



CORTES GENERALES DIARIO DE SESIONES SENADO

X LEGISLATURA

Núm. 139

21 de marzo de 2013

Pág. 1

COMISIÓN DE EDUCACIÓN Y DEPORTE

PRESIDENCIA DE LA EXCMA. SRA. D.^a MARÍA JESÚS SÁINZ GARCÍA

Sesión celebrada el jueves, 21 de marzo de 2013

ORDEN DEL DÍA

Comparecencia del Ministro de Educación, Cultura y Deporte, D. José Ignacio Wert Ortega, ante la Comisión de Educación y Deporte, para informar sobre el borrador del Proyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa.

(Núm. exp. 711/000149)

Autor: GRUPO PARLAMENTARIO ENTESA PEL PROGRÉS DE CATALUNYA.

Comparecencia del Ministro de Educación, Cultura y Deporte, D. José Ignacio Wert Ortega, ante la Comisión de Educación y Deporte, para explicar el texto del Anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa, así como el trámite desarrollado hasta el momento.

(Núm. exp. 711/000151)

Autor: GRUPO PARLAMENTARIO SOCIALISTA.

Comparecencia del Ministro de Educación, Cultura y Deporte, D. José Ignacio Wert Ortega, ante la Comisión de Educación y Deporte, para informar sobre el anteproyecto de Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE).

(Núm. exp. 711/000173)

Autor: GOBIERNO.

Se abre la sesión a las diez horas.

La señora PRESIDENTA: Muy buenos días. Se abre la sesión, que tiene como único punto del orden del día la comparecencia del ministro de Educación, Cultura y Deporte, don José Ignacio Wert Ortega, para informar sobre el borrador del proyecto de ley orgánica de mejora de la calidad educativa. El primer autor de esta comparecencia fue el propio Gobierno y después han entrado en la Comisión las peticiones de comparecencia, con el mismo objeto, del Grupo Parlamentario Entesa Catalana de Progrés y del Grupo Parlamentario Socialista, por lo que las vamos a acumular.

De acuerdo con este único punto del orden del día, tiene la palabra el ministro de Educación, Cultura y Deporte. Previamente, le damos la enhorabuena; se la doy como presidenta en nombre de toda la comisión y le agradezco el interés que ha mostrado solicitando su presencia ante esta comisión para exponer la importante reforma del sistema educativo.

Muchas gracias.

El señor MINISTRO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (Wert Ortega): Muchas gracias, presidenta.

Muy buenos días, señoras senadoras y señores senadores. Comparezco muy gustosamente ante esta comisión, quizá no tanto para describir las líneas maestras del anteproyecto de ley orgánica de mejora de la calidad educativa, porque entiendo que son sobradamente conocidas por todas sus señorías, como para intentar dar una explicación del sentido de la norma, de los pilares de la norma, del espíritu que ha presidido la preparación de este anteproyecto y, por supuesto, para someterme muy gustoso a cuantas preguntas tengan a bien formularme acerca de este anteproyecto y de cualquier otra cuestión que estimen pertinente y que la presidenta les deje, naturalmente.

Antes de entrar en el análisis del anteproyecto de ley, me gustaría decir una palabra acerca del concepto de la educación en el que esta se ancla.

Quiero decir, señorías, que para este Gobierno y para este ministro la educación siempre ha sido un proceso en el que se anuda el vínculo social más importante, siempre ha sido un proceso en el que el individuo, más allá de su microgrupo familiar, del grupo familiar y social más inmediato y más amplio, adquiere conciencia de lo social, adquiere el sentido de pertenencia a una comunidad y en definitiva se convierte en persona en el más pleno sentido de la palabra; pero además de todo esto, que es un rasgo común del significado del proceso educativo a lo largo de la historia, la educación se ha convertido ahora en el motor más importante de las economías y de las sociedades.

Me gusta utilizar la expresión de que la educación es la nueva riqueza de las naciones. Es decir, hoy las *commodities*, las materias primas tradicionales suponen, evidentemente para aquellos países que las tienen, una ventaja competitiva en el orden económico, pero ya no constituye esa ventaja competitiva decisiva que ha sido en los tiempos de la sociedad industrial y en otros momentos. Hoy la verdadera riqueza de las naciones radica en la cantidad de talento formado que estas pueden acopiar, y evidentemente, en el proceso educativo no solo se juega la suerte de una sociedad como cuerpo político —y esto es, sin duda, lo más importante—, sino también la suerte de una sociedad como conjunto económico; se juega el progreso, se juega la equidad y se juega, en definitiva, el lugar que esa sociedad está llamada a ocupar en la nueva división económica de la economía de la globalización.

Y desde estas premisas, señorías, el propósito al que sirve el Proyecto de Ley orgánica de mejora de la calidad educativa es en última instancia el de conseguir que nuestro país, España, ocupe un lugar de privilegio en esa escalera de valor de la economía y de la sociedad del conocimiento a través de una mejora determinante de su situación educativa.

Me voy a referir, señorías, a cinco pilares que sustentan el Proyecto de Ley orgánica de mejora de la calidad educativa, y lo voy a hacer fundamentalmente desde una perspectiva —que es la que adopta la ley— que mira al futuro, desde una perspectiva con la que no se trata de recrearse en la contemplación de las debilidades que tiene el sistema, aunque evidentemente estas son determinantes a la hora de configurar la reforma que se propone, sino con la que fundamentalmente se intenta examinar la situación, los objetivos y la meta a la que se aspira llegar, contemplándolo todo con una mirada que tiene en cuenta un contexto que ha evolucionado tanto, el contexto al que me refería hace unos minutos al hablar del sentido de la educación, consciente de que ninguna reforma produce *ex opere operato* resultados inmediatos, y consciente igualmente de que no todo radica en el plano normativo, que hay planos metanormativos que son igualmente importantes a la hora de determinar los resultados en educación de

una sociedad. Con conciencia de todas esas limitaciones pretende ser una contribución decisiva a la mejora de esa situación.

Obviamente el primer pilar de sustentación de esta reforma desde el punto de vista de los objetivos es la garantía del derecho a la educación de nuestros niños y jóvenes, así como asegurar lo máximo posible el afianzamiento de la permanencia del alumno en el sistema, en el itinerario formativo, de tal suerte que, por un lado, complete el conjunto de competencias indispensables para desenvolverse con razonable dignidad en el ámbito profesional y social, y por otro, y no menos importante que lo anterior, le sirva como fundamento para un proceso de formación a lo largo de la vida, que es otra de las características esenciales del cambio experimentado por la educación en el curso de los últimos años.

Señorías, todos tenemos en la cabeza un dato. Podremos discrepar sobre algunas medidas, podremos discrepar incluso sobre las causas que llevan a algunas situaciones, pero hay algunos elementos del diagnóstico de la situación en los que no podemos sino estar de acuerdo, y sin duda el más relevante de todos ellos es el que nos señala que una cuarta parte de nuestros jóvenes salen del sistema educativo sin haber adquirido las herramientas mínimas para poder desenvolverse de una forma mínimamente digna —e insisto en el adverbio: mínimamente digna— en su vida social y profesional como adultos, e incluso, si me lo permiten, para poder adquirir plenamente la condición de adultos. Las adolescencias prolongadas, la tardía incorporación al mundo de los adultos tiene muchas veces mucho que ver con este fracaso.

Este es un fracaso colectivo, no es un fracaso que se pueda achacar solo a un marco normativo deficiente, ni solo a una gestión educativa deficiente ni solo a los actores del sistema educativo, ya sean políticos ya sean profesionales, de ese sistema. Creo que es un fracaso de toda la sociedad. Y no se trata de diluir las culpas, no se trata de esconder las responsabilidades, que, sin duda, las hay, tanto individuales como sociales, y que podríamos estar mucho tiempo discerniendo. No. Yo creo que lo importante es coincidir en que esta es una situación insostenible, y a partir de ahí, como es natural, puede haber legítimas discrepancias acerca de la forma de remediarla, puede, incluso, sostenerse alternativas distintas desde el plano normativo, que es hoy el que nos ocupa, pero, sin duda, es muy importante para que empecemos a dialogar sobre esta cuestión que coincidamos en la importancia.

Desde ese punto de vista, permítanme, señorías, que haga una reflexión en voz alta sobre algo en lo que a veces todos incurrimos y que es, en mi opinión, en el campo educativo la peor de las tentaciones en la que se puede caer, me refiero a la autocomplacencia.

Creo que es importante, cuando se analiza una cuestión, prestar conmensurada atención a las fortalezas y a las debilidades, y voy a referirme también, obviamente, a las fortalezas de nuestro sistema educativo. Pero lo más importante de todo es no equivocarse el término de comparación. Nos gusta a veces —y utilizo deliberadamente la primera persona del plural— recrearnos en esta idea de que tenemos la generación mejor preparada de la historia, que es cierto. Pero, señorías, eso es básicamente irrelevante. Evidentemente, con la universalización de la educación obligatoria —que es algo que este país, obviamente, no había tenido en ningún momento histórico anterior—, simplemente con ese factor se le da no solo verosimilitud sino veracidad al aserto de que se trata de la generación mejor preparada de la historia. Pero, insisto, esa no es la herramienta de comparación o el instrumento de medida que tenemos que utilizar. Tenemos que compararnos con aquellos entornos con los que se van a medir o con los que se van, en definitiva, a comparar nuestros jóvenes. Y, por eso y en ese sentido, desde el punto de vista —si me lo permiten y sin ningún ánimo de grandilocuencia— moral, tenemos que considerar como una obligación de primera magnitud la de mejorar una situación que tiene este perfil tan dramático, no considerarlo inevitable, y, por supuesto, entender que todo proceso de mejora tiene que ser un proceso gradual, que —como decía hace unos instantes— los cambios legislativos no producen efectos inmediatos, que toda la problemática educativa no se agota, ni mucho menos, en el aspecto normativo. Pero con todo eso en la cabeza, quienes tenemos responsabilidades públicas atribuidas en esta materia no deberíamos dormir demasiado tranquilos en la medida en que tenemos un déficit de esta naturaleza.

Y, naturalmente, puesto que digo que no todo radica en el plano normativo y que hay dimensiones metanormativas que considerar, también tenemos la obligación de reintroducir entre los valores de esta sociedad —y esto no quiere decir que nuestra misión sea la de hacer apostolado moral, si me permiten la expresión, pero sí realmente hacer una cierta pedagogía de los valores— el valor del esfuerzo, el valor de la responsabilidad, hacer un gran esfuerzo por prestigiar la función educativa, y dentro de ella, naturalmente, la función docente; en definitiva, insistir en todas aquellas dimensiones que pueden tener una incidencia más relevante en la mejora de nuestra educación.

El segundo pilar que sustenta la ley es la flexibilidad y la transitabilidad del sistema. Llamamos flexibilidad a otorgar al estudiante, al chico o la chica, la capacidad de elegir el itinerario que más se ajuste no solo a sus capacidades —no hay una visión determinista de las capacidades—, sino a sus intereses y a sus necesidades a través de vías alternativas, dotadas todas ellas de la misma dignidad y del mismo valor, a través de una diversificación y anticipación de los itinerarios, cuyo detalle todos podremos explorar en el curso de esta intervención, pero cuya filosofía todos conocemos.

Señorías, es un lugar común, lugar común que el ministro comparte, decir que nuestro sistema educativo se encuentra entre los más equitativos del mundo. Esto es cierto, es cierto que la universalización de la educación, igualmente el esfuerzo inversor que se ha hecho en el desarrollo de la educación infantil y, evidentemente, las medidas que se han ido tomando en orden a que las diferencias socioeconómicas no constituyeran obstáculos insalvables para alcanzar el desarrollo educativo más completo son ingredientes de equidad que todas las comparativas internacionales hacen que nuestro país se sitúe, desde ese punto de vista, entre los más equitativos.

Pero, si me lo permiten, señorías, diría que no hemos tenido la capacidad de distinguir suficientemente la equidad en la entrada en el sistema, que es altísima, respecto de la equidad en la salida del sistema, que es mucho más deficiente. En definitiva, esta reforma apunta a conseguir que, manteniéndose la misma equidad en la entrada al sistema, haya mucha más equidad o, si se quiere, equidad y eficacia en la salida del mismo. Sus señorías saben perfectamente que en el plano del ingrediente fundamental que mide el resultado educativo, las tasas de titulación en nuestra educación presentan unas características muy singulares, en el sentido de que coexiste una tasa elevada de acceso a la educación terciaria y a la educación superior, con un déficit de comprensión de las etapas anteriores, incluida la titulación en la educación secundaria obligatoria, que nos sitúa en los lugares menos favorecidos entre los países europeos. Fundamentalmente, señorías, ello trae causa de la que es —desde el punto de vista de arquitectura, desde el punto de vista estructural— la principal debilidad del sistema, y esa debilidad del sistema es la incapacidad de dar un curso a los estudiantes a los que la vía académica, por razones en las que ahora no vamos a entrar y que son complejas y múltiples, no les supone un itinerario transitable —por así decirlo—, y que, en ausencia de la visualización de otras posibilidades, optan directamente por abandonar el sistema.

