuentas como un requisito necesario para precisamente tener autonomía manteniendo la equidad y la igualdad, porque la innovación sin inclusión no merece la pena. Es un binomio que tenemos que cuidar. El segundo elemento es la apertura al cambio y la tolerancia al error. El sistema educativo tiene una gran tendencia a penalizar el error en los alumnos y en las organizaciones y en las instituciones. Hay que abrirse a eso, porque innovar implica probar y probar implica muchas veces equivocarse y lo que es un error hoy puede ser el punto de partida de un éxito de mañana. Abramos la cabeza y abramos las posibilidades a que las propuestas puedan fallar, a que los alumnos puedan fallar y que lo importante es aprender a gestionar ese error, aprender del error y poder volver a comenzar de nuevo.

El tercer frente sería el modelo de relaciones y de cooperación, es decir, introducir lo que en innovación se llaman los procesos de innovación abierta, donde converge conocimiento interno con conocimiento externo. La cooperación en educación tendría dos dimensiones. Una interna con todos aquellos agentes que se articulan alrededor de la escuela: profesorado, grupos de trabajos de profesores, que trabajan a la vez con profesores dentro del centro o con profesores en otros centros, redes de centro, familia, equipo directivo, etcétera. Luego estaría la dimensión externa, cómo se relaciona la escuela y todos esos grupos con organizaciones sociales de fuera: empresas, universidad, otros grupos profesionales, otros perfiles. La generación de alianzas con todos esos grupos es clave. La palabra alianza es una palabra clave en los procesos de innovación que ahora mismo se están desarrollando y hay que buscar nuevas fórmulas para incorporar alianzas dentro del sector educativo. Los clusters de innovación educativa pueden ser una fórmula que permita solucionar esto. Distintas entidades de distinta naturaleza con objetivos diferentes, con metodologías distintas, con motivaciones e intereses distintos que se unen para innovar más e innovar mejor.

El último de los frentes sería el marco institucional que tendría dos funciones que cambiar. En primer lugar, flexibilizar los procesos y la regulación de la Administración educativa para dar más margen y actuación y autonomía de desarrollo a los centros, si no es imposible desarrollar esa dimensión meso a la que hacíamos antes mención. Muchas de las propuestas de innovación que ahora mismo están puestas sobre la mesa chocan radicalmente con determinadas directrices que forman parte de la legislación educativa.

Por último, apostar por una implicación de la Administración pero real, no solamente de provisión de recursos y de control, sino de un actor que participa activamente en los procesos de innovación. Aquí creo que la Administración tiene una herramienta que está infrautilizando y es la inspección. La inspección llega a los centros en forma de elemento de fiscalización, de control de reglamento y de cumplimiento de la normativa. La inspección puede jugar un rol mucho más determinante en el asesoramiento, en la apuesta, en el impulso y en la monitorización de los procesos y de los proyectos de innovación que tienen lugar en los centros.

En definitiva, y ya voy terminando, todas estas propuestas tienen dos objetivos fundamentales. Primero, transformar las vocaciones y las iniciativas individuales en proyectos colectivos y en cambios sistémicos, porque es la única forma de hacer avanzar al sistema y para ello se necesita generar un marco institucional que favorezca, impulse y permita el desarrollo de organizaciones innovadoras, porque solo desde ese marco se pueden poner en marcha estas propuestas y se puede generar ese cambio sistémico. Innovar no es partir de cero. Ni es generar algo nuevo. Innovar también es coger distintos conocimientos, juntarlos para crear algo diferente. Coger un proceso, un producto o un servicio que se da en otro sector y trasladarlo, en este caso sería al sector educativo.

Desde Cotec abogamos por esa sinergia entre el sistema de I+D y el sistema educativo. Por esa convergencia entre políticas educativas y políticas de innovación. Déjenme que acabe con una cita de Carlos Moedas, el comisario de Investigación, Ciencia e Innovación de la Comisión Europea que decía recientemente, a raíz de los últimos resultados de posicionamiento de los países en el barómetro de innovación. Los países y regiones líderes apoyan a la innovación a través de una amplia serie de iniciativas políticas que van desde la inversión a la educación y desde unas condiciones de trabajo flexibles hasta

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 32

una Administración pública que valora el emprendimiento y la innovación. Parece que la innovación ha entendido que necesita de la educación para mejorar, que si quiere tener un país innovador tiene que empezar a trabajar por tener un sistema educativo innovador. Porque si no forma ciudadanos que sean innovadores, es imposible que el país en un futuro sea innovación. No es una política que surge cuando el estudiante ya está en la universidad o en su puesto de trabajo, sino que nace mucho antes. A innovar también se aprende, no es un talento especial que tengan las personas al nacer, son unos procesos sistemáticos, organizados, que se pueden practicar y se pueden enseñar y en esto el sistema educativo juega un rol determinante. Hagamos lo mismo desde el ámbito educativo. Abramos los canales, las comunicaciones, entre el sistema de innovación y el sistema educativo, porque es evidente que se necesitan mutuamente y no solamente para aprender de ellos, en este caso, sino porque en este nuevo marco donde el concepto de innovación tradicional, económica, industrial, tecnológica, se está abriendo y flexibilizando cada vez más hacia una innovación social, de y para las personas, la educación tiene mucho que enseñar a la innovación y tiene mucho que decir. Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señora Zubillaga del Río. A continuación va a tomar la palabra don José Moyano Guzmán.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE EDITORES DE LIBROS Y MATERIAL DE ENSEÑANZA, Anele** (Moyano Guzmán): Señora Presidenta, señoras y señores diputados, muy buenas tardes. Es un honor comparecer. Nuestro agradecimiento a todos los grupos políticos por la labor que están desarrollando en esta subcomisión y al Grupo Parlamentario Socialista en el Congreso por su invitación. Procuraré en esta comparecencia de Anele, que representa el 90 % del sector editorial educativo, adoptar una orientación que contribuya no solo a satisfacer las legítimas expectativas de este importante sector educativo y cultural, sino también a atender los intereses generales de la sociedad y procurar la mejora del sistema educativo español. Nuestra labor viene siendo la de dotar de recursos de calidad para facilitar los procesos de aprendizaje y el desarrollo de las competencias básicas en la ciudadanía. Como ha reconocido la Unesco: «Además de contar con buenos docentes, la manera idónea de mejorar la enseñanza y el aprendizaje es disponer de libros de texto bien elaborados y en cantidad suficiente».

Las expectativas de la sociedad ante el pacto educativo entendemos que son dos prioritariamente: primero, dotar de una estabilidad básica a nuestro sistema educativo y segundo, impulsar su modernización para atender los retos del futuro. El sector del libro de texto necesita de lo primero para poder contribuir de un modo relevante a lo segundo.

Una primera matización, que me parece que es importante considerar: hoy el concepto de libros de texto ha sido superado por el concepto de proyecto educativo que conlleva un conjunto de materiales y de recursos curriculares organizados secuencialmente y que se presentan en diferentes soportes y formatos, adaptables a las nuevas tendencias metodológicas: que permiten la personalización de la enseñanza, orientar los contenidos si se quiere basándolos en proyectos, aplicar las clases invertidas, secuenciar las tareas adaptándolas a las respuestas del alumno, etcétera. Todo va a depender también del nivel de compromiso que haya en los cambios metodológicos por parte de los centros y, sobre todo, también de las dotaciones que haya desde un punto de vista tecnológico para poder utilizarlas convenientemente. Dicho esto desearía plantear un breve análisis de la situación actual como diagnóstico, ya que se nos pide así en la comparecencia y desde nuestra perspectiva: La Educación está en un proceso de cambio continuo. Ya hemos oído a la compareciente. Sin duda que es el siglo XXI el siglo del cambio continuo. Incluso ya estamos hablando y trabajando en los retos 2030, cuando estamos pendientes de conseguir los de 2020: Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. Con pacto o sin pacto los 24 000 centros educativos van a continuar su labor produciéndose probablemente situaciones de inequidad si no se logra una mínima estabilidad normativa. Las aportaciones de los libros de texto, en cualquiera de sus formatos, han sido y son clave para la implementación de las reformas y la modernización del sistema educativo. Las administraciones deben valorar el papel de la gran variedad de los recursos educativos editoriales disponibles. El sector editorial merece su reconocimiento por la contribución que viene haciendo a la educación.