En ese sentido, queremos entender la flexibilidad como el otorgamiento de la posibilidad de transitar por una vía alternativa dignificada —luego insistiré en este aspecto de la dignificación— y actualizada a la vía académica convencional, en la cual —hay que decirlo—, tanto si nos referimos a las tasas de titulación en bachillerato como al acceso a la educación terciaria, evidentemente siempre podemos aspirar a más en cualquier aspecto, pero nuestros resultados son internacionalmente juzgados como más que satisfactorios.

En una palabra, señorías, tenemos un sistema que consigue que muchos chicos y chicas, a estas alturas más incluso de los que señala como objetivo la Estrategia Europa 2020, accedan a la educación superior —incluyendo dentro de ella la educación universitaria y la formación profesional de grado superior—, y sin embargo presente un déficit de acceso a los niveles de formación técnica, que es el que da lugar a nuestra posición relativa, sobre todo en términos de abandono escolar temprano.

Pero no olvidemos, señorías, un factor muy importante, el factor más importante que explica esa tasa de abandono escolar temprano; es decir, que está por debajo de esa tasa de abandono escolar temprano, lo que técnicamente se llama fracaso escolar, que es la proporción de alumnos que no llegan a titular ni siquiera de la enseñanza secundaria obligatoria. A nuestro juicio, todo ello tiene que ver, y es una de las bases fundamentales de este concepto de flexibilidad al que me he referido, con la falta de atractivo de la formación técnico profesional.

Decía, señorías, flexibilidad y transitabilidad. La flexibilidad tiene que ver con una palabra que me horroriza, pero que ya ha adquirido tal uso social que cuesta resistirse a ella, el empoderamiento de las administraciones educativas y de los centros para responder a las demandas sociales, para responder al cambio de esas demandas sociales, y para, en definitiva, actuar a través de la especialización, de las acciones de calidad, de la diferenciación de las propuestas curriculares, pedagógicas, metodológicas o de gestión que den mejor respuesta a los retos planteados.

Y la segunda dimensión es la transitabilidad. Probablemente, uno de los elementos que están en la base del poco recorrido de la formación técnico profesional es el relativo a la concepción de lo que hasta ahora eran sus distintos elementos, con un carácter cerrado y finalista. Y no voy a hablar siquiera de los programas de cualificación profesional inicial, que más finalistas no podían ser; incluso la formación

profesional de grado medio tenía un carácter muy finalista, muy cerrado. Lo que intenta la Lomce, y por supuesto lo que se intentará con la normativa de desarrollo de esta ley, es potenciar la transitabilidad en el itinerario formativo técnico profesional, que es un ingrediente esencial para dotarle de atractivo y dignificarlo, para convertirlo en un itinerario tan digno de ser seguido como el itinerario académico convencional. Esto quiere decir, fundamentalmente, el establecimiento de pasarelas, cuya inexistencia actual pudiera tener efectos importantes sobre la tasa de abandono escolar; el desarrollo de vías alternativas y apoyos adicionales para que los estudiantes alcancen las competencias necesarias en cada nivel de la enseñanza, reforzando desde las primeras etapas la atención individualizada.

Y muy relacionado con lo anterior estaría el tercer pilar, que es el que se refiere a la autonomía y las competencias que deben asumir las administraciones educativas y los centros en las responsabilidades respectivas que cada uno de ellos tiene en cuanto a la prestación del servicio educativo. Naturalmente, una mayor autonomía trae consigo una exigencia mayor de rendición de cuentas y una mayor responsabilidad; rendición de cuentas y responsabilidad son las dos exigencias necesarias y simétricamente necesarias para dotar a centros y administraciones educativas de mayor autonomía en la toma de decisiones en muy distintos planos: el plano al que antes me he referido de las acciones de calidad, de la autonomía curricular, metodológica, pedagógica, etcétera pero también en el plano de la gestión, el plano del margen de maniobra para la formación de equipos, la selección de personal, etcétera. Se trata de restablecer en el seno de los centros educativos un liderazgo efectivo que se ha ido perdiendo. Pero esto no quiere decir, ni mucho menos, que se desconozca el papel de las familias. Como resultado de esta reforma, tiene que ser potenciado el valor de las familias y el valor, en definitiva, de la aportación de la sociedad en general.

Soy de la creencia, señorías, de que el proceso de educación es tan importante para una sociedad, que no se puede permitir que nadie se lo apropie, y con esto quiero decir que participo de la idea de que el papel de los docentes en el sistema educativo es de una extraordinaria relevancia, pero que los docentes no son los dueños del sistema educativo. Nuestro papel como políticos, particularmente el de las administraciones educativas, es muy relevante pero las administraciones educativas no somos las dueñas del proceso educativo. El proceso educativo compete a toda la sociedad y tenemos que crear cauces e ingredientes de participación de toda la sociedad en el proceso educativo. No es que sea un gran proyecto de país, es el proyecto fundamental de un país que ha de ser asumido por toda la sociedad y, de alguna forma, coparticipado por toda ella.

Me refiero ahora al cuarto pilar de esta reforma, que es la determinación de un tronco común de la enseñanza y la señalización de los aprendizajes a través de evaluaciones diagnósticas y finales utilizando un enfoque decididamente competencial.

Señorías, quienes están aquí representados y ejerciendo la representación de la soberanía popular vienen de distintos ámbitos y de diferentes autonomías y son, por tanto, muy conscientes de la importancia que tienen las diferencias de rendimiento educativo en unas autonomías y en otras y la forma en que esas diferencias se relacionan, a veces, con factores estructurales, con la estructura económica y con la estructura social; diferencias en renta, etcétera. Todo esto es cierto, pero reconocerán sus señorías que entre las obligaciones de un Estado, que tiene, entre otras, en materia educativa constitucionalmente atribuida la de otorgar los títulos, está la garantía de unos mínimos de homogeneidad —si se me permite expresarlo en estos términos— que sean comunes a todo el sistema, y esto no tiene absolutamente nada que ver con la imputación que a menudo se ha hecho a esta reforma de ser una reforma recentralizadora. No lo es, y si se hace una comparación sobre cómo se efectúa la distribución de las competencias en relación con la forma de efectuar la distribución que tenía la LOE, se comprobará que el espacio de maniobra que se deja a las administraciones educativas nunca puede ser tachado de inferior al actualmente vigente.

Pero sí nos parece muy importante esa garantía de mínima homogeneidad, primero, porque objetivamente lo es, y, segundo, porque ya nos están llamando la atención, y de una forma bastante terminante, acerca de la condición realmente preocupante de esas diferencias. Me refiero, señorías, al reciente documento *Mind the Gap* de la Comisión Europea en el que se señala que España es el país de la Unión en el que las diferencias regionales en las comunidades autónomas en cuanto a resultados educativos es mayor. Por supuesto, además de este aviso de la Comisión Europea, como saben sus señorías, están las diferencias que, tanto en PISA, el estudio que se hace a los alumnos de quince años, como en *PIRLS-TIMSS*, que se hace a los nueve años, se registran entre las comunidades autónomas, que —por decirlo de una forma gráfica e inmediatamente comprensible— entre la mejor, la que obtiene

mejores resultados y la que obtiene los resultados menos satisfactorios, llega a alcanzar un curso completo.

Esta es una cuestión que lleva a una reflexión. Pero es que no se acaban ahí las diferencias; las diferencias —e incluso en algunas de estas dimensiones son más acentuadas—, se refieren también a la tasa de graduación, a la oferta formativa, es decir, a la importancia relativa, por ejemplo, de la formación profesional en unas comunidades y en otras, a las tasas de abandono educativo temprana, a las tasas de idoneidad, un aspecto al que, en mi opinión, a veces le prestamos menos atención de la que merece, etcétera.

Permítanme, señorías, hacer un pequeño inciso en mi intervención. Cuando hablamos de que desde el punto de vista de la relación entre inversión y resultados tenemos un sistema poco eficiente, los datos del último *Education at a Glance 2012* —bien es verdad que están basados en datos de 2010, y no voy a dejar de reconocer que si se actualizaran estos datos, esa ventaja en inversión que se registra respecto a los datos de 2010 se ha atenuado y se ha minorado, pero dejémoslo en ese momento estático—, señalan que la inversión pública en educación en España, en términos de la métrica más expresiva y menos susceptible de llevar a conclusiones equivocadas, que es el gasto público por alumno en los distintos niveles, se encuentra un 21% por encima de la media de la OCDE y, sin embargo, los resultados educativos no son conmensurables a esta inversión.

Hablamos muchas veces del número de alumnos por profesor, de la ratio de aula, y nos olvidamos de un asunto muy esencial, que es la tasa de repetición; es decir, uno de los elementos más claramente determinantes de la falta de eficiencia económica y, si me lo permiten, también de la falta de eficiencia social de nuestro sistema, es que tenemos una tasa de repetición altísima, y les recuerdo —como sus señorías saben perfectamente, pero no está de más recordarlo— que la tasa de repetición a los quince años supera un tercio de los alumnos; es decir, el 36,6% de los estudiantes, a los quince años, ha repetido ya un curso o más. Este es un elemento muy determinante de la mejora que pretendemos, y espero que tengamos oportunidad de debatir sobre ello en el curso de esta intervención.

Me refiero ya, por último, señorías, al quinto pilar de esta reforma: el equilibrio. Esta reforma está orientada a que nuestro sistema educativo mire hacia los retos del siglo XXI, que nuestro sistema educativo —en un concepto que se llama en inglés *Evidence-based*, es decir, basado en los datos de la evidencia— apunte a la corrección de las debilidades del sistema, apunte a los casos de éxito que la experiencia internacional nos revela. Todos somos conscientes de que la traslación mecánica de experiencias de éxito de otros países tiene que prestar mucha atención a las mermas en el transporte; a veces ese tipo de mejoras tiene muchas mermas en el transporte, si no, evidentemente, todos acabaríamos siendo finlandeses, entre otras cosas, porque obtener resultados educativos como los de Finlandia en Finlandia no cuesta más que lo que cuestan resultados educativos mucho más mediocres en España, incluso desde muchas dimensiones cuesta menos. Pero, evidentemente, las cosas no son así. Si uno parte de un diagnóstico riguroso de las causas en las que radican las deficiencias en resultados del sistema y uno, con el mismo rigor, observa por qué, dónde y en qué condiciones se han producido o han tenido lugar los casos de éxito, este enfoque de la mejora basada en la evidencia tiene que dar resultados.

Decía al principio de mi intervención, señorías, que hoy la educación es la nueva riqueza de las naciones. Permítanme que insista en esta idea y que comparta con ustedes la reflexión de que la educación es el motor más potente de crecimiento económico, por supuesto, pero también de crecimiento inteligente, de crecimiento sostenible y, sobre todo, de crecimiento equitativo e integrador. Estimular el rendimiento en materia de educación produce enormes beneficios individuales a quien se embarca en ello, pero, sobre todo, produce ingentes beneficios sociales, y no solo en aquellas dimensiones a las que me he referido anteriormente de mejorar la posición del país, sino también de mejorar la integración de la comunidad política, de mejorar el espíritu colectivo, algo de lo que estamos tan necesitados en este momento en nuestra sociedad, de volver a ver un futuro para nuestro país, de volver a creer en nosotros mismos, de volver a entender que nuestras posibilidades de éxito solo tienen como techo nuestra ambición de conseguirlo.

Desde estas premisas, señorías, se plantea esta ley y, naturalmente, tras esta presentación general, estoy a disposición de todos ustedes para responder o ampliar aquellas cuestiones que precisen sus señorías.

Muchas gracias. (*Aplausos.*)

DIARIO DE SESIONES DEL SENADO

Comisión de Educación y Deporte

Núm. 139

21 de marzo de 2013

Pág. 7

La señora PRESIDENTA: Muchísimas gracias a usted, señor ministro, por su profundas y sinceras reflexiones acerca de lo que deben ser los pilares de la mejora de la calidad educativa.

A continuación, pasamos a la intervención de los portavoces, en primer lugar, de los grupos parlamentarios solicitantes de la comparecencia.

De acuerdo con ello, en primer lugar, tiene la palabra la portavoz del Grupo Parlamentario Entesa pel Progrés de Catalunya, la senadora Sequera García, por tiempo de quince minutos, como habíamos hablado en la reunión de Mesa y portavoces.

Muchas gracias.

La señora SEQUERA GARCÍA: Buenos días, señor ministro. Como es la primera vez que nos encontramos en esta comisión para hablar concretamente de la Lomce, es la primera ocasión que tengo para aclarar una serie de dudas que tengo sobre el texto; por tanto, le voy a formular una serie de preguntas a las que me gustaría que me respondiera.

En primer lugar, después de las diferentes modificaciones que ha tenido el texto que inicialmente se presentó, me gustaría saber en qué momento del proceso se encuentra el anteproyecto de ley antes de entrar en las Cámaras para su trámite parlamentario y qué cálculo hace el ministerio para el calendario de su aprobación.

Otra incógnita que tengo es si el último borrador de la Lomce ha seguido el procedimiento que el Consejo Escolar del Estado tiene establecido porque estamos hablando de una reforma del sistema educativo de ámbito nacional y, por tanto, se supone que se ha tratado de ello en dicho consejo.

Otra incógnita respecto al nuevo redactado de la ley es su referencia a una memoria económica. La desconozco y, en todo caso, si es que existe, si el anteproyecto ya tiene redactada una memoria económica, me gustaría que nos explicara en qué términos se establece dicha memoria, de qué manera se va a implementar el nuevo sistema educativo y en qué plazos.

También me gustaría saber —porque esto, evidentemente, no lo indica el redactado— si el ministerio se ha centrado en algún modelo concreto de sistema educativo que se esté llevando a cabo en algún país de la Unión Europea, así como si este nuevo redactado incluye medidas —porque usted ha hablado de que hay una diferencia de resultados entre las diferentes regiones españolas— sacadas de las regiones que mejores resultados tienen en el Estado español y si se han adoptado y se han incorporado en el nuevo texto.

Una pregunta importante, que se me olvidaba, es si en la última modificación, que es posterior a la sentencia del Tribunal Supremo, se ha modificado en algún aspecto el articulado conforme a la sentencia sobre la inmersión lingüística que en este caso nos ocupa, el caso de Cataluña. Y, a partir de este punto, quería hacer unas valoraciones.

Cuando se inicia la voluntad de reformar el sistema educativo español, se supone que se ha hecho un diagnóstico para incidir en los aspectos del sistema que por los resultados se ha visto que han fallado. De entrada, consideramos que el diagnóstico que se ha hecho en algunos aspectos ha sido erróneo, porque una cosa muy importante de esta nueva redacción es el articulado de la ley, que en absoluto tiene nada que ver con el preámbulo. El preámbulo nos dibuja un escenario con unos objetivos a alcanzar y, cuando uno lee el articulado, las medidas que se incorporan al sistema para alcanzar esos objetivos difieren mucho del preámbulo.

Otro aspecto muy fundamental es que, si uno lee todo el articulado, se da cuenta de que la educación, en algunos momentos, ya no se trata como un derecho, pues al introducir las distintas pruebas de reválida en las diferentes etapas, nos encontramos con que en algunas de ellas, si no se aprueba, uno queda automáticamente excluido del sistema. De forma genérica, cuando uno lee el anteproyecto se extraen dos conclusiones. Una, que está enfocado para mejorar resultados puramente estadísticos (PISA), y que las modificaciones giran en torno al desarrollo económico del país y a la empleabilidad, y en ningún momento se tiene en cuenta la formación del individuo como tal. No se trata solo de una modificación del sistema educativo que teníamos, en el sentido de ver qué aspectos del sistema actual fallan y modificar o incorporar medidas para intentar mejorar esos aspectos que están fallando, sino que en realidad es un cambio total del sistema, a pesar de que en su anterior comparecencia en esta comisión para explicar las líneas de su ministerio en esta legislatura nos aseguró que no se cambiaría otra vez la normativa del sistema educativo. Pero, aunque simplemente se hacen unas modificaciones, lo que se está cambiando, y de una forma muy profunda, es el sistema entero. Como le decía, no se han tratado las debilidades del sistema ni se han incorporado soluciones destinadas a mejorar esas debilidades, sino que se ha

modificado el sistema entero. De tal manera que aspectos que preveía el sistema, que de alguna manera han demostrado con resultados que han ejercido una mejora en la educación del país, también se cambian, también se modifican.

Ha hablado del alto grado de repetición de cursos en secundaria. Eso nos lleva a hacer una reflexión. Me gustaría saber qué aspectos cree usted que se han mejorado en este anteproyecto de ley para reforzar la primaria y evitar que este índice de repetición de cursos sea inferior en los alumnos de secundaria. Sé que me va a responder que ha reforzado las materias instrumentales, las troncales, pero si se refuerzan las horas dedicadas a las materias troncales y paralelamente se reducen ratios y se aminora el profesorado, la solución propuesta difícilmente puede dar resultado; es decir, sería una muy buena propuesta si se hubieran mantenido los ratios y el número de profesores, o incluso si se hubieran aumentado.

Otro aspecto que el anteproyecto no aborda, y que hasta ahora ha provocado una mejora en los resultados, es el trato a la diversidad. El trato a la diversidad es lo que ha permitido mejorar a los alumnos que mostraban un nivel inferior, y es lo que ha permitido equilibrar los resultados finales. Si esa diversidad ahora desaparece, si esos profesores destinados a aumentar los refuerzos desaparecen —como ya ha pasado—, evidentemente el desequilibrio que se va a producir va a ser superior. No obstante, en la nueva redacción aparece una nueva figura que es la FP básica, pero simplemente es un título. Supuestamente es ahí donde van a ir a parar todos esos alumnos que necesitan esa atención diferente para conseguir un resultado más equilibrado del alumnado en general.

Ha comentado también que la educación es una riqueza para los países. Tras esa afirmación, sería lógico que España invirtiera más en educación, y supongo que me lo confirmará cuando hable de la memoria económica. Pero lo que hasta ahora se ha venido produciendo es justamente lo contrario: desinvertir en tener más riqueza. Espero que la memoria económica nos dé una grata sorpresa y vaya en la línea de la afirmación que ha hecho.

Evaluaciones. Las evaluaciones son una incorporación a la nueva redacción del proyecto. Por lo que he podido averiguar, se adopta como una medida siguiendo el ejemplo de otros sistemas educativos europeos. Pero no son tantos los países de la Unión Europea que incorporan un sistema de evaluación al final de cada etapa y, de los que lo hacen, muchos de ellos ya están trabajando para quitar esas evaluaciones, porque no son experiencias positivas. Es decir, la selección temprana e itinerarios no ha sido una experiencia que haya tenido éxito en resultados. Por el contrario, entendemos que es mucho mejor que la educación obligatoria conlleve una titulación o una certificación que permita acceder a la siguiente etapa; si no, lo que previsiblemente pasará es que en los últimos cursos de cada etapa el profesorado única y exclusivamente se va a dedicar a preparar a los niños para que pasen esa prueba selectiva al final de la etapa, menospreciando el ampliar y consolidar las competencias y las habilidades de la escolarización propiamente dicha.

En cuanto a mejorar los conocimientos en las materias prioritarias, ya se lo he dicho antes, es una buena idea siempre y cuando se respeten las ratios en las aulas y el número de profesores que había hasta antes del decreto ley, así como los profesores destinados a reforzar esa diversidad en el aula. De todas formas, España durante los últimos años ha ido reduciendo continuamente las diferencias respecto a otros países de la OCDE y, junto con Corea, ha sido uno de los que ha recortado más distancias. Por lo tanto, eso nos permite hacer la siguiente reflexión: que el sistema que hasta ahora se está aplicando está produciendo buenos resultados, con lo cual te preguntas por qué cambiamos.

La señora PRESIDENTA: Senadora Sequera, le ruego que vaya finalizando porque ha consumido ya sus quince minutos.

La señora SEQUERA GARCÍA: Entonces termino.

La señora PRESIDENTA: Muchísimas gracias.

Tiene la palabra el senador Álvarez Areces.

El señor ÁLVAREZ ARECES: Muchas gracias.

Buenos días, señora presidenta, señor ministro. Desde su primera intervención en el Congreso de los Diputados, en el inicio de la actual legislatura, manifestó su voluntad de no impulsar la aprobación de una nueva ley educativa. Desde mi punto de vista, a lo largo de estos quince meses no ha habido ninguna razón objetiva que permita cambiar semejante criterio y me gustaría que usted en algún momento nos lo

explicara, porque hoy estamos aquí, ante una incoherencia con esa afirmación, debatiendo una ley, por cierto, de un gran calado en cuanto a los cambios sobre el itinerario seguido a lo largo de todo el proceso democrático.

En estos meses transcurridos se han tomado medidas totalmente lesivas para la educación en España, que han creado un clima de gran malestar en toda la comunidad educativa, recortes que, cuantificados en sus propias memorias económicas y en lo que significa el decreto de 20 de abril, los presupuestos, etcétera, podemos cifrar en 5200 millones de euros: despido de decenas de miles de profesores; aumento significativo de las ratios y de la jornada docente; disminución de la partida de becas y ayudas al estudio en su conjunto, endureciendo los requisitos de acceso y mantenimiento de las mismas; minoración de ayudas de comedor y transporte y otras decisiones de claro contenido ideológico, como los conciertos con centros que segregan por sexos, supresión de Educación para la Ciudadanía, alternativas a la Religión evaluables, alteración del modelo de inmersión lingüística en Cataluña, etcétera.

Ese es el clima con el que se inicia la andadura de este anteproyecto de ley, la Lomce, que hace el número once de las leyes educativas que se impulsaron en nuestro país durante el período democrático, con la singularidad de que se desarrolla, como decía, en un clima muy desfavorable, tanto social como políticamente, y además creemos, sinceramente, que es una ley innecesaria, que no está demandando la sociedad española, porque lo que verdaderamente necesita nuestro país son políticas eficaces, que mejoren la educación de forma consensuada con las comunidades autónomas, con los partidos políticos, con una amplia y real participación de los agentes sociales que integran la comunidad educativa en el territorio español. Esto se ha dicho siempre para dar sostenibilidad en el tiempo a las reformas y construir sobre lo que se ha hecho que, por cierto, no ha estado nada mal, aunque siempre se necesita mejorar y es obvio que muchas cuestiones se pueden mejorar, algunas las indicaré en mi intervención. Eso es lo que dice el sentido común, lo que piensa la mayoría de los ciudadanos, lo que resulta verdaderamente eficiente si no queremos despilfarrar tiempo y recursos.

Esta ley llega en su tramitación previa por un camino erróneo, tratando de apurar el proceso para aprovechar la coyuntura de una mayoría absoluta que podrá vencer parlamentariamente —eso es legítimo—, pero que sin tener la hegemonía no va a consolidar los cambios. La sociedad española está conmocionada por la crisis económica, social e institucional y no puede digerir un nuevo planteamiento educativo que utiliza la crisis como pretexto y plantea una nueva ordenación educativa cargada de ideología profundamente conservadora y neoliberal —ya explicaré en qué conceptos—, atacando la calidad de la escuela pública y la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación, tratando de desmantelar un sistema público educativo levantado con el esfuerzo de todos desde hace más de tres décadas.

Desde mi punto de vista, sería más útil e inteligente tratar de buscar, desde un diagnóstico compartido —usted en el quinto pilar hablaba también de un diagnóstico serio y riguroso de la situación educativa en España—, un amplio acuerdo para concentrar esfuerzos y recursos en los puntos débiles de nuestro sistema educativo que no resultan difíciles de identificar, en lugar de plantear una nueva ley, muy ideologizada, en plena crisis económica y en un contexto de reducción drástica de recursos hasta llegar al anunciado 3,9% del PIB en el año 2015. Esto es una contradicción absoluta con el discurso que usted nos ha hecho, muchas de sus partes asumibles en cuanto al enunciado, pero imposible de asumir en cuanto al contenido y al articulado.

Entrando ya en el análisis de ese anteproyecto que nos presenta, trataré de exponer nuestro punto de vista sobre su contenido, empezando por el preámbulo, que ha ido mutando a medida que las críticas se expresaban sobre su enfoque, excesivamente economicista, ignorando la capacidad integradora de la escuela, claramente reflejada en el artículo 27.2 de nuestra Constitución, y con medidas duras y segregadoras, que constituyen la verdadera razón de ser del articulado, que se fue endureciendo a medida que el preámbulo se iba adaptando a un lenguaje más dúctil, incluso en su intervención hoy podemos ver claramente esa diferencia.

El articulado se fue endureciendo a medida que los sectores políticos y sociales más conservadores ejercían presiones para introducir sus planteamientos al considerar una ocasión única el disfrutar el PP de mayoría absoluta en las dos cámaras legislativas y así tomar la revancha sobre viejas batallas perdidas. Creo que de manera irresponsable, nada menos que se plantea romper el pacto educativo de la transición, consolidado en la LODE en el año 1985 y tratar de introducir en el articulado la libertad de creación de centros como principio educativo, en la letra «q» del último borrador, dando satisfacción a los que sin éxito trataron a lo largo del período democrático de retorcer el texto de la LODE e incorporar lo que llamaban

libertad de elección de centro o libertad de enseñanza en otros casos, en detrimento de una planificación educativa que procurase el acceso en igualdad de oportunidades en todo el territorio, que solo lo garantiza la escuela pública, porque el derecho a la educación tiene que ser también un derecho a la educación en igualdad de oportunidades.

Se dice ahora que las comunidades autónomas tendrán en cuenta la demanda social a la hora de programar la oferta de plazas en la educación obligatoria, donde la ley actual indica, literalmente, que las administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas públicas suficientes. Ahora se dice que debe garantizar plazas suficientes, eliminando la palabra pública. Esto no es ingenuo, evidentemente. Es decir, una parte importante de los recursos públicos disponibles, cada vez más escasos, se va a derivar hacia centros concertados —por eso se suprime la palabra público, tal y como ha sucedido en Madrid en muy pocos años—, y todo ello en detrimento de la escuela pública que, de aplicarse este modelo, quedará convertida en una red residual para escolarizar a los alumnos menos favorecidos por su condición económica, social o territorial.