Los proyectos editoriales otorgan coherencia y continuidad al currículo entre los distintos cursos y etapas, sirven de guía de la labor docente de manera flexible y permiten cubrir lagunas, que evidentemente se pueden producir por muchas cuestiones que no viene al caso ahora profundizar. Contribuye a que los alumnos accedan a los aprendizajes de manera gradual y flexible y proporciona a los padres la posibilidad



# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 33

de hacer un seguimiento de los contenidos de la enseñanza y apoyar a sus hijos en el hogar. Aludo a un texto del Gobierno francés: «Los libros de texto tienen que volver a ser los instrumentos de trabajo que nunca debieron haber dejado de ser. Les ofrecen a los alumnos múltiples oportunidades de lectura y de búsqueda autónoma, cosa que la multiplicación de fotocopias, expresión del saber fragmentado, no permite.» Y añadido, además de infringir la Ley de Propiedad Intelectual, un auténtico problema en nuestra sociedad. Pero me gustaría señalar que una amplia y variada oferta de proyectos editoriales educativos contribuye a asegurar derechos fundamentales como la libertad de cátedra, preservar el pluralismo ideológico y la riqueza cultural, así como fomentar la creación.

Desearía centrarme muy brevemente en cinco cuestiones que nos parecen de interés desde nuestro ámbito. La primera la llamamos de la desigualdad de partida a la lectura durante toda la vida. Evidentemente innovar es muy importante, pero si no se aprende a leer es difícil llegar a innovar. Siempre se ha considerado la educación como un instrumento de lucha contra la desigualdad y un ascensor social. Pero la crisis actual ha convertido el acceso a la educación en un factor multiplicador de la inequidad: la brecha entre quienes pueden pagarse una educación de privilegio y quienes no pueden permitírselo cada vez se amplía más y se vuelve más injusta. La creciente desigualdad es el cáncer que está devorando las sociedades occidentales y explica la crisis política de las democracias más consolidadas, veamos el susto que nos hemos pegado con las últimas elecciones en otros países cercanos y en la misma Unión Europea. Los partidarios de la redistribución plantean que hay que corregir las desigualdades *ex ante* y promover la capacitación y el empoderamiento de los individuos en un mundo más incierto y volátil, dotando a la ciudadanía de competencias que les permitan manejarse en la adversidad, evitando que puedan quedar relegados o atrapados en ciclos perversos que erosionen sus oportunidades vitales. Las políticas de apoyo a la primera infancia, a la educación y a la formación a lo largo de la vida, se convierten, en este marco del siglo XXI, en estrategias prioritarias. La desigualdad de partida es la más grave. La sociedad debe volcarse en la atención a la infancia y en los primeros pasos del sistema educativo. Yo subrayaría enormemente la importancia que tiene invertir más dinero en la educación, nos ahorraríamos mucho dinero malgastado en otros ámbitos, en el fracaso escolar, en políticas sociales y en el desempleo. Otro aspecto esencial de la igualdad de oportunidades es garantizar el buen aprendizaje de la lectoescritura al inicio de la educación primaria. Sería la mejor inversión que se haría en cualquier país. Debería de ser el primer objetivo educativo, por encima de cualquier otro, como lo es en Finlandia. Es inaceptable un sistema educativo que permite que los niños lleguen a los diez o a los doce años con graves deficiencias de lectura y escritura. Deberíamos de tener un especial cuidado en tener esa atención a la diversidad para que no se produzcan esas situaciones. Es incomprensible que lleguen al ciclo superior de primaria niños con problemas de lectura sin diagnosticar siquiera. Solo el dominio de la lectoescritura permite el desarrollo del resto de los aprendizajes y el éxito escolar. Además, aumentarían los índices de lectura, tan ridículos en España en comparación con los países de la OCDE, a lo largo de toda la vida.

Segundo punto, la necesidad de coordinar la política educativa en España. Los efectos perversos de la ausencia de una política educativa pactada y consensuada son evidentes. No hay nada más que mirar los últimos veinticinco años la cantidad de leyes que se han desarrollado. Por una parte, se produce una enorme desigualdad en los resultados en las diferentes comunidades autónomas, puestos de manifiesto en las sucesivas evaluaciones tanto internas como externas o internacionales. Por otra parte, es llamativa e injusta la desigualdad de recursos destinados a educación, puesto que hay comunidades autónomas que invierten por alumno poco más de la mitad de lo que hacen otras. Sería deseable establecer un suelo de gasto que garantice un nivel mínimo de inversión educativa por alumno, común a todas las comunidades autónomas. Desde nuestro punto de vista, para elaborar una legislación estatal que asegure tanto el desarrollo normativo en las comunidades autónomas y para garantizar efectivamente la igualdad ante el derecho a la educación, un papel esencial lo tendría la Conferencia Sectorial de Educación, que debe tener el máximo peso político a la hora de establecer objetivos de política educativa, líneas de acción comunes y requisitos mínimos en la prestación del servicio público en educación. Para eso debería de tener liderazgo suficiente con conocimiento demostrado y con financiación suficiente. No se puede estar quitando unos años los programas de cooperación territorial y otros años dotándolos de manera desigual y asumir el liderazgo. La ausencia de coordinación desemboca asimismo en desarrollos normativos y curriculares que impiden la efectiva homologación de los títulos y la libre movilidad de los ciudadanos.

Tercer punto, los efectos de la falta de estabilidad normativa. La falta de estabilidad en la normativa ha generado notoria incertidumbre en diferentes y reiterados periodos de estas dos últimas décadas. En nuestra modesta opinión, la legislación estatal no ha sido bien concebida, ni suficientemente clara, para

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 34

asegurar un desarrollo armónico en las diferentes administraciones competentes. La proliferación de normas propias, basadas en diferentes y a veces creativas interpretaciones del marco normativo estatal, esgrimidas incluso como instrumentos de confrontación política, no puede calificarse sino de caótica. Semejante marasmo normativo no solo ha causado serias dificultades en el adecuado desarrollo de los contenidos curriculares, sino a veces un grave desconcierto e incluso una notable inseguridad jurídica ante algunas actuaciones de las Administraciones Educativas. Un ejemplo de ello es el abundante repertorio de sentencias judiciales contrarias a decisiones administrativas —en el informe que acompaño vienen enumeradas todas— con el consiguiente perjuicio para los diferentes sectores y actores del servicio educativo: alumnos, profesores, familia, etcétera, y enormes quebrantos patrimoniales en el sector editorial. Me refiero a lo que pasó con la LOCE, por ejemplo, donde tuvimos todos los libros realizados y con una paralización de la ley que hizo que los tuviéramos que tener en el almacén y meterlos para picar dinero. Fue un quebranto enorme, de muchos millones de euros, que además con la sentencia de reconocimiento de responsabilidad patrimonial el ministerio debería de haber afrontado. No se reclamó más que por tres editoriales. Si se hubiese reclamado por todas habría sido un quebranto económico para el ministerio enorme.

Cuarto punto, un currículo básico, en relación con lo que se ha venido manifestando en las comparencias anteriores, todos estamos ya cansados de decir que el currículo es exhaustivo. He querido sacar las definiciones de currículo de la última ley, lo que hemos hecho es ir metiendo en el currículo cada vez más elementos, pero muchos no saben ni lo que quieren decir. La experiencia nuestra es que cuando queríamos meterles en los libros todas estas realidades, los profesores rechazaban el libro porque no entendían como tenían que programar. Seamos serios, no consiste en meter más cosas en el currículo. Hemos metido en las dos últimas leyes, en la LOE estaba simplificado: objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Algo bastante razonable para los que tenemos una función o experiencia docente. Luego se incrementa objetivos, competencias básicas y además no las claves, las básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Pero en la siguiente ley en la Lomce han metido: objetivos, competencias, contenidos, metodología, estándares, resultados, logros, niveles de logros del aprendizaje y criterios de evaluación, la mayoría de la gente no sabe diferenciar una cosa de otra. Si metemos las rúbricas para dar lugar, tendríamos que ser expertos en evaluación que no sabemos tampoco si están evaluando en el vacío. Hacer esto en un proyecto editorial es empezar a tener graves problemas de entendimiento por parte de los profesores, porque no saben qué es lo que están haciendo. Por eso, creo que deberíamos tomarnos muy en serio que hay que llegar a un currículo de tipo inglés, un currículo mínimo. Las sucesivas reformas educativas no solo han modificado la regulación de aspectos sustantivos de carácter organizativo, competencial o de títulos, sino que reiteradamente han incidido en incrementar este concepto. Un sistema educativo no puede tener éxito si continuamente se está cuestionando lo que se debe aprender. Debe haber un consenso social y político sobre qué conocimientos y qué competencias debe adquirir la ciudadanía en su formación previa a la vida laboral o a la especialización académica.