Este es el núcleo central del cambio de modelo que se plantea en el sistema educativo y que, de consolidarse, en unos años lo haría irreversible. Es, por así decirlo, desde mi punto de vista, el núcleo duro del planteamiento político de la derecha en educación, una cuestión que quizá no se ha puesto tan en primer plano, pero que yo quiero aprovechar esta ocasión para ponerlo porque, desde mi punto de vista, es el núcleo duro de toda la reforma, lo que haría irreversible el cambio de modelo; es lo que antes definía como la revancha sobre una ley, la LODE, plenamente vigente hoy, que consiguió desarrollar el artículo 27 de nuestra Constitución, reconociendo la igualdad de oportunidades efectiva, y que no es otra cosa que la compensación de las desigualdades de origen y, en definitiva, la no discriminación del sistema educativo sostenido con fondos públicos, uno de cuyos elementos más controvertidos fue siempre el de admisión de alumnos, tratando algunos centros de hacer la selección inversa, es decir, seleccionar ellos a los alumnos para que los que tengan que integrar a inmigrantes o personas con discapacidad o en riesgo de exclusión queden en gran medida en la red pública. El pacto educativo de la Transición fue eso exactamente, y con un grado de generosidad evidente que hoy se quiere romper, desde mi punto de vista, con consecuencias muy graves que van a trascender al propio marco educativo.

También quiero hablar de la calidad y de la equidad a la que usted hizo referencia, que no se pueden separar en modo alguno. En su exposición de motivos hablan ahora de que solo un sistema educativo de calidad, inclusivo, integrador y exigente garantiza la igualdad de oportunidades. Solo desde la calidad se podrá hacer efectivo el mandato del artículo 27.2 de la Constitución española. Eso lo digo literalmente. En cambio, en su desarrollo articulado imponen una visión restrictiva de la calidad asociándola a las calificaciones obtenidas en exámenes y reválidas o en *rankings* indefinidos que tratan de despreciar el sentido del conocimiento y del aprendizaje en la educación. La calidad debe entenderse respecto al cumplimiento de los fines de la educación, es decir, del logro del pleno desarrollo de la formación integral de los alumnos, y solo se consigue cuando la potencialidad educativa se desarrolla en alto grado y se consigue la inclusión social. El informe de la OCDE de febrero de 2012 —usted alude continuamente a los organismos internacionales, algo que me parece muy bien en cuanto a ese sentido de comparación hacia lo que se puede considerar éxito en los objetivos internacionales— dice claramente que la falta de equidad e inclusión pueden llevar al fracaso escolar. Por ello nosotros también defendemos que el concepto de calidad vaya acompañado de los irrenunciables objetivos de equidad y de inclusión, que es sencillamente que las circunstancias personales, sociales o territoriales de origen no impidan que los alumnos alcancen niveles mínimos de competencia, que creo que es la inclusión.

El anteproyecto de ley que usted nos presenta tiene un propósito inicial que compartimos, reducir las tasas de fracaso y abandono escolar prematuro. Efectivamente, no podemos asumir como normal o estructural que una parte de los alumnos abandone las aulas antes de disponer de los conocimientos, competencias y habilidades básicos, pero también queremos significar que en este objetivo tiene una gran importancia algunas cuestiones, como el propio mercado laboral. Fíjense que realmente en poquísimos tiempo, y en un contexto de recortes que no podemos atribuir en modo alguno al funcionamiento del sistema, el abandono escolar prematuro ha bajado drásticamente muchos puntos. Los que antes se fueron prematuramente al mercado laboral como consecuencia del modelo productivo del ladrillo, han retornado, y la paradoja es que al retornar demandan plazas allí donde las necesitamos, que es en la FP de grado medio y resulta que no se dotan esas plazas. Esa es la gran paradoja.

También en el abandono prematuro y en el fracaso escolar influyen otras cuestiones. Por ejemplo, en el fracaso escolar hay parámetros que tienen muchísima relación con el nivel de estudios del estamento

familiar. Por ejemplo, en los alumnos procedentes de familias con estudios primarios o inferiores, existe fracaso escolar en uno de cada cuatro; en cambio, en las familias que tienen estudios o titulación superior fracasan uno de cada dieciséis. Por tanto, también eso de la equidad, aparte de ser un derecho irrenunciable, tiene mucho que ver con la eficiencia. Cuanta más equidad, evidentemente, mejores resultados educativos tendremos en el futuro porque también ello influye en los rendimientos.

Compartiendo plenamente ese objetivo de reducir esas tasas, lo verdaderamente sorprendente es ver cómo se instrumenta en la ley una carrera de obstáculos que va seleccionando y a la vez segregando a los alumnos con repeticiones de curso en los diversos niveles educativos y la elección de itinerarios, que se adelanta a tercero de la ESO, lo que significa en su conjunto un proceso prematuro de selección y segregación del alumnado que en realidad no les va a recuperar, sino a estigmatizar y castigar en su desarrollo formativo con resultados previsibles de mayor fracaso y abandono escolar en contra de lo que se pretende atajar.

El estudio ya citado de la OCDE para prevenir el fracaso escolar recomienda, además de otras medidas, eliminar la repetición de curso ya que es costosa y no mejora los resultados educativos. Esto es lo que han hecho muchos países europeos. Pero nosotros, con esta carrera de obstáculos, no creo yo que vayamos a bajar la repetición de curso, sino más bien al contrario. Entre las alternativas que propone este estudio de la OCDE se encuentra prevenir las lagunas de aprendizaje durante todo el año lectivo o bien permitir un pase automático o limitar la repetición a materias o módulos reprobados proporcionando un apoyo especial favoreciendo un cambio cultural contra la repetición. Eso lo dice la OCDE, pero no lo dice hace no sé cuántos años —hay veces que nos remontamos hasta el sesenta para justificar algunas políticas—, sino el año pasado, en el 2012, señor ministro.

Desde mi punto de vista, la respuesta adecuada al fracaso escolar y al abandono temprano tiene que ser concentrar medios y recursos adicionales sobre alumnos o grupos en riesgo. La ley que nos presenta, por el contrario, ve el proceso como algo inevitable. Así, elimina los programas de educación compensatoria y atención a la diversidad abandonando a su suerte a los más vulnerables o derivándolos a itinerarios de hecho irreversibles, aunque se pongan pasarelas —algunas de ellas, por cierto, como consecuencia del proceso del debate y de crítica, porque se han puesto recientemente en borradores posteriores al inicial—.

Conviene también recordar que los estudios de la OCDE coinciden en señalar que la mayoría de los países cuya comprensividad llega a los dieciséis años obtienen mejores resultados que los que segregan a edades más tempranas, como ya tuve ocasión de señalar en otras intervenciones.

Quiero también hacer un breve comentario sobre el tema de las evaluaciones externas o reválidas, que desde mi punto de vista creo que van a provocar que la función del profesorado quede reducida a una labor preparatoria para salir airosos de las reválidas, desvirtuando la evaluación continua y el énfasis necesarios en concentrarse en el proceso de aprendizaje.

Otro de los objetivos enunciados en el preámbulo, que podemos compartir, es el de canalizar y favorecer una mayor proporción de estudiantes hacia la FP, especialmente en la de grado medio. Pero lo que no podemos compartir es que se trate de extraer el alumnado de la vía académica bachillerato a través de barreras selectivas y degradar la FP reglada, que ha venido ganando prestigio y calidad en España desde hace más de dos décadas. Lo que verdaderamente necesitamos es conseguir un gran acuerdo en todo el Estado sobre esa formación profesional reglada que contemple medidas como crear en los próximos cuatro años 200 000 nuevas plazas de grado medio, que figuraba en la planificación a finales del 2011, y también impulsar el reconocimiento y acreditación de las competencias adquiridas a través de la experiencia laboral u otras vías de aprendizaje no formales, ampliar becas y acuerdos con empresas españolas, etcétera.

Por último, haré algún comentario sobre la nueva versión de autonomía de los centros educativos que usted expone en el anteproyecto. Nosotros creemos en ella desde un punto de vista pedagógico, organizativo y de eficiencia en la utilización de los recursos. En lo que no creemos es en el objetivo de dirigirse a crear competencia entre centros basada en el uso de los *rankings* para que vayan seleccionando a los centros en categorías de primera, segunda o tercera. Creemos que la participación real de la comunidad educativa no puede ser debilitada. Los consejos escolares no pueden ser meros órganos consultivos, y por ello debe reforzarse su participación, que es un derecho constitucional que mejora y potencia la motivación y la corresponsabilidad social. Y desde luego, para participar de forma efectiva hay que tener un poder real de decisión, no solamente consultivo. Es justo lo contrario de lo que se plantea en este anteproyecto.

No puede haber un buen sistema educativo si no se fundamenta en la confianza de los profesores. Sé que hay un proyecto de estatuto del profesorado y ahí podremos debatir. No voy a profundizar en él. Si hemos tomado posición inicial en el Senado porque ha habido una resolución unánime sobre este tema, de las pocas que hubo.

Terminaré mi intervención —creo que estamos ya en el límite de tiempo— diciendo que se desprende de los planteamientos que he hecho lo que simboliza crear una nueva ley con un articulado que modifica profundamente todo el itinerario democrático, donde se han ido cambiando cuestiones pero no se han tocado los aspectos fundamentales de lo que hemos denominado en su momento el pacto educativo de la Transición. Creo que es muy arriesgado e impropio porque no lo acepta la sociedad española, y más en un contexto de restricción de recursos y de crisis. Y desde luego, le pedimos que retire y no continúe con la tramitación de la Lomce, al mismo tiempo que promueva un diálogo abierto con las fuerzas políticas parlamentarias, con las comunidades autónomas y con los representantes de la comunidad educativa para acordar medidas efectivas que se consideren necesarias para mejorar de forma real nuestro sistema educativo. Creo que tanto en sus palabras como en la intervención que he hecho hay elementos suficientes para identificar los ámbitos y las áreas en las que se puede actuar concentrando recursos y, por tanto, siendo más eficientes.

La señora PRESIDENTA: Muchísimas gracias, senador Álvarez Areces.

A continuación entramos en el turno de intervención de los demás portavoces de los grupos parlamentarios por orden de menor a mayor.

En primer lugar, tiene la palabra la portavoz del Grupo Parlamentario Mixto, señora Mendizabal Azurmendi.

La señora MENDIZABAL AZURMENDI: Muchas gracias, señora presidenta.

Buenos días a todos. Señor ministro, es patente el rechazo mayoritario que muestra la sociedad ante la Lomce. Por ello mi intención hoy aquí es hacer llegar la voz de toda esa gente que está saliendo a la calle día sí día también. Precisamente la semana pasada presentaron en el Congreso de los Diputados un manifiesto firmado por tres organizaciones de representantes de comunidades lingüísticas minorizadas: la catalana CIEMEN, la gallega Mesa y Kontseilua de Euskal Herria. En el manifiesto se pedía a la clase política que fuera el altavoz de la sociedad civil organizada, que hiciésemos llegar su enfado y su exasperación a los foros de debate. En el caso concreto de Euskal Herria los agentes sociales y sindicales se quejan de que el ministerio ha ignorado la realidad actual de nuestro sistema educativo, ha ignorado el trabajo realizado durante años por los agentes educativos de Euskal Herria.

En Amaiur compartimos esa idea y unimos nuestra voz a la hora de oponernos a la Lomce reivindicando nuestro derecho a tener un sistema educativo propio. ¿Por qué nos aferramos a tener un sistema educativo propio? Básicamente porque no compartimos los principios en que se basa esta reforma que, a nuestro entender son: mercantilismo, clasismo, individualismo, uniformización, recentralización etcétera. Son muchas las razones. Voy a intentar desarrollar alguna de ellas.

Nos aferramos a nuestro sistema educativo porque, tal y como han reflejado las últimas evaluaciones internacionales, la situación y realidad de nuestros centros es diferente a la de otros sistemas educativos del Estado. Las tasas de abandono escolar temprano, el porcentaje de alumnado titulado de ESO, la alta satisfacción de las empresas en la inserción laboral de los alumnos de FP, las tasas de titulaciones superiores, son todos significativamente mejores que en el resto del Estado. Aun así, sabemos que debemos mejorar y en qué. En este contexto, los objetivos que persigue la Lomce no son significativos para las comunidades educativas vascas, no se adaptan a nuestra realidad. Nuestro objetivo es conseguir un alumnado euskaldún y plurilingüe. Por tanto, necesitamos un modelo educativo único que tenga como eje principal el euskera; ir introduciendo una metodología de enseñanza-aprendizaje que tenga en cuenta el entorno sociolingüístico y las capacidades psicológicas de cada alumno o alumna. La Lomce cuestiona este planteamiento ya que no garantiza ni refuerza la lengua minorizada en las comunidades con lengua cooficial. Por otro lado, queremos mantener nuestro sistema educativo propio porque no compartimos en absoluto el modelo educativo segregador que promueve esta ley. Defendemos una escuela inclusiva, compensadora e integradora, es decir, defendemos una educación basada en la igualdad de oportunidades para todos los alumnos, en la equidad y calidad educativa, y creemos que la Lomce no posibilita la puesta en marcha de planes para la mejora de resultados del alumnado.

Defendemos nuestro sistema educativo propio porque la organización curricular que propone la Lomce impulsa la uniformidad y el control del sistema educativo; implementa más partes del currículo;

mide y evalúa sobre la base de criterios del Gobierno central; realiza reválidas al finalizar la ESO y el bachillerato; introduce controles en primaria; clasifica los centros en función del resultado, y además los quieren hacer públicos; orienta la labor profesional y de la escuela a ese único cometido. Con semejante uniformización no se sabe al final dónde se sitúa la función propia de la escuela, se pretende convertirla en una especie de academia. Ese no es el sistema educativo que nosotros queremos.

En la misma dirección que las medidas anteriores, esta ley reduce la autonomía de los centros decidiéndose casi todo desde fuera. Decía el señor ministro que, fuera de la autocomplacencia, debíamos comparar a nuestros alumnos y alumnas con los alumnos y alumnas del entorno, con aquellas y aquellos con los que se van a medir en el futuro. Comparto esta reflexión y por ello le digo que si comparamos el sistema educativo que nos plantea la Lomce con las experiencias educativas más innovadoras, estas nos señalan que hay que profundizar en la autonomía de los centros, propiciar la participación y la toma de decisiones de la comunidad escolar en su totalidad, adaptar los planteamientos curriculares e implementar modelos flexibles de las evaluaciones. Todos son elementos imprescindibles para conseguir una calidad educativa. Es decir, las experiencias educativas más innovadoras plantean dar pasos justamente en la dirección opuesta a la que esta ley indica. Por otro lado, la Lomce plantea un concepto de calidad educativa que no compartimos. En nuestra opinión, calidad consiste en garantizar el éxito escolar a todo el alumnado, asegurando para ello recursos, procesos, organización e intercambio de experiencias para de esta manera construir un sistema educativo para todos y todas.

Termino diciendo que si queremos un sistema educativo que mejore de forma continua es imprescindible la participación y el consenso de los partidos políticos, sí, pero también de los agentes educativos. Sin consenso no va a haber esa perspectiva de futuro a que hacía referencia en su intervención, y si no tenemos un sistema educativo sólido no hay sistema que valga. Usted, señor ministro, ha ignorado la realidad actual de nuestro sistema educativo y ha ignorado el trabajo realizado durante años por los agentes educativos de Euskal Herria, pero en vista de ello nosotros debemos seguir nuestro propio camino, debemos ir construyendo progresivamente nuestro sistema educativo propio partiendo de la reflexión, teniendo en cuenta experiencias más innovadoras aplicándolas al ámbito de Euskal Herria. En definitiva, haciendo valer nuestra competencia en el ámbito educativo.

Muchas gracias.

La señora PRESIDENTA: Muchas gracias, senadora Mendizabal.

A continuación tiene la palabra la portavoz del Grupo Parlamentario Vasco, señora Martínez Muñoz.

La señora MARTÍNEZ MUÑOZ: Gracias, señora presidenta.

Señor ministro, hemos hablado en varias ocasiones sobre la Lomce, tres anteproyectos, tres borradores de anteproyecto de ley, y en cada uno de ellos mi grupo parlamentario ha expuesto su postura. La mayoría de las veces en que he tenido de interpelar, preguntar o manifestar esta postura me he dedicado a hacer preguntas sobre cuáles iban a ser más o menos los temas que se iban a tratar en el anteproyecto de ley. Parece que ya tenemos un modelo definitivo, así es que, si me lo permiten, me voy a fijar en las cuestiones que constituyen para nosotros el grueso, lo más importante de la Lomce, siempre y cuando quede claro que me estoy refiriendo a las cuestiones que más afectan al sistema educativo vasco. En ese sentido voy a ser bastante específica.

Hay cuatro cosas que nos preocupan. Para empezar, la cuestión lingüística, los modelos lingüísticos y el tratamiento de las lenguas cooficiales en la Lomce, la formación profesional, la cuestión competencial, que es la que pasa sobre todas ellas, y luego algunas cuestiones concretas de mejora de calidad educativa más específicas y a las que, por tanto, ahora no puedo referirme. Tengo quince minutos para intervenir, y aunque hablo bastante deprisa no sé si me dará tiempo a hablar de todas ellas. Tenemos un documento de trabajo que anuncio desde ahora que tiene nueve páginas por las dos caras. Respecto de la cuestión lingüística tenemos otro documento de seis páginas, y en lo referido a la formación profesional tenemos otro de ocho páginas, con lo cual lo veo bastante complicado. Voy a dejar la cuestión lingüística y la formación profesional para el final más que nada porque son temas que ya hemos tenido ocasión de tratar tanto en mociones o en interpelaciones con más profundidad. Me voy a centrar, por tanto, en las otras dos cuestiones.

Empezaré mostrando mi acuerdo con algunas cuestiones que ha expresado el ministro para que no sea todo discrepancia. Vamos a empezar bien. Cuando usted venía a decir que un país es tan rico como la gente que lo compone, no podemos estar más de acuerdo en ello. En ese sentido, como es evidente, nosotros interpretamos la educación desde una forma de revalorizar no solo a nuestros jóvenes sino a

nuestra gente ya que entendemos que la educación no es una cuestión exclusivamente de jóvenes sino que abarca todo aquello que podamos entender como nuestro capital humano. Cuanto más rico es ese capital humano en cuanto a competencias y conocimientos, más grande va a ser un país. Nosotros lo aprendimos, tristemente, debido a las sucesivas crisis económicas que hemos tenido. No somos un país rico en recursos naturales ni económicos, no tenemos grandes yacimientos, pero lo que sí tenemos es nuestra gente. De ahí nuestro interés en formar a nuestro capital humano que, entendemos, es el principal. Por tanto, la cuestión de educación y formación nos importa mucho, muchísimo, casi diría que es nuestra principal estrategia de crecimiento como país. De ahí que la cuestión de la Lomce nos afecte de especial manera y que nos lo tomemos tan a pecho y seamos muchas veces un poco tiquismiquis respecto de estas cuestiones.

La cuestión competencial planea sobre todo el texto del anteproyecto de ley y, por tanto, vamos a partir de la base de que cuando nosotros reivindicamos nuestras competencias lo que hacemos es reivindicar el cumplimiento de la ley. Hay dos marcos legales fundamentalmente que son de obligado cumplimiento para todo el mundo nos gusten más o menos, como son la Constitución y el estatuto de autonomía.

El artículo 16 del estatuto de autonomía viene a decir que, en aplicación de lo dispuesto en la disposición adicional primera de la Constitución, es de la competencia de la Comunidad Autónoma del País Vasco la enseñanza en toda su extensión, niveles y grados, modalidades y especialidades —sin perjuicio del artículo 27 de la Constitución y leyes orgánicas que la desarrollen—, de las facultades que atribuye el Estado en el artículo 149.1.30ª y de la alta inspección necesaria para su cumplimiento y garantía.

Podemos admitir que el Estado determine un nivel básico de competencias homogéneo para el conjunto de los territorios en las materias que sean de su competencia —es decir, la ordenación general del sistema, la programación general de las enseñanzas y la fijación de las enseñanzas mínimas—. Pero es que la Lomce supone una infracción del régimen constitucional de reparto competencial tal y como está redactada, por un exceso ilegítimo en el ejercicio de la competencia estatal para señalar un marco básico educativo, lo que produce un vaciamiento ilegítimo de la competencia autonómica, que queda reducida a una mera aplicación de la mayoría de las regulaciones propuestas por este anteproyecto de ley.

Creo que en Euskadi hemos sabido gestionar nuestras competencias con eficiencia y con eficacia, y hemos obtenido buenos resultados. Me voy a centrar ahora en el espíritu de la ley a la que se denomina Ley orgánica de mejora de la calidad educativa y es evidente que tiene su base en los buenos resultados generales del sistema educativo español y en algunos indicadores, fundamentalmente los que miden los resultados académicos, las tasas de fracaso y abandono escolar, así como las tasas de empleabilidad; es decir, todos aquellos indicadores a los que el señor ministro ha hecho referencia en sucesivas intervenciones. En todos ellos Euskadi está bien; estamos mejor que el conjunto del Estado y en muchos de ellos estamos incluso mucho mejor que la media de los países de la OCDE. Eso quiere decir que nuestro sistema —que además es común y compartido por el resto de comunidades autónomas— en el caso de Euskadi funciona, porque se ha sabido gestionar bien, con eficiencia y con eficacia. Por lo tanto, es un sistema que garantiza la calidad de la enseñanza.

Es evidente, como también decía usted anteriormente —y este es otro punto de acuerdo—, que no podemos caer en la complacencia. Estos buenos resultados no son óbice para que desde Euskadi miremos hacia modelos o sistemas educativos que tienden hacia la mejora porque estamos buscando la excelencia, la mejora continua y, en este sentido, miramos al norte de Europa, a los objetivos 2020 y aquellos modelos educativos que todavía están dando mejores resultados, como por ejemplo el de Finlandia, que es el más clásico y al que siempre se hace referencia.

En este sentido, consideramos que no se han tenido en cuenta las orientaciones del Informe McKenzie, que viene a decir que mediante la transparencia de datos, la mayor profesionalización de los docentes y directores —y hace referencia además a un programa de formación efectiva, eminentemente práctica, enfocada al aula y basada en datos, con profesores con experiencias exitosas y con planes de carrera— y la autonomía de los centros es precisamente como se puede conseguir la excelencia. Hacia ahí queremos que se dirija el sistema educativo vasco.

Reclamamos para nuestro sistema educativo la posibilidad de avanzar hacia la excelencia y hacia nuestros objetivos, aquellos que están basados en nuestra realidad cultural, sociolingüística y económica, a la que también hacía usted referencia —en este sentido, tenemos bastantes puntos de coincidencia— y

entendemos que los resultados que obtiene la escuela vasca no pueden verse rebajados. Y aquí llegamos a los puntos de discrepancia.

Hacía usted mención en su intervención a que una de las responsabilidades de su ministerio es garantizar la homogeneización, que usted no tiene ningún afán por la recentralización y que lo que quiere es homogeneizar los resultados, y en este punto es en el que nos plantamos. Si ustedes entienden por homogeneizar que el sistema educativo vasco tenga que renunciar a sus buenos resultados, por ahí no pasamos. ¿Es eso homogeneizar? Aquí me perdonarán el resto de comunidades autónomas, pero tendrán que ponerse las pilas aquellas que no han hecho sus deberes y que, a pesar de contar con un mismo sistema educativo que el vasco, no han sabido obtener esos resultados. Ni hablar de homogeneización, lo que tienen que hacer es mejorar los que no están obteniendo buenos resultados y dejar a aquellas comunidades autónomas que sí lo estamos haciendo —como las comunidades de Madrid, Navarra, Galicia o la del País Vasco— que sigamos adelante, mejorando y buscando mayores cotas de excelencia.

La diferencia no es mala, lo malo es que hay comunidades autónomas que obtienen muy malos resultados. Ese es el problema; el problema no está en la desviación de los datos sino que hay algunos datos que están muy por debajo de la media. Creo que usted es sociólogo de formación y estoy segura de que con este lenguaje nos entendemos perfectamente.

En este sentido, el modelo educativo que se está propugnando desde la Lomce, aparte de ser un modelo recentralizador desde el punto de vista competencial —y ahora vamos a entrar ya a debatir cuestiones más concretas de la ley— es un sistema que busca la mejora de las estadísticas, la mejora de esos indicadores en lugar de la mejora de la calidad de la educación, pese al título que encabeza el anteproyecto de ley. Sitúa a los centros en un estado de competición entre ellos y no de competencia; se aleja mucho de los mecanismos de *benchmarking*, que lo que realmente buscan es que las buenas prácticas de determinados centros o comunidades autónomas puedan tener una transición hacia otros centros y otras comunidades autónomas.

En lugar de animar y dinamizar e implantar nuevos modelos de aprendizaje más acordes con el siglo XXI y con el futuro, dirige al alumnado a pruebas más selectivas. En este sentido, ya hemos tenido ocasión de comentar también en esta misma comisión lo que son los modelos de aprendizaje basados en las competencias, que es la línea pedagógica que la mayoría de los expertos señalan como la tendente a garantizar un mejor desenvolvimiento de nuestros jóvenes en la sociedad del conocimiento. Volvemos otra vez a modelos que parecía que estaban superados, con alumnos y alumnas de primera y de segunda.

Hemos utilizado una técnica que en otros países ha resultado interesante y exitosa porque ha dado buenos resultados, como es adelantar los itinerarios, pero lo estamos aprovechando aquí de un modo un tanto torticero, para sacar a los malos, a los más torpes o a los que peores resultados obtienen del sistema educativo y pasarlos a una especie de itinerario de segunda. Es cierto que se ha trabajado mucho y, además, se ha hecho muy bien al pasar de unos anteproyectos a otros en el caso de la permeabilidad o las pasarelas entre los diferentes itinerarios, pero todavía no es suficiente y se podría mejorar muchísimo.

Por lo que se refiere a las evaluaciones o pruebas externas, al margen de lo que supone la mejora de estas ratios o estos indicadores, da también la sensación de que se quiera tutelar la labor de las comunidades autónomas con pruebas estatales. En este momento no dispongo de los datos —y la verdad es que lo siento porque pensé que me habrían llegado a tiempo para esta comparecencia— respecto de cuáles son las escuelas vascas de educación infantil, primaria, secundaria o formación profesional —por no entrar ya en el ámbito universitario—, que cuentan con muchísimas Q de calidad y con otros diplomas de certificación, aunque sé que lo sabe porque, además, ha sido evaluador de estas cuestiones.