No sé si soy antiguo o no —tengo cincuenta y dos años—, la cuestión es que en primaria con que los niños aprendieran a leer, a comprender lo que leen y a razonar ya debería ser suficiente, y, sin embargo, esto no se está logrando para todos los niños, estamos teniendo verdaderas dificultades. Y tenemos tantas materias y tantos contenidos y tantos profesores que entran y salen del aula, sobre todo en estas edades tempranas, que volvemos locos a los niños. Cuando hablo con mis hijos, con mis amigos o con cualquier niño de siete u ocho años, en tercero o cuarto de primaria, y le pregunto: ¿cuántos profesores tienes? El de chino, el de inglés, el de religión, el otro... Es una locura. Muchos profesores no llegan a conocer al niño ni saben cómo evaluarlo y ayudarlo. Esta cuestión de la simplificación y la coherencia en las etapas me parece muy importante.

Por otro lado, la disparidad de currículos básicos entre las distintas comunidades autónomas genera enormes inversiones en los procesos de edición y distribución de los libros de texto. Como ejemplo, les diré que una editorial educativa de tipo medio edita en este país más de diecinueve libros solo para las Matemáticas de cuarto, y no estoy hablando de un área conflictiva. Por tanto, es para pensar sobre ello. Nos preocupa, porque, al final, no solo tenemos que dar respuesta a cuestiones idiomáticas, como en referencia a las lenguas cooficiales, que ya lo asumimos; también tenemos que hacer un planteamiento curricular distinto sobre materias en las que no tiene mucho sentido esa diferenciación.

Por último, la gratuidad del derecho a la educación y el mantenimiento de la industria cultural nacional. La Constitución establece que todos tenemos derecho a la educación y que la enseñanza básica es

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 35

obligatoria y gratuita. Por tanto, el Estado debe garantizar este derecho no solo con la programación general de la enseñanza y la oferta de puestos escolares, sino proporcionando los medios para hacer efectivo su ejercicio, promoviendo las condiciones y removiendo los obstáculos para que todos disfrutemos del mismo en condiciones de libertad e igualdad, lo que induce a financiar todos aquellos elementos del proceso educativo que sean esenciales para ejercer ese derecho en los niveles básicos y obligatorios. Un pacto por la educación debería asegurar que las administraciones educativas garanticen que todo el alumnado disponga de recursos educativos, y hacerlo sin detrimento de la calidad de los recursos suministrados ni a costa de las empresas editoriales, como ha venido sucediendo en la mayoría de los casos en los últimos años. En algunas comunidades autónomas hemos venido financiando la gratuidad de los libros durante tres o cuatro años sin cobrar, evidentemente con las consecuencias derivadas de las pérdidas de algunas empresas y librerías implicadas en el canal de distribución. Estas prácticas, unidas a la inestabilidad normativa y a la fragmentación del sistema educativo español y del currículo, amenazan la viabilidad de la actividad editorial, dificultando la libre competencia y recortando el pluralismo, lo que hace tambalear la sostenibilidad del sector, que es el soporte más importante de la industria cultural española. Unos simples datos: facturamos 2800 millones de euros en el sector editorial y el subsector educativo representa el 28,9% del total, con más de 6000 empleos directos y más de 25 000 indirectos, si contemplamos toda la cadena del libro. Además, se trata de un sector con una fuerte presencia en el exterior. Sirva como dato las cerca de cien filiales que las empresas editoriales tienen en todo el mundo, especialmente en Latinoamérica, donde, ojo, somos los líderes del mercado, con la importancia que ello supone también para poner en valor los idiomas de nuestro país, y estoy refiriéndome a todos, no solo al español.

Finalmente, la quiebra o las dificultades abocan a la concentración empresarial y a la progresiva absorción de nuestras editoriales por parte de empresas multinacionales extranjeras, con el riesgo de la dependencia cultural que de ello se puede derivar, y esto es muy importante. Hay que tener en cuenta que si queremos seguir siendo fuertes en el sector editorial deberemos cuidar y valorar mucho las sinergias entre las administraciones y la empresa educativa a fin de poder avanzar e incorporar las nuevas tecnologías, sin caer en manos de empresas extranjeras, en detrimento de la importancia que tienen o pueden llegar a tener nuestras propias empresas.

En definitiva, es preciso aprovechar la oportunidad del pacto de Estado para dotar de una estabilidad básica al sistema educativo y modernizar sus enfoques y estructuras. El sector del libro de texto contribuye a la consecución de los derechos y libertades constitucionales, al tiempo que requiere del respeto a dicho marco. El sector del libro de texto, cuya importancia ha sido tantas veces ignorada, puede contribuir decisivamente como soporte cierto a esa modernización en el ámbito curricular que el nuevo contexto global exige a los sistemas de educación y formación. Resulta imprescindible profundizar en ese marco de cooperación leal entre editores y administraciones para atender mejor los intereses generales en materia educativa.

Señorías, les hemos dejado un par de informes, creo que muy completos, con algunas recomendaciones, si es que se las puede llamar así. Desde nuestra experiencia, les informo de que hemos trabajado en todos los proyectos pilotos que se han desarrollado desde hace veinte o veinticinco años en todas las administraciones públicas. Y pongo el ejemplo del fracaso, entre comillas, del punto neutro, que no sé si ustedes lo conocen, sobre el que se empezó a trabajar hace dos o tres años en el ministerio con la intención de constituir una plataforma única para poner en valor las licencias digitales y que se ha cerrado hace cuatro meses. Este proyecto fue a iniciativa nuestra, para que hubiera estandarización de todo lo necesario para poner en valor el contenido digital, pero esta noticia trae causa de la falta de cooperación de las comunidades autónomas. Las mismas comunidades autónomas que estaban con el partido del Gobierno no han querido desarrollar lo que era necesario y suficiente. Luego, fíjense en si es importante lo que estamos señalando acerca de poder llegar a una cooperación leal entre el sector privado y las administraciones públicas.

De todas las recomendaciones, reseño que hay que contribuir a la racionalización de los calendarios de implantación de las enseñanzas. No se puede meter una nueva ley de golpe, en uno o dos años, porque no da tiempo a hacer las cosas como Dios manda. Luego, deberíamos ser cuidadosos y racionalizar la implantación de los calendarios, al tiempo que homogeneizar en el Estado los plazos de renovación de los manuales escolares. ¿Saben ustedes que en cada comunidad autónoma se renuevan los libros en años distintos? En algunos casos cada nueve años, en otros cada cuatro, en otros cada cinco

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 36

o cada seis. ¿Saben lo que supone organizar esto, desde el punto de vista logístico y en función de la sostenibilidad de las empresas? Pues esta es la realidad que tenemos.

Por último, se debería apoyar la digitalización de materiales y servicios con respeto a los derechos y las obligaciones de las partes concernidas, tomar en consideración la edición del libro en lo que tiene de industria cultural, con una importante repercusión sobre el empleo y como herramienta que favorece la positiva influencia de España en otros países, así como su imagen exterior, y, finalmente, considerar ese proyecto editorial formado por materiales y recursos educativos en su dimensión digital como un instrumento seguro para la extensión ordenada y con garantías de las nuevas tecnologías en la educación.

Muchas gracias.

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

Para plantear las cuestiones convenientes a los dos comparecientes, en primer lugar, en nombre de Ciudadanos, tiene la palabra la señora Martín.

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

En primer lugar, deseo agradecer a los dos comparecientes su exposición, ambas muy interesantes y concretas, abordando cuestiones que podemos mejorar y con ideas que considero que pueden ser muy útiles si les escuchamos a ustedes, que están trabajando en ello. Nosotros somos una formación política de la que, en cuanto a innovación educativa, no creo que quepa ninguna duda acerca de que estamos completamente alineados con los informes y los planteamientos de Cotec.