Nuestras pruebas de control de calidad en la educación están muy por encima de lo que pueda hacer su ministerio, con todos mis respetos, y lo que no queremos es someter a nuestros alumnos a una serie sucesiva de pruebas que, además, van a estar muy por debajo del nivel de la calidad de la educación vasca y van a crear estrés; van a crear estrés a los propios alumnos y, encima, van a relegar a una segunda posición la opinión que pueda tener el profesorado respecto de la evaluación de sus propios alumnos, con un efecto desmotivador para el profesorado también terrible porque se le desautoriza.

Creo que hay muchas cosas que decir con respecto a las pruebas externas y su validez, incluso como mecanismo de mejora de la calidad o de la competitividad entre los propios sistemas educativos y, sobre todo, lo que supone de tutela del trabajo que hacen las comunidades autónomas.

No me va a dar tiempo a abordar las cuestiones relativas a la formación profesional, pero sé que usted sabe que nos preocupa muchísimo, dónde radica precisamente nuestra preocupación y cuáles son

los temas concretos que más nos inquietan de lo que recogen la Lomce y el real decreto que aprobaron sobre la formación profesional dual, por lo que lo voy a dejar pasar y acabaré mi intervención con una reflexión sobre la cuestión lingüística.

En relación con las lenguas cooficiales no me voy a referir al ordenamiento jurídico porque sé que también lo conoce. El ordenamiento jurídico garantiza la equidad entre las lenguas cooficiales, en este caso el castellano y el euskera, pero sí quiero señalar que el sistema de modelos lingüísticos de Euskadi hoy en día se ha revelado como un sistema exitoso para garantizar el conocimiento suficiente del castellano.

Las pruebas y los indicadores de PISA indican que nosotros tenemos mayor capacidad lingüística que la mayoría del Estado, en castellano; es decir, nuestro sistema garantiza el conocimiento del castellano. Tenemos que mejorar mucho para garantizar el conocimiento suficiente del euskera sobre todo en aquellos modelos, incluso en el Modelo D, que es el que utiliza el euskera como lengua vehicular; ahí es donde realmente tenemos que mejorar, porque todavía a día de hoy el euskera sigue siendo la lengua que más problemas tiene para alcanzar un mayor conocimiento. Por tanto, el esfuerzo de mi grupo parlamentario y del Gobierno vasco tiene que ir orientado a garantizar un mejor conocimiento y un mayor desarrollo del euskera, que es la lengua que realmente lo necesita y la que lo apoya. La Lomce dificulta garantizar el conocimiento suficiente de ambas lenguas, y en el caso de la comunidad autónoma vasca no hay garantía suficiente para el conocimiento de la lengua vasca. Esa es otra de las grandes líneas rojas que mi grupo parlamentario plantea a la Lomce.

Voy a terminar con una reflexión final sobre cuál es la postura que entendemos que debería guiar al ministerio respecto de las lenguas cooficiales; en este caso se refiere al euskera, pero podría ser el catalán, el gallego o cualquiera de ellas.

Tampoco vamos a renunciar a seguir insistiendo en que, en virtud del artículo 3.3 de la Constitución española, que establece que «La riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección», no vamos a renunciar —digo— a que el Gobierno impulse los diferentes sistemas educativos del Estado español, la posibilidad optativa de adquirir conocimientos básicos relacionados con las otras lenguas del Estado español y la creación cultural en ellas. No se puede amar aquello que no se conoce, por eso mismo sería deseable, en aras de una mejor convivencia, una protección efectiva de la diversidad lingüística y cultural del Estado español mediante la generalización de un mínimo conocimiento de ella en los sistemas educativos del Estado. Espero que así sea.

Gracias, señor ministro.

La señora PRESIDENTA: Muchas gracias, senadora Martínez Muñoz.

A continuación tiene la palabra, por el Grupo Parlamentario Catalán en el Senado Convergència i Unió, su portavoz, el senador Alturo Lloan.

El señor ALTURO LLOAN: Muchas gracias, señora presidenta.

Señor ministro, señorías, muy buenos días.

Usted, señor ministro, compareció aquí hace más o menos un año, concretamente el 5 de marzo, también compareció la secretaria de Estado, concretamente el 18 de septiembre, y hoy comparece usted otra vez para presentarnos las líneas fundamentales de la Lomce. Recuerdo estas intervenciones porque a lo largo de mi exposición me voy a referir a alguna de ellas. Hay declaraciones importantes que ustedes han hecho y vamos a ver las que se han cumplido y aquellas que no se han cumplido.

Hace un año yo le comentaba en su comparecencia que para establecer las líneas fundamentales del sistema educativo de cara al futuro debíamos tener presentes dos ejes de actuación: el primero, el marco europeo educativo; es decir, los objetivos y las líneas estratégicas que marca Europa para con los Estados miembros, y el segundo, sencillamente, conocer la realidad de dónde estamos, que bien la conocemos a través de los distintos Informes: PISA, OCDE, informes de La Caixa, etcétera; luego aceptar la realidad sin ningún tipo de complejo, y a partir de ahí, actuar.

En primer lugar, debemos preguntarnos cuáles son nuestros principales problemas en relación con los objetivos de Europa. Creo que coincidimos todos, puesto que cuando hablamos de que nuestro sistema educativo está anclado en la mediocridad, estamos perdiendo posiciones en relación con otros países de la OCDE y no resolvemos nuestros problemas graves.

El problema grave es el fracaso escolar, el abandono escolar, en el que, más o menos, nos acercamos a un 30%, porcentaje que dobla la media de la Unión Europea, y, por lo tanto, es un grave problema que tenemos en nuestro sistema educativo.

Voy a hacer referencia a otras valoraciones: el paso del bachillerato de primer curso al segundo curso y los ciclos formativos, donde también hay un fracaso escolar importante; pero vamos a dejarlo aquí, todos conocemos los datos. Sumado a todo ello, tenemos una tasa de paro entre los jóvenes superior al 50%, lo cual realmente es una vergüenza.

Usted, señor ministro, en su comparecencia en el Congreso de los Diputados el día 12 de diciembre del año pasado hacía referencia al abandono escolar y a la alta tasa de paro. Por tanto, es una preocupación para los jóvenes, y más cuando —usted lo ha dicho— tenemos una generación de jóvenes muy bien formados, muy bien preparados, muchos de los cuales, por falta de oportunidades, por desgracia, se van a otros países. Perdemos talentos después de haber invertido en su formación, lo que otros países públicamente agradecen. Así pues, sumado a todos los problemas del sistema educativo, tenemos este otro. Pero ante este panorama usted nos presenta como receta y como solución este anteproyecto de ley que es la Lomce.

Vamos a hablar de la Lomce desde nuestro punto de vista.

Señor ministro, esta es una ley que traspasa todas las líneas rojas, ya que: supone una transformación total del sistema educativo estatal; cambia los currículos creando dos niveles de asignaturas; uniformiza la enseñanza implantando reválidas en todos los niveles educativos; cambia los valores fundamentales del sistema educativo; es un atentado en toda regla contra las competencias autonómicas y, lo que es más grave, supone también un ataque a las lenguas cooficiales. Yo me voy a referir, evidentemente, a la lengua catalana y a la inmersión lingüística, de la que le hablaré al final. Pero vayamos por partes.

Hace un año usted nos habló de la necesidad de garantizar una homogeneidad mínima requerida en un sistema educativo tan descentralizado como el nuestro. ¿Dónde está el problema en un sistema descentralizado? Es el sistema autonómico que hemos construido y que ahora ustedes están haciendo todos los esfuerzos para recentralizar y homogeneizar. Usted dice que no, pero la realidad, cuando se lee el articulado de la ley, es que sí.

Hablemos de las reválidas. No tiene sentido que los alumnos tengan que realizar las mismas pruebas homogeneizadoras, creo que es un disparate. Además, para rizar el rizo, dichas pruebas van a ser realizadas por equipos docentes externos al centro. ¿Esta es la confianza que nosotros tenemos en nuestros profesores, en los centros, en los equipos docentes, o es que pretendemos alguna otra cosa? ¿Es que pretendemos evaluar a los profesores de manera encubierta, de manera indirecta, evaluando a los alumnos, para ver cómo van? En definitiva, esto va a generar desconfianza entre los equipos docentes. Menos mal que usted dijo en la comparecencia —por eso hacía referencia a ella— que teníamos cuerpos docentes de gran nivel. Ya es hora de contar con ello y de confiarles un mayor margen de autonomía. De eso se trata, señorías —lo dijo textualmente— de confiar en nuestros profesores para que sean ellos lo que decidan el mejor modo de ayudar a sus alumnos; nadie mejor que ellos para saber lo que necesitan sus estudiantes. Señor ministro, coincidimos plenamente en esta afirmación, que es clave. La clave del sistema educativo está en manos de los profesores, lo que ocurre es que da la sensación de que usted no se lo acaba de creer.

Nos ha hablado de la carrera docente, del acceso a la formación docente, de recuperar el prestigio del profesorado, de la formación permanente. Hemos hablado de modelos de referencia, como el finlandés, por ejemplo. Yo no voy a hacer aquí ahora una exposición del modelo finlandés. En la legislatura pasada en una comisión tuvimos la oportunidad de asistir a una comparecencia, pedida por nuestro grupo, del señor Melgarejo, un profesor que estuvo muchos años en Finlandia, y pudimos conocer bien el sistema finlandés, donde, entre otras cosas, el acceso a la función docente y la formación del profesor es clave; es decir, eligen a los mejores. Están muy considerados, están muy bien tratados, pero el acceso no es fácil, exigen unas condiciones que, de alguna forma, son la clave.

También se ha hecho referencia a organizaciones con un gran prestigio, como la McKinsey, que analiza diferentes sistemas educativos y que establece que los mejores sistemas educativos tienen tres objetivos más o menos comunes y que son claves: el primero es la detección de los alumnos con necesidades educativas especiales y su atención de manera inmediata, desde el primer momento en que se detectan; el segundo es el acceso a la función docente y la formación del profesorado, y el tercero, evidentemente, es la carrera docente.

Señor ministro, de todo esto que estamos hablando, de todos estos parámetros que le he expuesto aquí, me gustaría que me dijera qué aspectos están recogidos en este proyecto de ley.

Respecto a la evaluación educativa, señor ministro, evidentemente es esencial para progresar, para mejorar, para buscar la excelencia, para constatar que nuestros alumnos adquieren las competencias en los distintos niveles educativos. La evaluación y formación de nuestros maestros o profesores, la evaluación del sistema educativo en general es esencial. Todo tiene que estar sometido a una evaluación constante, a una mejora y retroalimentación, porque solo así se progresa. Pero lo que usted nos propone es un choque frontal a todo esto. Damos un salto en el tiempo, pero no hacia el futuro, sino hacia el pasado. Cada municipio, cada comarca y cada escuela tienen realidades distintas, ahí está la gran riqueza, y no se puede tratar cada situación por igual.

Hablemos del ámbito competencial. Le voy a poner dos ejemplos que claramente se recogen cuando uno lee el anteproyecto de ley. La LOE establece un 55% de contenidos básicos de las enseñanzas mínimas en las comunidades autónomas con lengua cooficial. Si en el bloque de las materias troncales en la educación primaria, primer ciclo de la ESO, cuarto curso de la ESO y bachillerato ya se fija un cómputo global del 50%, si aquí añadimos el porcentaje de las materias específicas —que no sabemos cuál es y me gustaría conocerlo—, imagino que este mínimo que establecía la ley anterior queda superado. En cualquier caso ya me demostrará si estoy equivocado, pero si hacemos números comprobamos que hay una invasión competencial importante.

Otro ejemplo de invasión es la formación profesional dual. La formación profesional es muy importante y la formación profesional dual es clave en el sistema educativo. Tuvimos la oportunidad de debatirlo hace quince días en una moción que su grupo parlamentario presentó. Yo me remito a lo allí expuesto para no repetir aquí otra vez los argumentos. En definitiva, vemos que hay una invasión competencial clara y contundente en la organización y en el desarrollo de la formación profesional dual. Este es otro ejemplo de invasión de competencias, señor ministro.

Para finalizar el ámbito lingüístico, la Lomce dedica gran cantidad de artículos a este ámbito, y creo, sinceramente, que con una clara intencionalidad —le hablo por Cataluña—, la de relegar el catalán a una simple asignatura autonómica de la que hasta los alumnos puedan estar exentos, según lo regulen las administraciones correspondientes. Y otra cuestión grave es que la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado de la educación secundaria obligatoria —le pongo como ejemplo esta— será continua y diferenciada según las distintas materias. Además, dice textualmente que «en relación con aquellos alumnos que cursen lengua cooficial y literatura, solo computará una materia en el bloque de asignaturas de libre configuración autonómica, con independencia de que dichos alumnos puedan cursar más materias de dicho bloque.» Esto es de una gravedad tremenda, y si esto es proteger las lenguas cooficiales, en este caso la lengua catalana, ya nos lo explicará usted, señor ministro.