Me ha gustado muchísimo la idea del clúster de innovación. Creo que es una idea muy buena y que puede casar muy bien con una de las propuestas que hemos conseguido pactar con el Partido Popular, que es el Plan Prefe —no sé si ha oído hablar de él—, un plan de cooperación interterritorial del que una parte va orientado a libros de texto y otra a innovación educativa, y precisamente es ahora cuando vamos a negociar la redacción de las plicas y ver qué planteamientos queremos. No obstante, desde el principio, nosotros siempre hemos apostado por que en ese plan de cooperación interterritorial tiene que haber tres elementos esenciales: por una parte, el Estado; por otra parte, las comunidades autónomas, pero, por otra parte también, empresas y agentes del tercer sector o sector privado. Y todos han de confluir en esos planes de innovación, planes que, efectivamente, han de ir adaptándose, en función de las necesidades específicas no solo de las comunidades autónomas, sino también de los centros. Por eso, la exigencia que nosotros deseamos es que exista evidencia de experiencias previas de las que se pueda hacer *venture marking* a otros centros, porque es dinero público y hay que invertirlo muy bien; es poca cantidad para lo que se necesita y lo que precisamos es tener también evaluación de esas experiencias sobre su implantación, para poder tener *feedback* e ir ampliándolo a las distintas comunidades. Por tanto, espero que Cotec contribuya y ayude con todas las ideas que pueda aportar. Y la primera pregunta es si ustedes tienen previsto hacer alguna aportación en relación con el Prefe, el plan de cooperación interterritorial; si tienen alguna experiencia previa con programas anteriores, como el PROA o alguna otra convocatoria. Y también quisiera saber cuál sería para usted la vía, porque al hablar del clúster se me ha ocurrido que también podríamos incluir en esa convocatoria a universidades y centros tecnológicos, que pudieran potenciar —incluso, adaptados localmente— algunos aspectos.

También quiero agradecer su exposición al señor Moyano. Coincido con él en muchísimas de las cuestiones que ha planteado. Y quisiera hacerle una pregunta concreta en referencia a una denuncia que presenté personalmente anteayer, y que no sé si conoce, sobre un informe presentado por el sindicato AMES en relación a lagunas y disonancias en los libros de texto en Cataluña, en concreto, para la asignatura de Conocimiento del Medio de 5.º y 6.º de la ESO. Me gustaría preguntarle hasta qué punto las editoriales establecen los contenidos de forma autónoma. Está claro que, según la Lomce, el ministerio tiene una responsabilidad en la inspección, y me gustaría que me diera su opinión sobre si está ejerciendo o no esa responsabilidad, qué problemas se están encontrando —usted ya ha indicado que hay un problema de coordinación— y hasta qué punto es una responsabilidad de las comunidades autónomas, es una negligencia o una falta de buena gestión por parte de las comunidades autónomas, las editoriales o el Gobierno central.

Muchas gracias a los dos por su exposición.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias.

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

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 37

El señor **MENA ARCA**: Gracias, señora presidenta. Y gracias también a la señora Zubillaga y al señor Moyano por sus exposiciones, que, sinceramente, han sido muy interesantes.

En cuanto a la innovación, señora Zubillaga, siempre tengo una preocupación. Por supuesto, creo que debemos tender hacia el fomento de los procesos de innovación pedagógica en todos los centros educativos, y usted también lo decía. Hay muchas iniciativas, muy variadas, dependiendo del territorio. Pero a veces tengo la sensación de que tienen acceso a proyectos educativos pedagógicos solamente los alumnos cuyas familias se preocupan por tener ese tipo de proyectos educativos. Es decir, un alumno puede haber nacido en una familia que tiene preocupación por la educación de los hijos y mira muy a fondo qué proyecto hay detrás de cada escuela, pero en otros casos, por desgracia, a veces en relación también con otro tipo de circunstancias, no sucede igual. Entonces, ¿cómo garantizamos desde la innovación pedagógica que el derecho a la educación es igual para todos? Hace unos años se intentó fomentar y regular los temas referidos a innovación, pero solamente los relativos al ámbito de las TIC, las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, que, en mi opinión, son una herramienta, no el elemento nuclear de un proceso de innovación pedagógica. Por tanto, debe ser otra cosa, pero ¿cómo garantizamos que se fomente?, porque hoy en día, por desgracia, también hay una brecha digital entre las familias que pueden tener acceso a las nuevas tecnologías y las familias que no tienen ese acceso.

Hablaba usted también de la autonomía, un elemento fundamental. Nos tenemos que poner de acuerdo en que esa autonomía no se estimule o no sirva para la competencia entre los diferentes centros educativos. Seguramente, la autonomía es la mejor herramienta para fomentar los procesos de innovación pedagógica, porque tiene mucho que ver con qué pasa en cada territorio, qué necesidades hay y cómo incorporamos el entorno. Pero yo también me referiría a algo tan básico que incluso la Lomce lo ha intentado expulsar, y es el papel del municipalismo. Es decir, qué papel tienen los ayuntamientos, las administraciones más cercanas al ciudadano, que entiendo que deben ser agentes corresponsables en el sistema educativo. Hay que ver de qué manera se pueden ir incorporando a través de mecanismos de innovación pedagógica mediante diferentes figuras, que, por cierto, algunos ayuntamientos ya ofrecen.

Acabo formulándole una última pregunta, señora Zubillaga. No sé si ustedes han realizado algún análisis sobre el ámbito comparado en el entorno europeo, es decir, sobre cómo solucionan determinados países del entorno europeo los procesos de innovación pedagógica. Según su punto de vista, querría saber cuál es uno de los modelos que mejor resuelve la integración de los procesos de innovación pedagógica en el sistema educativo.

En referencia al señor Moyano —a lo mejor es porque soy licenciado en Filología Hispánica y, además, profesor de Lengua y Literatura, y, por lo tanto, tengo mucho amor y a veces hasta pasión por los libros—, siempre he defendido que los libros de texto tienen un valor pedagógico en sí mismos, aunque a veces las editoriales deberían hacer alguna autocrítica sobre por qué no fomentan determinados elementos. Voy a poner un ejemplo que creo que se va a entender claramente. El papel de la mujer en la sociedad ha sido fundamental pero no siempre se refleja en los libros de texto. Hace poco tiempo me reuní con el Secretariado Gitano —me parece que también ha tenido reuniones con otros grupos parlamentarios— y una de las quejas que nos transmitía es que la figura de la cultura gitana no aparece en ellos, a pesar de la aportación que ha hecho a la sociedad española. Por eso, ¿cómo garantizamos que los libros de texto sean también un elemento de integración y cohesión social, donde se destaque lo que aporta una sociedad tan plurinacional, pluricultural y plurilingüística como es la española?

Más o menos, usted ya ha contestado sobre esta cuestión, pero me gustaría saber si entiende que el hecho de que no exista la gratuidad de los libros de texto en el Estado español va contra la Constitución, es decir, si tenemos un problema constitucional, si hoy el sistema educativo español es anticonstitucional —y permítanme que lo diga de forma provocadora— precisamente porque no se garantiza la gratuidad de los libros de texto. Porque yo, como profesor, he visto en el aula que tener o no tener libros de texto se acaba convirtiendo también en un elemento de segregación educativa, algo que no se permite por parte del profesorado, pero a veces las administraciones públicas miran hacia otro lado.

Y acabo con dos preguntas muy concretas. ¿Cómo evitamos, señor Moyano, el control de las grandes editoriales en los materiales de texto? ¿Cómo evitamos que, al final, un centro educativo acabe decidiendo apostar por un libro de texto determinado, no tanto por el valor pedagógico que tiene, sino por otro tipo de intereses? Creo que usted me entiende. Y segunda pregunta, al hilo de lo expuesto por la señora Zubillaga, ¿cómo incorporamos la innovación pedagógica a los libros de texto?

Gracias.

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 38

La señora **PRESIDENTA**: Gracias.

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

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

En primer lugar, desde el Grupo Socialista agradecemos a los señores comparecientes que hayan venido en el día de hoy a esta subcomisión y además queremos felicitarles por las exposiciones que han realizado. Nos interesaba mucho este contraste entre dos elementos que podrían parecer antitéticos: por un lado, un elemento innovador, algo moderno, y, por otro, el libro de texto, tan antiguo como la propia escuela y que podría significar todo lo contrario. Sin embargo, hemos visto que han hecho ustedes una tríada referida a educación, equidad e innovación y que los dos han participado de esos tres conceptos, que deben permanecer unidos.

La señora Zubillaga comenzó hablando de la innovación y decía que, por desgracia, en este país, pese a tener una buena cantera a nivel de individualidades, por decirlo de alguna manera, sin embargo hay mucha dispersión, una baja difusión de las experiencias, una falta de sistemática común, de proceso claro de evaluación, de estrategia de sostenibilidad y de implicación de las administraciones, y, en concreto, de la administración educativa. Por eso, aunque usted decía que en innovación es importante gestionar el error, parece que lo que hay que gestionar es el horror de lo que está aconteciendo con la innovación en nuestro país.

Coincido con usted en que el nivel apropiado de la innovación a nivel medio, a nivel de centro educativo, debe ser la referencia clara que hemos de tener. Y es cierto que en este país siempre hemos sufrido el defecto de tener muchos centros en los que no se ha funcionado como equipo colaborativo, conjuntamente. Creo que usted nos está diciendo que debemos replantearnos cómo debe ser entendida la libertad de cátedra, no como elemento para un individuo, sino de un equipo, de compañeros que trabajan conjuntamente en un proyecto, y esta aportación me parece tremendamente interesante.