Hace quince días también le preguntaba en la sesión de control al Gobierno si pensaba modificar este anteproyecto de ley atendiendo a la sentencia del Tribunal Supremo dictada recientemente. No voy a reproducir los mismos argumentos, ya los conoce, pero una vez más, ya se lo comenté, esto nos preocupa. Entendemos que el modelo de inmersión lingüística de Cataluña garantiza el aprendizaje de las dos lenguas cooficiales. No hay ningún problema en la Ley de inmersión lingüística en Cataluña, y es un modelo de cohesión social, señor ministro, que nadie tiene derecho a romper. Por lo tanto, reitero la importancia de lo que ha supuesto en Cataluña la inmersión lingüística para el aprendizaje de las dos lenguas. En definitiva, es un gran esfuerzo de la escuela catalana que no ha generado, porque no lo hay, ningún problema, y no hay que crear problemas donde no los hay.

Muchas gracias.

La señora PRESIDENTA: Muchas gracias a usted, senador Alturo Lloan.

Por último, por el Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra el senador Peral Guerra.

El señor PERAL GUERRA: Muchas gracias, señora presidenta.

Señor ministro, gracias por comparecer en esta comisión y por su exposición.

Quiero darle las gracias especialmente por la transparencia y por el fomento de la participación que el ministerio ha propiciado durante todos estos meses de elaboración de la Lomce. Precisamente esa transparencia es la que da lugar a que, como usted habrá podido comprobar, los portavoces de la mayoría de los grupos parlamentarios conozcan muy bien su proyecto y usted no haya tenido que entrar en detalles innecesarios.

Me ha gustado mucho la primera frase de su intervención en el sentido de que la educación es hoy la nueva riqueza de las naciones. Y también algo muy importante, la obligación moral de todos los responsables de mejorar la situación de la educación. Todos los que hemos tenido responsabilidades en algún momento en la educación, hemos sentido y pensado que cuando hayamos dejado nuestro cargo, cuando ya no tengamos responsabilidad alguna, probablemente no haya empezado a verse todavía los resultados del trabajo que hicimos. Eso es algo que no debe olvidar ningún responsable político.

También quiero resaltar el papel de las familias, que debe ser potenciado.

En esta comparecencia se ha puesto de manifiesto, en primer lugar, que el Partido Popular está cumpliendo su programa electoral, un programa electoral con el que obtuvo casi 11 millones de votos. Yo no lo voy a leer todo aquí, evidentemente, pero sí le voy a leer algunas frases importantes que demuestran que esta ley que el ministerio va a enviar al Parlamento refleja nuestro compromiso electoral: «El Partido Popular promoverá que todo alumno tenga las mismas oportunidades educativas con independencia de su lugar de residencia y su situación socio-económica. Para ello, impulsaremos la calidad en la educación y la mejora de los resultados, fomentando sistemas de evaluación objetiva en diferentes ámbitos del sistema educativo y reconociendo el esfuerzo y la excelencia.» Más adelante dice: «Garantizaremos la libertad de elección impulsando una educación pública de calidad y una educación de iniciativa social cuya autonomía debe ser respetada.» Y más adelante: «Evaluaremos los conocimientos de los alumnos con una prueba de carácter nacional.» y «Haremos públicos los resultados...» También dice: «Adoptaremos de forma temprana medidas de refuerzo y de recuperación para aquellos alumnos que lo necesiten con el objeto de combatir el retraso escolar.»

Lo primero que tiene que hacer un partido cuando gana unas elecciones es cumplir su programa electoral, a pesar de que las circunstancias económicas no lo hagan especialmente favorable o no sea especialmente fácil. Pero usted, señor ministro, con esta ley que hoy nos presenta está cumpliendo el programa electoral que votaron 11 millones de ciudadanos españoles.

En segundo lugar, yo quisiera hacer hincapié en algo verdaderamente importante, y es que la Lomce es una ley de equidad, porque precisamente, como se dice en su exposición de motivos, solo un sistema educativo de calidad garantiza la igualdad de oportunidades. Y también se dice —abro comillas—: «No hay mayor falta de equidad que un sistema QUE iguale en la desidia o en la mediocridad». Usted habrá podido comprobar que los portavoces del Partido Socialista siguen teniendo intervenciones profundamente conservadoras en lo que se refiere a la educación. Y España no puede permitirse que, precisamente por mantener con un criterio conservador lo que pretendía ser progresista hace treinta años, no se quiera modificar un sistema educativo que expulsa del mismo al 26,5% de los jóvenes, una tasa de abandono escolar que duplica a la media de la Unión Europea, y que es una verdadera causa de exclusión social.

El problema de la educación española no es de recursos humanos o económicos, como ponen de manifiesto todos los análisis comparativos. Si hablamos del ratio de alumnos por aula, nuestro ratio es de 21,1% en enseñanza primaria y del 24,3% en secundaria; inferiores a los de Francia y Alemania. Si hablamos del ratio de alumnos por profesor, nuestros ratios en primaria y en secundaria son inferiores a los de Alemania, a los de Francia y a los de otros países, entre ellos Finlandia, a la que luego me referiré. Si hablamos del gasto público en paridad de poder adquisitivo por alumno, nuestro gasto de 10 094 dólares es superior en un 21% a la media de la Unión Europea y en un 12% al de Finlandia. Si hablamos del gasto por alumno de la enseñanza pública en proporción del producto interior bruto per cápita, España está en un 30%, superior a la media de la OCDE que es el 29%. Y si hablamos de la retribución de los profesores, precisamente los datos de la OCDE ponen de manifiesto que los profesores españoles están por encima de la media de la Unión Europea.

Quisiera referirme brevemente a la intervención elogiosa hacia Finlandia, que yo comparto, del portavoz de CiU, el señor Alturo.

Señor Alturo, Finlandia es un país maravilloso, entre otras cosas, por su patriotismo y por su fomento de la unidad nacional. Pero si nosotros nos alineásemos con Finlandia tendríamos que despedir al 10% de los profesores; a los que quedasen, pagarles un 10% menos y mandar a su casa al 40% de los alumnos de 3 a 6 años. No creo que sea eso lo que usted proponga, ni muchísimo menos.

El problema de la educación española, efectivamente, no es de recursos, sino de que en ella falta exigencia y transparencia. Por cierto, el oscurantismo pedagógico es letal para la calidad de la enseñanza y perjudica especialmente a los más débiles. Falta un refuerzo a la autoridad del profesor y falta flexibilidad en las trayectorias educativas para adaptarse a las capacidades e intereses de cada alumno. En la educación española hay demasiado deterioro en la calidad de los contenidos de las humanidades; hay

una diversidad incompatible con un mundo globalizado en la enseñanza de la geografía y de la historia; una diversidad y un localismo —no me resisto a decirlo—; Hay diferencias muy graves entre comunidades autónomas que, como el ministro ha puesto de manifiesto, llegan en algún caso a suponer una diferencia de un curso escolar; y hay un insuficiente nivel de comprensión lectora y de competencias matemática y científica.

Aquí, señorías, no se pueden ignorar las evidencias. Las pruebas internacionales, como PISA en el año 2009 para alumnos de quince años, pusieron de manifiesto que España ha retrocedido. Frente a los 493 puntos que obtuvo en PISA 2000, hemos pasado a 481 puntos. Estamos por debajo de la media de la OCDE, que es de 493 puntos. Y en las pruebas IEA, para alumnos de diez años, las competencias de nuestros alumnos en lectura, en matemáticas y en ciencias, están claramente por debajo de la media de la Unión Europea.

Todos conocen, porque lo ha publicado la prensa, algo que verdaderamente ha sido duro, difícil y triste de reconocer: los resultados a las oposiciones al Cuerpo de Maestros en la Comunidad de Madrid han puesto de manifiesto en muchos opositores, graduados en Magisterio, unas insuficiencias en los conocimientos que deben aprenderse en primaria verdaderamente preocupantes. Ellos también son verdaderas víctimas de la LOGSE, pues se han puesto de manifiesto las deficiencias que recibieron en la enseñanza primaria, en la enseñanza secundaria obligatoria, en bachillerato y en el sistema universitario, y les ha permitido superar etapa tras etapa hasta llegar a presentarse a una oposición para maestros, o, en el caso de muchos de ellos, llegar a las aulas de primaria como docentes. O sea, ahora las víctimas de la Logse no son solo los alumnos, sino algunos que aspiran a ser sus profesores.

La educación en España necesita más transparencia y más estadística, menos oscurantismo y menos demagogia. En este sentido, yo me felicito por tener un ministro que valora los datos, que valora la estadística, que valora las métricas y que valora las comparaciones internacionales.

La Lomce ha pretendido aplicar las buenas prácticas de países que han conseguido mejorar la educación y los resultados de los alumnos: la simplificación del currículo, con garantía de homogeneidad de conocimientos comunes; el refuerzo de los conocimientos instrumentales; la flexibilización de las trayectorias, con voluntariedad, permeabilidad y reversibilidad; las evaluaciones externas censales; la promoción de la formación profesional dual y también de la formación profesional básica; una alternativa de calidad para tantos alumnos de quince años que antes abandonaban el sistema educativo; la autonomía y especialización de los centros, con transparencia en resultados y rendición de cuentas; la cultura del esfuerzo y la excelencia, así como reconocer a los padres como primeros responsables de la educación de sus hijos. El sistema educativo debe contar con la familia y confiar en sus decisiones.

Finalmente, no me resisto a referirme a dos intervenciones de los portavoces que me han precedido.

Al señor Álvarez Areces le diría que si lee un informe de la OCDE de 9 de febrero de 2012, que, por favor, lo lea entero, que lo cuente entero, porque, precisamente, este informe habla de que hay que fomentar la elección de centros educativos. Asimismo dice: «En el transcurso de los últimos veinticinco años, más de dos tercios de los países de la OCDE han decidido dar más libertad a los padres para inscribir a sus hijos en las escuelas de su elección, especialmente a través del recurso a centros privados subvencionados.»

Por último, voy a referirme a la intervención de la señora Mendizabal, portavoz de Amaiur. Señora Mendizabal, ustedes están en las instituciones gracias a las negociaciones, presiones y resoluciones judiciales, con distintos responsables cada una de ellas, que han permitido que estén presentes personas que durante muchos años apoyaron el terrorismo. Ha perdido usted una ocasión de lamentar no solamente la muerte de algunos alumnos víctimas de ETA, sino también que muchos alumnos tuvieron que dejar el País Vasco por sufrir sus familias todo tipo de amenazas, coacciones, humillaciones y agresiones, así como la exclusión social promovida por ETA y sus atlátars. Y no me venga usted aquí con lo del derecho a tener un sistema educativo propio. Ustedes forman parte de España y, en todo caso, nuestra Constitución y el estatuto vasco, como ha puesto de manifiesto la portavoz del Grupo Parlamentario Vasco, doña Rut Martínez, han permitido que en el País Vasco exista un sistema educativo de calidad y que, por ejemplo, en el tema de la expresión y de la capacidad lingüística, tengamos aquí una portavoz como doña Rut Martínez que habla con tal velocidad, con tal fluidez y con tal calidad en la expresión que nos va a crear un problema con las señoras taquígrafas.

Muchas gracias, señora presidenta.

La señora PRESIDENTA: Muchas gracias a usted, senador Peral Guerra.

Finalizado este turno de intervención de los distintos portavoces de los grupos parlamentarios, volvemos a dar la palabra al señor ministro de Educación, Cultura y Deporte para que, en la medida de lo posible, les dé respuesta. Tiene usted la palabra.

El señor MINISTRO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (Wert Ortega): Gracias, señora presidenta.

Muchísimas gracias a todos los portavoces por el tono de las intervenciones y en muchos casos también por el contenido.

Voy a intentar dar respuesta a la mayor parte de las preguntas concretas que se han planteado y también, con el permiso de la Presidencia, aprovecharé la ocasión para profundizar en algunos aspectos de la filosofía inspiradora que quizá no han quedado claros en la intervención inicial o que no han sido objeto de suficiente tratamiento.

La senadora Sequera, del Grupo Parlamentario Entesa pel Progrés de Catalunya, plantea una serie de preguntas concretas y luego hace una serie de reflexiones. Voy a referirme primero a las preguntas y luego a las reflexiones.

En cuanto al momento del anteproyecto, en la actualidad está siendo examinado por la Comisión Permanente del Consejo de Estado. De acuerdo con el sistema de plazos de ese órgano, en condiciones normales tendría que estar de regreso a mediados de abril, es decir, en unas tres semanas. Y, a partir de ahí, en función del grado de adaptación que requiera el proyecto a tenor de las observaciones del Consejo de Estado, el plazo de remisión para la aprobación definitiva del Consejo de Ministros e inmediata remisión al Congreso de los Diputados, oscilará entre dos y tres semanas.

Obviamente, la tramitación parlamentaria no es algo que dependa solo de la voluntad del Gobierno de llevarlo adelante. También están los acuerdos que se adopten por la Mesa en las dos Cámaras respecto a las ampliaciones de plazos de enmienda, etcétera. Considerando lo que podríamos llamar valores medios, nuestra expectativa es que la norma venga a esta Cámara, al Senado, al inicio del próximo periodo de sesiones. Y, previendo que esta Cámara introducirá enmiendas, como tiene por sana costumbre, estaríamos en condiciones de que la norma fuera a aprobación definitiva por el Congreso entre los meses de octubre y noviembre.