Coincido con usted en la idea de que aumentar hoy el currículum no sirve. La frase que suelo emplear al respecto es que tenemos que enseñar menos para que los niños aprendan más, para que tengan más tiempo para aprender. Y, sobre todo, estoy de acuerdo en lo que decía usted sobre los retos, en referencia a los proyectos.

Pero permítame hacer una pregunta que me parece interesante. Por supuesto, estamos totalmente de acuerdo con su idea de que innovación sin inclusión no merece la pena, de la misma manera que no puede haber innovación sin equidad. Entonces, si la innovación es un elemento totalmente positivo en las aulas, ¿cómo garantizamos que en todos los centros educativos haya innovación? Es decir, la innovación no puede o no debe quedar al albur de que un grupo de compañeros quiera innovar, sino que debería ser una constante del sistema. ¿Cómo podríamos conseguirlo? Y no me refiero a individualidades, a gente que, con un gran carácter y buena profesionalidad, se lanza de forma voluntarista a la innovación.

Hablaba usted de la generación de alianzas y, sobre todo, del marco institucional, que entiendo que es lo que usted percibe como elemento tractor que asegura que la innovación sea un elemento permeable para todo el sistema. Imagino que esto, que usted también lo analiza desde fuera de la escuela —y esta visión nos importa mucho—, tiene mucho que ver con la formación del personal, en este caso con la formación del profesorado. ¿Hasta qué punto nos estamos equivocando en esta formación y no estamos ofreciendo una que sea acorde con esos proyectos de innovación que queremos incorporar a los centros?

Ha situado usted la inspección educativa en un papel fundamental, que en este país nunca ha tenido, salvo en honrosísimas excepciones o individualidades, y, sin embargo, es para lo que debe estar. ¿Habría de ser un elemento que debiera liderar? Entonces, ¿tenemos la inspección formada para llevar a cabo esa labor? ¿Tenemos la inspección que queremos tener? ¿Habría que cambiar por completo el papel de la inspección, incluso sus funciones en los centros educativos? ¿Cómo podríamos reconvertir a estos profesionales, en referencia a esta cuestión?

Señora Zubillaga, creo que estas preguntas son suficientes, porque, efectivamente, el tiempo para responder es compartido.

Evidentemente, señor Moyano, con este apellido, usted tiene que hablar de educación. ¡Qué le vamos a hacer! No le queda otro remedio.

Voy a ser muy directo. Cuando en los años ochenta empecé como maestro, lo que estaba de moda, lo progre era no tener libros de texto. Andábamos todos con la multicopista, con la imprentilla Freinet, y, cuando llegó la fotocopidora, eso ya fue un fenómeno. Por supuesto, copiábamos todo lo que se podía copiar, lo mismo a las editoriales —imagino que a la suya también—, sin problema ninguno, tratando de

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 39

buscar —eso sí— lo mejor para los chavales. Y es verdad que mucha de aquella gente que empezó de esa manera acabó siendo reclutada por las editoriales para dirigir proyectos colectivos. Una pregunta muy directa. En su opinión, ¿mantener el negocio editorial significa un frenazo a la innovación? ¿Significa un frenazo a la calidad educativa? ¿Habría que tirar de nuevo los libros de texto? Algo ha dicho usted al respecto.

Otra cuestión. ¿Hasta qué punto cree usted que en muchos casos la tecnología se está confundiendo, en su aplicación, y lo que estamos haciendo con las tablets y los iPad es usar un libro pero con otro soporte, y no hacer lo que necesariamente se debe hacer, que es disponer de otros recursos de enseñanza, otra forma de enseñar, con otros contenidos, con otra metodología? Quizás nos estamos quedando en lo más fácil, porque antes lo poníamos en un papel y ahora lo metemos en una pastillita.

Por otro lado, ha dicho usted algo muy importante en referencia al punto neutro. Me preocupa este tema, porque, es verdad, ahora no se compra un libro, o, al menos, de eso se trata; se compra un proyecto editorial o uno se apunta a un proyecto editorial, y esto significa una plataforma digital. Y si un colegio se apunta a un proyecto editorial, se apunta a esa plataforma digital. Me preocuparía mucho que las plataformas digitales fueran de las editoriales, porque entonces uno podría apuntarse a una mayor privatización, y a lo mejor después resulta muy difícil escapar. Por eso, ¿hasta qué punto esas plataformas digitales deben ser puestas por la Administración, para que, mediante un proceso común, todas las editoriales puedan entrar y exponer sus servicios, sin que uno pueda comprometerse con una plataforma privada concreta?

Estoy muy de acuerdo con lo que dice usted sobre la lectoescritura. Efectivamente, los libros asustan y ver las mochilas de algunos chavales en primaria asusta todavía más. Les estamos poniendo una serie de asignaturas increíbles, cuando los niños aún deberían estar disfrutando con la lectura y aprendiendo de ella. Es verdad que las editoriales cada vez llenan más hojas, y no creo que sea porque ustedes vendan los libros al peso, ni muchísimo menos. Es cierto lo del exceso curricular, que ha llegado un momento que ya no cabe más. Y le agradezco que usted, desde una editorial, nos replantee que deberíamos dar una vuelta a esta cuestión.

En todo caso, me gustaría que nos dijera si usted ve posible un panorama más halagüeño en cuanto a que las administraciones, tanto a nivel estatal, como en lo que se refiere a las comunidades autónomas, puedan llegar a acuerdos que faciliten esas soluciones comunes sobre las que usted hacía tanto hincapié, necesarias no solo por la calidad de los libros de texto, sino para la calidad del sistema educativo.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias.

Por el Grupo Popular, tiene la palabra el señor Pérez López.

El señor **PÉREZ LÓPEZ**: Muy buenas tardes.

En nombre del Grupo Popular, agradezco a la señora Zubillaga y al señor Moyano su presencia y, especialmente, su exposición, y, por qué no, sus orientaciones y reflexiones, al tiempo que ese baño de realidad que también nos dan, porque es bueno de vez en cuando escuchar a personas que conocen perfectamente de lo que hablan y nos alumbran caminos que son reales y posibles. Por eso, creo que ha sido interesante.

En referencia a la señora Zubillaga, es verdad que ya llevamos tiempo buscando un modelo de innovación educativa. Hay un mundo disperso, dispar, con elementos muy diferentes, donde cada centro educativo, cada colectivo se encuentra a la búsqueda, una búsqueda en la que, curiosamente, cuando parece que comienza a alumbrar esa piedra de Rosetta, de buenas a primeras, tal idea no sirve y tenemos que ir a otro modelo, a otro proyecto. Y así están, en una búsqueda continua desde hace casi una década. Y es un drama, un drama para todos, porque, en definitiva, la cuestión es que carecemos de un modelo. Sobre todo, vemos que estos centros, que de alguna manera son los que deben indicar el camino, tampoco están haciendo mucho en esta labor. Y creo que es bueno reconocerlo, porque ahí está uno de los grandes retos de cara al futuro. Hay que cambiar esa filosofía y saber cuáles son los elementos que deben sustentar ese modelo de centros de profesorado, porque creo que están obsoletos. No coincido con su opinión sobre que no hay estrategia y en que hay dificultades de encaje incluso en el sistema actual.

Por otro lado, en los claustros sigue habiendo esa diferencia entre las personas que se han apuntado al modelo de innovación y aquellos que no quieren cambiar, o simplemente lo ven como algo que llegará —si llega— y a lo que tendrán que adaptarse, pero siempre sin ese convencimiento que es necesario tener. No obstante, es bueno que difundamos la idea de que la innovación no es acudir a Internet, que es

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 40

lo que se cree muchas veces, sino saber extraer en cada momento los recursos necesarios para ofrecerle al alumno esas novedades, esas estrategias, esos caminos, esa educación de calidad a la que todos aspiramos y que en muchas ocasiones se confunde precisamente con Internet.

Las preguntas las dejaré para el final y las uniré con las que quiero hacer al señor Moyano, con el que coincido también. Se reivindica el libro de texto y es verdad lo que se ha dicho aquí. Cuántas veces y en cuántas ocasiones se decía que el libro de texto era algo obsoleto, algo que iba a desaparecer. Al final el profesor busca como por arte de magia asirse a ese libro porque va marcando un camino y el devenir del curso escolar. El libro es necesario, pero es mucho más necesario el fomento de la lectura. Cuando se termina la educación primaria hay que exigirles a los alumnos que sepan leer y escribir, pero desgraciadamente ni saben leer ni saben escribir y mucho menos comprender, en general. Ahí tenemos un gran reto porque muchos hogares españoles están huérfanos de una biblioteca, están huérfanos de ese ámbito por la lectura en la familia y en la misma escuela. El ministerio va a poner en marcha —creo que acertadamente— y va a seguir impulsando algo tan importante como es el fomento de la lectura en los centros educativos, pero es cierto que el libro de texto puede marcar esa impronta. Algunos sistemas que parecían innovadores como el préstamo del libro, al final ha propiciado que desaparezcan de la casa, que se vayan intercambiando los libros en los centros educativos y no estén donde tienen que estar, es decir, en las bibliotecas de las casas familiares para hojearlos, para asirlos, palparlos y tocarlos y para poder guardarlos como algo propio.

En este sentido, el libro de texto ahora mismo tiene un reto que es la digitalización. Yo no sé si esa digitalización está avanzando con la celeridad que todos deseamos, si está encontrando dificultades y si al final esa convivencia va a ser positiva para el sistema. Porque puede que nos suceda igual que con el tema de las tecnologías de la innovación y la comunicación, que nos quedemos a medio camino, a si es mejor un ordenador por cada alumno, o si es mejor una clase específica para informática. En definitiva, muchas veces no sabemos con qué carta quedarnos.

Quería formularle en nombre del Grupo Popular algunas cuestiones. La primera pregunta y la más fundamental es la siguiente: ¿Cómo podríamos encajar ese modelo de innovación educativa, que es muy difícil, y hacerlo compatible con la realidad del profesorado, con las múltiples facetas que tiene actualmente? No olvidemos que uno de los grandes problemas y una de las quejas del profesor es la excesiva burocratización. Si tiene que innovar y si además tiene que ir a cursillos, le crea un problema, sobre todo, de tiempo y le impide dedicarse a otros aspectos importantes como son el tema de educar y de enseñar. Creo que sería fundamental diseñar un modelo educativo para que podamos ofrecérselo al conjunto del profesorado. En cuanto al futuro del libro digital, ¿se podría sustituir ya el libro de texto por un libro digital? Respecto a los programas de iniciación a la lectura, ¿cómo podemos incentivar a nuestros alumnos y convencer a la sociedad de que es fundamental la lectura en la sociedad actual?

Coincidimos plenamente en liberar el currículum desde múltiples facetas tanto desde la seguridad vial como hasta el ajedrez, todas pueden ser transversales, o con la nueva creación de asignaturas. Asimismo, respecto al futuro de la innovación, ¿cómo podría tener encaje en los centros de profesores? Ustedes hablan de transformar iniciativas individuales en marcos generales, pero esto es complicado. ¿Cómo se hace eso? ¿Cómo podemos hacerlo? Aquí se intenta incrementar visiones y posturas diferentes en una ley, de forma articulada, pero no sé si eso es necesario, o se podrían hacer otras cosas diferentes.

Por último, quería preguntarle cómo podemos decir, no solo al profesorado sino a la sociedad, que la innovación no es cambiar por cambiar, sino que es cambiar para mejorar. Eso es fundamental a la hora de ponerla en marcha.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Una vez terminadas las intervenciones de los portavoces de los distintos grupos, disponemos de aproximadamente veinte minutos, que podemos repartir entre los dos comparecientes, a diez minutos cada uno, para contestar a las cuestiones planteadas por los distintos grupos. En primer lugar, tiene la palabra la señora Zubillaga del Río.

La señora **DOCTORA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, DIRECTORA DE EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE LA FUNDACIÓN COTEC PARA LA INNOVACIÓN** (Zubillaga del Río): Yo intentaré articular una respuesta a las distintas preguntas, porque en realidad conducen hacia un mismo punto.

Respecto a los temas del clúster —lo pongo a disposición de la Comisión y del marco—, desde Cotec estamos trabajando en algo que hemos denominado la IndiCoteca, que es un mapa de indicadores de innovación educativa, tanto empíricos como conceptuales. En este proyecto pretendemos ordenar un



# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 41

poco todo este conjunto de iniciativas individuales, de islas de innovación, para ver realmente en qué nivel de innovación nos encontramos, si es replicable o no, en todo ese conjunto que va desde una buena práctica hasta un proyecto innovador en sí mismo, en qué nivel de un continuo está y qué potencial tiene para funcionar en todo ese mar que ahora se denomina innovación educativa. Estamos trabajando en este nuevo proyecto y se prevé que una primera fase esté terminada a final de año. Lo ponemos a disposición de la Comisión, del pacto y de todos los grupos políticos.

Por supuesto, un clúster de innovación va más allá de un clúster de empresas. Cuando hablo de clúster de innovación, me refiero a instituciones de diferente naturaleza en donde, por supuesto, estarían también universidades u otro tipo de organizaciones, así como centros tecnológicos y de investigación. Realmente es así como funcionan los clúster de innovación, porque ahí está precisamente la gracia del clúster. Es decir, es un lugar de encuentro donde distintas instituciones de distinta naturaleza convergen juntas desde objetivos distintos —desde formas de funcionamientos distintos, desde marcos de gestión diferentes y desde formas de entender el conocimiento y la educación distintos— para aportar su pequeña visión para innovar más e innovar mejor.

Hay otro tema que ha salido en casi todas las preguntas, referido al binomio tecnología e innovación. Muchas veces la tecnología disfraza de innovación cosas que no lo son y aquí hay que tener cuidado, porque además en educación se venden muchas cosas innovadoras que no son innovación. Hay mucha innovación que realmente bebe de teorías, de premisas y de modelos pedagógicos de hace más de un siglo. Muchas de las cosas que ahora mismo forman parte de los ejes de la innovación educativa fueron formuladas en su día por Montessori, Freinet o Cousinet; de eso hace ya muchos años. Hay que tener cuidado, nosotros no equiparamos innovación a tecnología. Es más, en Cotec definimos innovación como todo cambio (no solo tecnológico), basado en conocimiento (no solo científico), que genera valor (no solo económico). Esa es la primera frase de la definición. Hay que tener cuidado porque muchas veces es solo un cambio de soporte, no hay un cambio de modelo debajo. En ese sentido, no somos contrarios ni chocamos con el ámbito de los libros de texto, es un recurso más. Por tanto, un soporte tecnológico no garantiza un proceso de innovación.

Nos preocupa mucho el tema de cómo garantizar que la innovación efectivamente llegue a todos. Aquí entraría la famosa polémica entre lo que está sucediendo en los centros públicos y en los centros concertados. Es cierto que hay algunos centros concertados que están despuntando con proyectos de innovación muy marcados, y además con bastante impacto mediático. Particularmente, conozco muchos centros públicos que están haciendo lo mismo en zonas con situaciones bastante conflictivas, no tan favorecedoras como la situación que tienen muchos centros concertados. Sin embargo, tienen que converger los dos y ahí entramos en una de las respuestas que va a ser común a muchas de las preguntas que me han hecho.

¿Cuál es el problema? El marco institucional, los procesos regulatorios. Si en un centro concertado como equipo directivo decido apostar por un proyecto educativo de centro innovador y tengo un equipo docente completo detrás de mí, apoyando, respaldando y desarrollando ese proyecto, estupendo porque tengo capacidad para congregarlo y para arrastrarlo. Si estoy en un centro público donde me están cambiando la plantilla en un porcentaje de la mitad o más de la mitad todos los años, no sé qué profesores voy a tener y, por supuesto, vienen profesores que me pueden decir que eso no lo van a hacer, pues estoy jugando en desventaja y tengo un problema. ¿Cuál es la solución a eso? Obviamente, ahí entran la autonomía y la capacidad del centro, y en este caso de los equipos directivos, para poder gestionar esos equipos de profesores que son los que van a arrastrar ese proyecto de centro, los que van a apostar por ese proyecto de centro. Pero los proyectos de centro necesitan un tiempo, es una cocina de fuego lento; la educación no funciona de repente en tres meses.

Aquí la regulación juega un papel importante y la autonomía. En este sentido, es importante que ese centro pueda desarrollar en igualdad de condiciones que otros sus proyectos de innovación. Me consta que hay muchos centros públicos que tienen sus propias estrategias para poder sortear estas situaciones derivadas del sistema, pero lo suyo sería no generar un marco en el cual la innovación educativa se desarrolle a pesar del sistema, sino gracias al sistema. Esto tiene que ver con cómo garantizar que sea una constante del sistema. En el momento en el que creemos un marco que posibilite esto, estamos garantizando que no dependan de las iniciativas individuales de un grupo de profesores, que es una situación que se da sobre todo en los centros públicos. Yo conozco muchos centros que han sido referentes en un momento determinado y los padres han ido como locos a matricular a sus hijos a esos centros. Sin embargo, una vez que se ha ido ese equipo directivo, el centro ha perdido toda su señal de

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 42

referencia, aunque mantenga la fama de lo que fue. Efectivamente, si el sistema estuviera organizado de otra manera, sería mucho más viable que los proyectos prevalecieran por encima de las personas.

Aquí también tiene mucho que ver el hecho de evaluarlos y de poder escalarlos, otra cuestión que me han preguntado. Los proyectos tienen cierta tendencia a la sostenibilidad, pero o son escalables, o van a morir. Al final son proyectos individuales que se van a quedar en ese profesor o en ese grupo de profesores. ¿Cómo se consigue eso? Necesariamente también evaluando y volviendo a empezar, que es otra cosa de los fallos del sistema que he puesto sobre la mesa al comienzo de mi intervención.

Falta mucho por avanzar en la evaluación del proceso. Lanzamos con mucho entusiasmo los proyectos al cambio, vamos perdiendo fuerza y cuando llega el momento de evaluar qué ha pasado, llegamos exhaustos y ya no tenemos herramientas para volver a identificar dónde está, dónde nos hemos quedado, en qué hemos fallado. Al final lo que ocurre es que estamos permanentemente reinventando la misma rueda y cometiendo los mismos aciertos y los mismos errores. Entonces el avance como sistema es muy lento y muy pequeño. Seguramente en educación esto pasa de manera más clara que en otros sectores.

También han hablado de la formación del profesorado y del rol de la inspección y lo meto en el mismo pack, porque esto tiene que ver con procesos de formación. El profesorado —lo conozco bien porque además mi carrera está vinculada a la carrera universitaria de formación del profesorado y ahora mismo sigo ejerciéndola en una universidad— no está preparado para afrontar estos procesos y esa es culpa nuestra, de la universidad. La universidad es el primer estamento que no termina de ser una institución innovadora, ni muchísimo menos. Es muy difícil formar maestros innovadores desde las prácticas educativas que se están desarrollando ahora mismo en las escuelas de magisterio, en los centros de formación del profesorado. Eso es obviamente un hándicap más del sistema y es algo que la universidad debería plantearse, así como reformular sus metodologías, sus perfiles profesionales, qué profesores están enseñando y empezar a combinar de manera mucho más clara la formación práctica con la formación teórica y la relación directa con los centros.

Me preguntaban antes cómo transformar las iniciativas individuales en marcos generales de actuación. Para mí son claves las redes de centro, es decir, la innovación empieza con grupos de profesores y el siguiente nivel de escala tiene que ser las redes del centro. Esa es la forma de avanzar, es un camino que va teniendo distintos escalones. La capacidad para escalar los proyectos de innovación viene por la capacidad para ir uniendo en cada escalón a distintos agentes y ampliando al ámbito de impacto. El siguiente paso necesariamente pasa por las redes de centros, porque redes de profesores hay más, pero de centro creo que no tantas. En la medida en la que apostamos por proyectos de centro, el siguiente paso debería ser las redes de centro.

En cuanto al rol de la Inspección educativa, por el que también me han preguntado, lógicamente desde este nuevo marco requiere una reformulación del cuerpo y una formación del cuerpo. Esto no va a pasar de la noche a la mañana, pero hay que empezar el camino. Yo creo que hay una parte de los inspectores que son conscientes de esto y que están dispuestos a hacerlo, entonces empezamos con ellos.

Más o menos, creo que he contestado a todas sus preguntas.

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

A continuación tiene la palabra el señor Moyano.

El señor **PRESIDENTE DE LA ASOCIACIÓN NACIONAL DE EDITORES DE LIBROS Y MATERIAL DE ENSEÑANZA, Anele** (Moyano Guzmán): En cuanto a la pregunta que me ha expuesto, diría sencillamente que tenemos que conocer cómo se plantea el nivel de concreción curricular. La concreción curricular administrativa en el primer nivel son los reales decreto de enseñanzas mínimas, más los decretos específicos que se hacen por cada comunidad. El planteamiento de cómo se abordan los bloques de contenidos específicos en cada comunidad es el referente para hacer los proyectos editoriales. Con esto quiero decir que en los dos niveles posteriores es donde ya se hace el libro de texto concreto. Le voy a dar un dato muy significativo: hasta una misma empresa editorial tiene sellos editoriales autonómicos. El sello editorial autonómico significa que el equipo de trabajo es de esa autonomía, con profesores de esa autonomía, que responden a la realidad autonómica, ya sea el País Vasco, ya sean Cataluña, Baleares o Murcia. Por tanto, no tenemos un mismo libro, ni siquiera de matemáticas, en la mayoría de los casos, sino que se hace en función del nivel de concreción que cada decreto de la comunidad autónoma ha elaborado, más el equipo de profesorado que hace el nivel de concreción para el proyecto del centro, dejando luego que el profesor haga su adaptación al aula. Es decir, siempre somos escrupulosos en que

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 43

se respeten los niveles de concreción, en que se tenga en cuenta el contenido y el marco de referencia que son los derechos humanos —no se puede atentar contra ellos— y sobre todo la Constitución española. Desde ese planteamiento, y con eso se está muy vigilante, la pluralidad y la elaboración que hacen los equipos editoriales en cada sitio es diversa. Si hay alguna actuación que sea contraria a lo que acabo de decir, para eso está la disposición adicional cuarta donde se le da la posibilidad a la Inspección educativa de abrir expediente, si cree que algunos de los contenidos no están trabajados convenientemente.

Les voy a dar un dato, y ya por la hora que es nadie nos oirá. A mí me ha pasado en una misma comunidad autónoma, al tener que ir a una consejería de Educación, que cuando ha habido alternancia política me han pedido que se trate el contenido de una manera o de otra. Eso ha ocurrido por parte de la consejería de Educación y en función de la alternancia política. Hemos tenido en algunas comunidades que retirar libros en un momento determinado y cuando ha habido cambios políticos nos han pedido que se vuelvan a reestablecer. Esta es la situación que estamos viviendo. Por eso, en mi discurso estoy planteando que sería muy importante no entrar en esas tesituras y tener un currículum mínimo básico, lo más estable posible, y fundamentalmente una relación con las administraciones que no esté predispuesta a cambiar según quién gobierne.

Desde este punto de vista, y uniendo a la pregunta que me hace el diputado del Grupo Unidos Podemos, llevo doce años de presidente de Anele. Estamos haciendo un esfuerzo enorme para trabajar en todos los ámbitos, primero, porque el secretariado gitano lo tengo de compañero en la Dirección General del Libro, que es donde tenemos nuestra sede. Lo estamos haciendo no solo porque seamos compañeros, sino por todo el tema de la inclusión. Con Comisiones Obreras tenemos un equipo de trabajo para abordar adecuadamente el tema de la violencia de género, el papel de la mujer, etcétera. Hemos tenido encuentros con todos los equipos editoriales, han venido todos a oír las propuestas. De hecho, pasado mañana tenemos un encuentro donde se hace la presentación de un libro sobre estos temas. Es decir, estamos muy preocupados y tratamos de que temas tan sensibles como estos se aborden convenientemente. Yo creo que ha habido una evolución en el tratamiento de los libros de texto asombrosa, ya que si se coge un libro de hace quince o diez años y se compara con los actuales, podremos ver que estamos haciendo una labor muy positiva.

También quiero decir que recibimos mucha presión de muchos colectivos. Podría contar como anécdota, a través del Ministerio de Asuntos Exteriores, que hasta cambiamos el color del mapa del Tíbet, de la Embajada China o del Mar de Corea, no digo ya de Corea del Norte. Recibimos presiones de todo tipo, evidentemente también sobre el tratamiento del Holocausto y de otros temas. En un libro de texto no se puede tener todo a gusto de todos. El otro día estuve trabajando con la Defensora del Pueblo —ya es la cuarta vez que me reúno con ella— también sobre el tema de las víctimas del terrorismo. Nosotros estamos absolutamente tan preocupados con este asunto que hemos hecho un equipo de trabajo con el Ministerio de Educación y el Ministerio del Interior, con la secretaría que lleva este asunto y con todos los editores. Nos hemos reunido con ellos en varias ocasiones y tenemos los materiales a su disposición. A veces la profundidad con que tratamos estos asuntos debe ser de forma sucinta, no podemos estar dedicando medio libro a eso. Como decía el amigo del Grupo Socialista, los profesores son quienes manejan el libro como quieren. Yo he sido profesor de Filosofía muchos años y daba los temas que quería o no quería, no seguía el libro al pie de la letra y profundizaba más en un tema que en otro. El libro es para que lo guíe el profesor y el profesor es quien tiene que dar ese uso.

¿Cómo evitamos el control de las grandes editoriales? No sé exactamente lo que quiere decir con esta pregunta. Desde que yo estoy de presidente, una de mis intervenciones más importantes ha sido poner un código de conducta y un código transparente. Tenemos un código desde hace seis años donde está absolutamente prohibido ofrecer ningún tipo de regalo o dádiva al prescriptor. Todo esto tiene una explicación y algunas veces he comentado este asunto con una anécdota muy graciosa. Yo he sido director editorial de una empresa durante mucho tiempo y cuando empezó este tema lo uno mucho a la financiación educativa. Cuando había clase de música —se acordarán del casete, aunque ya no se utiliza—, llegabas con el libro de música y las canciones a clase, pero la profesora decía que no podía oírlas porque no había casete en el aula. Nosotros somos respetuosos con el código, llevamos bastante tiempo con este planteamiento y lo estamos vigilando hasta con actuaciones judiciales en aquellas situaciones que no lo cumplen.

¿Cómo incorporar la innovación pedagógica en el libro de texto? Para nosotros es muy importante el concepto de libro de texto que hacemos, porque hace mucho tiempo que un libro de texto no es solo el libro en papel. Hoy cualquiera que tiene un libro de texto tiene una licencia digital para utilizarla por el

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 44

hecho de tener el libro, pero también va a tener la posibilidad de acceder a través de la web a multitud de servicios. En esta realidad el problema que estamos teniendo es lo lento que van las escuelas conectadas con todo el proyecto de la conectividad. Hay muy pocas comunidades autónomas que estén llevando a cabo proyectos tecnológicos y uno este tema otras preguntas que me hacían también de las plataformas digitales privativas. Nosotros no tenemos plataformas digitales privativas, eso tiene poca viabilidad. Hay tres comunidades que tienen plataformas digitales. La comunidad que ha hecho más esfuerzo y más gasto —y la que tiene mejor respuesta de éxito— es Extremadura con eScholarium. La plataforma eScholarium lleva cinco años funcionando con fondos europeos, ha sido puesta en valor y tiene bastante éxito. De hecho, ha ofrecido los códigos fuente gratuitamente al resto de las comunidades autónomas. Pasado mañana se abre la licitación de la plataforma andaluza, que va a ser muy significativa por la importancia económica que tiene y, sobre todo, por la cantidad de centros a los que afectará, a más de tres mil centros. Esa plataforma se va a llamar Alejandría y parte de los códigos fuentes de eScholarium. Se va a abrir la licitación, a ver qué empresa será la encargada de llevar esa plataforma. Hay otra plataforma en Galicia que se llama Abalar y que está funcionando hace tiempo, como muy bien conocen, con el proyecto e-dixgal, que es el que lleva los contenidos digitales. ¿Por qué no tienen un éxito completo? Es muy sencillo, porque hacen falta varias patas que son fundamentales. La primera, la formación. Hay que formar bien al docente para utilizar todos esos recursos —y no voy a profundizar más en el tema—. La segunda, conectividad de calidad. La conectividad se está llevando ahora, y para que esté completada van a hacer falta dos o tres años. Estas plataformas ni siquiera llegan a todos los centros, porque eScholarium llega a 103 centros y la plataforma Alejandría en los dos próximos años llegará a 200 centros en Andalucía, de los tres mil y pico que hay. Lo que quiero decir es que la conectividad es un tema muy costoso, pero es una pata fundamental, porque si no tengo conectividad de calidad no puedo utilizar contenidos digitales, licencias, etcétera. Los contenidos tienen que estar adaptados, no pueden ser contenidos planos que consistan en pasar el libro al PDF. Ya he comentado las grandes inversiones que estamos haciendo desde hace mucho tiempo para que los contenidos permitan respuestas adaptadas. La importancia del uso digital es que cuando el sujeto está formado puede crear su propio aprendizaje y aprender a aprender por sí mismo. Para que eso funcione bien, hay que hacer como en otros países iberoamericanos, en los que hay experiencias concretas muy fuertes por parte de las empresas que yo represento. Aquí se necesita esa conectividad y esa formación para que vaya calando.

Las plataformas siempre son públicas, independientemente de que un centro haya cogido un proyecto editorial. Incluso teniendo otro proyecto editorial, también hay empresas que tienen su servicio tecnológico y que han hecho sus plataformas que gestionan todo el centro y no solo el contenido. Por eso digo que aquí la competitividad va a ser siempre a favor de la Administración pública, que es la que va a poner el estándar. Estamos colaborando con ellos, y pienso que es una idea muy potente. Nosotros tenemos un eCommerce y lo ponemos a disposición. Os doy una idea. En Italia, donde tenemos también empresas, o en Alemania, con el eCommerce, el hecho de tener con tiempo suficiente la prescripción abarata un montón la distribución y el coste de los libros, o de las licencias, me da igual. Si con el eCommerce permito que en marzo o en abril la escuela haga una elección del proyecto que va a querer para el año siguiente o de la licencia, abarato mucho los costes. No es lo mismo tener que lanzar o imprimir todo, hacer la propuesta de lanzamiento comercial de todo y para todos, que saber lo que quiere cada uno.

Relación del exceso. Lo he explicado claramente. Pensamos que el currículum tiene que simplificarse. ¿Hay un panorama halagüeño con soluciones comunes? No sé si entre todos vamos a lograr poner un poco de sentido común. Espero que sí. Estamos dispuestos a trabajar en esa línea.

En cuanto a los temas de la gratuidad, considero que un país progresa si se dedica dinero, si se invierte en educación, porque eso no es gasto. ¿Por qué hasta las comunidades gobernadas por personas del mismo signo político utilizan modelos distintos? Quiero entender que está en función de la manera que tienen de repartir el presupuesto. ¿Por qué en Andalucía es todo gratis y no paga nada la familia? Esto tiene sus cosas buenas y sus cosas malas. Desde el año 2006 estamos trabajando de esta forma con la Junta de Andalucía. Se ha hecho un sistema sostenible, que tiene sus partes buenas y sus partes malas, como ha planteado otro diputado. ¿Por qué en otros sitios en los que gobierna el PSOE no tienen ese modelo y hacen otras cosas intermedias? Lo que es una locura es que yo lleve doce años de presidente y en la mayoría de las comunidades me cambien el sistema cada año. Esto no hay manera de entenderlo.

El factor PISA que más correlaciona con el éxito escolar son las bibliotecas familiares. Yo ya no me planteo si vamos a introducir las nuevas tecnologías en la educación, esto es como la luz eléctrica, no te

# DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

## COMISIONES

Núm. 219

8 de mayo de 2017

Pág. 45

das cuenta, está ya. Vamos a tener niños con multisoporte, y lo que tenemos que hacer es que cada uno lleve la herramienta que quiera y que pueda utilizarla si el centro tiene conectividad y si el profesor está formado para utilizar el contenido digital, ya sea licenciado o libre. Evidentemente, ese camino ya está iniciado y se irá completando tarde o temprano.

¿Estamos preparados para la digitalización? Acabo de dar la respuesta. Cuando estemos conectados, cuando tengamos formación suficiente y cuando los contenidos sean de suficiente calidad como para que merezca la pena el cambio. Todos los ciudadanos y ciudadanas de este país, a través de las empresas editoriales, tienen ya la posibilidad de combinar de manera híbrida todos los elementos en función de lo que quieran. Tenemos informes y estudios que demuestran que para avanzar en el desarrollo de las competencias lectoras y de aprendizaje es bueno utilizar ambos métodos. Cuando se estudia, cuando se aprende, cuando se lee, cuando se utiliza un libro de texto, la forma de atender, de leer, etcétera, varía según cómo queramos hacerlo. Eso no tenemos nada más que experimentarlo nosotros mismos, porque cuando queremos centrar la atención cada uno lo hacemos de una manera. Eso sí, si quiero aprender cómo funciona un volcán, es absurdo, porque hoy se puede utilizar un recurso mucho más rico que un libro.

No sé si me he dejado algo por responder. Muchas gracias.

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

Terminada la tramitación de la comparecencia, damos las gracias a la señora Zubillaga del Río y al señor Moyano Guzmán por sus intervenciones y por la contestación a las cuestiones, que ha sido muy interesante.

Se levanta la sesión.

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