Reconociendo —era un asunto sujeto a interpretación, pero optamos por la que nos pareció más garantista— que el anteproyecto que examinó el Consejo Escolar del Estado en una primera ocasión había experimentado modificaciones, fundamentalmente como consecuencia del amplísimo proceso de diálogo a múltiples bandas, uno de los más importantes —y fundamental, porque las comunidades autónomas son las administraciones educativas— que tanto en la Conferencia Sectorial de Educación como en la conferencia general se han producido —ninguna otra ley educativa ha tenido un proceso de debate y de compartir reflexiones con las comunidades autónomas tan amplio como la Lomce—, entendimos que las modificaciones que se habían introducido respecto del primer borrador hacían recomendable una nueva consulta al Consejo Escolar del Estado, y, efectivamente esa consulta se produjo. Y precisamente como resultado de esa consulta y de la última conferencia sectorial han tenido lugar las últimas modificaciones del anteproyecto.

Evidentemente, existe una memoria económica, que ya ha sido analizada al evacuarse el trámite del artículo 22.3 de la ley del Gobierno, en un primer examen por el Consejo de Ministros. Asimismo, dicha memoria económica ha sufrido algunas modificaciones respecto a su primera redacción, que, como digo, acompañó a la aprobación inicial por el Consejo de Ministros. Yo estoy de acuerdo en que los recursos son algo importante y que en absoluto pueden ser objeto de desconocimiento ni de minusvaloración, pero permítame, señoría, que comparta la reflexión de que si de algo ha adolecido el sistema y el debate sobre el sistema es de una visión absolutamente centrada en los recursos, que ha considerado que los recursos eran, no solo la última, sino la única ratio del proceso educativo. A mí no me hace nada feliz dar estas cifras, pero por dar una solo, les diré que si un sistema entre 2000 y 2009 duplica en términos nominales sus recursos públicos en educación no universitaria —y cuando digo que duplica digo que son el doble; no es una expresión metafórica ni aproximativa, sino que son literalmente el doble: de 18 000 a 36 000 millones de euros—, y según las evaluaciones de PISA, a las que se ha referido el senador Peral, se produce un deterioro en 2009 respecto del 2000, es evidente que nuestro problema esencial no es el de los recursos.

El senador Peral también abundaba en referencias a cómo compara la inversión, el *input* económico de la educación pública en España con el de otros países, y aunque por supuesto reconozco que, no ya desde que llegó este Gobierno al poder, sino desde el año 2010, desde las famosas medidas del 12 de mayo de 2010, ha habido una contracción en los recursos —bien es verdad que si nos vamos al plano internacional tampoco en los demás países, sobre todo de nuestro entorno más próximo de la Unión Europea, se ha producido en estos tres o cuatro últimos años un incremento de los recursos dedicados a la educación— esa posición de ventaja que todavía refleja el último informe de la OCDE recogiendo datos de 2010 sin duda ahora es menos destacada, y yo me atrevería a pronosticar que, aun a pesar de todo ello, seguimos en términos de recursos en una posición que compara favorablemente con la media de los países de nuestro entorno, pero evidentemente no estamos hablando fundamentalmente de recursos.

Aunque son muy discutibles algunos de los conceptos en el sentido de si se refieren a financiación vinculada a la puesta en vigor de la Ley Orgánica de Educación del año 2006, o en realidad, como es el caso de las becas y ayudas generales, son recursos que se ponen en la memoria de la LOE pero que en realidad no tienen que ver con su implantación, la verdad es que la implantación de la LOE, que se produjo en años en que las dinámicas de gasto público eran totalmente distintas a las actuales, tuvo una dotación económica envidiable, y sin embargo creo que en términos de resultados viene a coincidir con los años en que más se deterioran los resultados educativos en el sistema. El año de más abandono escolar temprano —y ya sé que no es solo por el marco normativo, probablemente no lo sea ni siquiera principalmente por ello, es una cuestión también de funcionamiento económico de la sociedad, de oportunidades, etcétera—, el año de más elevado abandono escolar temprano es aquel en el que, tanto en los Presupuestos Generales del Estado como en los presupuestos de las administraciones educativas, hay una mayor inversión. Estoy hablando del año 2008, en el que la tasa de abandono escolar temprano alcanza el 31,9%.

Volviendo a la actualidad, las repercusiones económicas de lo que está previsto en la Lomce se despliegan a dos niveles distintos. Uno es el de los costes de implantación, que son bastante modestos; y si su señoría está interesada le puedo facilitar la descripción de los costes asociados a la implantación de las medidas de la ley, pero, insisto, no son los importantes; los importantes son los costes de consolidación.

Partiendo de la fórmula que finalmente se adopte respecto de la *vacatio* de implantación, hablamos del año equis, que será el primera año de aplicación de la ley, y del año equis más uno y del año equis más dos, pero en este momento no queremos prejuzgar porque tenemos un problema de ajuste ya que el año presupuestario no es el curso escolar. Y no estoy hablando de la entrada en vigor de la ley, que como tal tiene la *vacatio legis* ordinaria, estoy hablando de la propia disposición que finalmente se incluye, es decir, la especificación en términos de meses que se haga de la entrada en vigor de las medidas. Pues bien, en ese caso por supuesto estaríamos hablando o del curso 2014-2015 o del curso 2015-2016, y sería temerario por mi parte que en este momento yo dijera uno u otro.

Por tanto, en el año equis, que será el que sea, el coste de implantación es muy reducido, serían 23 millones de euros, básicamente derivados todos ellos del sobrecoste que supone la anticipación del itinerario a 3º de la ESO y la concepción de 4º de la ESO como curso orientador, y en una medida significativa compensado por los ahorros de coste que supone la reconfiguración del bachillerato, la compactación del bachillerato.

En el año equis más uno esos costes ascenderían a 130 millones de euros, quiérese decir que de ese coste, desde el punto de vista del aumento de costes, las dos partidas más importantes con gran diferencia, que suponen el 98% del coste adicional, son obviamente la anticipación de itinerarios, que explicaría 154 millones, y este primer año de implantación de la formación profesional básica, que supondría un sobre coste de 37 millones, y también el ahorro derivado de la compactación de bachillerato ascendería ya en este segundo año a 61 millones. Por último, en el tercero y último de los años en que se registran costes de implantación, estaríamos hablando de 255 millones de euros, básicamente derivados una vez más de la anticipación de itinerarios, 229 millones de sobrecoste y de implantación de la formación profesional básica, 111 millones de sobrecoste parcialmente compensados por un ahorro derivado de la compactación del bachillerato, y alguna otra cuestión pero que tiene una entidad muy menor, de 92 millones.

Pero esto no es lo importante, entre otras cosas, porque pese a lo que han dicho algunos portavoces, desde el punto de vista de la arquitectura del sistema, el cambio es relativamente limitado. No quiero tampoco establecer comparaciones ni entrar en el análisis de contrafactuales que, como su nombre

indica, nunca podrán ser verificados, pero desde el punto de vista de arquitectura, la trascendencia cuantitativa del cambio no es muy distinta de la que hubiera supuesto la entrada en vigor de las previsiones de la Ley de economía sostenible, desde el punto de vista de la configuración de los itinerarios en 4º de la ESO. Naturalmente, se entiende que, en aplicación del principio de lealtad institucional, los costes de implantación tendrían que ser asumidos, es decir compensados a las administraciones educativas con cargo a los Presupuestos Generales del Estado.

Vamos a lo importante, a los costes de consolidación. ¿De qué van a depender esos costes de consolidación? Van a depender de que la introducción de este cambio normativo consiga realmente que los flujos de alumnos retenidos en el sistema se cumplan de acuerdo a distintas hipótesis de grado de cumplimiento. Partamos de la situación actual, es decir, una tasa de titulación en bachillerato que está ahora mismo en el 48% —si son sus señorías, capaces de perdonarme alguna inexactitud, el 48 o el 48,5 más o menos creo recordar—, una tasa de titulación en ciclos formativos de grado medio que también, si la memoria no me traiciona, es del 19%, y una titulación en lo que pudiéramos llamar el equivalente a la formación profesional básica, es decir, en los FPI, que, una vez más fiada la memoria, vendría a ser del 2%.

Objetivos. Hemos planteado tres escenarios. Un escenario muy modesto, es decir, que se consiguiera en la consolidación una titulación en bachiller del 50% —con esto hago referencia a alguna observación del señor Álvarez Areces—; no estamos hablando de reducir la tasa de bachillerato, sino de aumentarla, pero entendemos que, puesto que ya esa tasa está perfectamente alineada con los objetivos de la Estrategia 2020, lógicamente no se va a producir un gran aumento; por tanto, estaríamos hablando de una tasa del 50%, de una titulación del 20% en los títulos formativos de ciclos de formación profesional de grado medio y una tasa en formación profesional básica del 10%. Éste sería el escenario más modesto, menos satisfactorio, desde luego, al que nos enfrentaríamos, y comportaría un sobrecoste respecto a la situación actual de 50 millones de euros por curso.

Lo que consideramos escenario central, es decir, un escenario que supone un cambio de cierta entidad en las tasas de titulación, por tanto, en la permanencia en el sistema, se cuantificaría de la siguiente manera: 50% de titulación en bachiller, 22,5% en titulación en ciclos formativos de grado medio y 12,5% en titulación en formación profesional básica.

Si prescindimos de la descomposición de estos tres niveles o de estos tres objetivos, llamo la atención sobre que estaríamos, en todo caso, en una titulación en nivel de educación secundaria postobligatoria —reconfiguración en el nivel CINE 3, clasificación internacional de niveles de enseñanza— del 85%, que compararía bien con las tasas europeas. Y en ese caso, estaríamos hablando de un coste adicional de 334 millones de euros por curso.

Y, por último, hay un escenario muy ambicioso, un escenario de éxito completo de la reforma, que contemplaría una tasa de titulación en bachillerato del 55%, del 25% en ciclos formativos de grado medio y del 12,5%, idéntica a la que se contempla en el escenario segundo, en la formación profesional básica. Llevaría, por tanto, este objetivo de titulación en mínimo CINE 3, al 92,5% y sus costes, el coste de consolidación que he considerado, serían de 927 millones de euros.

Me pregunta la señora Sequera si el modelo utiliza experiencias de éxito españolas. Evidentemente. El modelo ha mirado fuera pero también ha mirado dentro, y no tengo ningún problema ni ningún empacho en reconocer que hay muchos ingredientes, por ejemplo, del sistema vasco, pero no solo de él, hay también casos de éxito generalizables —y a alguno se ha referido la señora Martínez, aunque ha omitido uno que tiene unos resultados muy notables sobre todo desde el punto de vista de rendimiento, otra cuestión es el abandono escolar y tal—, en el de Castilla y León, el cual estructuralmente no tendría por qué responder a un rendimiento tan superior a la media, como el que de hecho tiene en PISA y en otras comparativas, desde el punto de vista de estructura socioeconómica, etcétera, y, sin embargo, tiene esos buenos resultados. Y, por supuesto, hay algunos ingredientes de los resultados educativos en El País Vasco, sobre todo, las tasas de titulación en formación profesional, los niveles de abandono escolar temprano y también la introducción de un modelo estructuralmente similar al de formación profesional dual, formación en alternancia, que son referencias que también se consideran.

En el tema lingüístico, el tema de lenguas cooficiales, si me lo permiten, voy a hacer una referencia con la que pretendo contestar a todos cuantos portavoces lo han planteado, que han sido prácticamente todos menos el señor Peral, y yo tengo la esperanza de que sirva para clarificar uno de los aspectos que —evidentemente porque no habremos acertado con la utilización de las palabras— parece que resulta más oscuro en su interpretación escuchando a las señoras y señores portavoces.

Lo que se contempla en el artículo 82 que viene a suponer la disposición adicional 38ª del anteproyecto, no responde para nada a lo que las señoras y señores portavoces que se han referido en tonos más críticos a este precepto creen leer en él.

Primero, puesta en cuestión de los sistemas lingüísticos. Realmente no la hay, es decir, la disposición adicional 38ª lo que hace es: primero, reconocer algo que deriva de los artículos 2 y 3 de la Constitución, por no referirme al artículo 27 y, por supuesto, al título competencial que nace del artículo 149.1.30ª, y es que la interpretación conjunta de todo ello es que los alumnos y alumnas tendrían que salir del sistema educativo y, en particular, de la fase obligatoria del sistema con una competencia lingüística en castellano en todo el país y en la lengua cooficial correspondiente en las comunidades que tengan la lengua cooficial. Éste es el objetivo, y creo que ese objetivo lo compartimos todos, incluso la señora Mendizabal se ha referido a él. Evidentemente, podemos no compartir la forma de alcanzar ese objetivo, pero, primero, es importante que todos compartamos el objetivo y las implicaciones del objetivo. Y a partir de ahí se despliega una serie de previsiones normativas que contemplan la diversidad de métodos de que pueden servirse las administrativas educativas para llegar al cumplimiento de esos objetivos. Y conocen sus señorías cuáles son esas vías o caminos distintos. Hay vías que exclusivamente contemplan lo que se ha acuñado conceptualmente como bilingüismo integrado, es decir, una enseñanza en que el idioma cooficial común, el español o castellano, y el idioma cooficial específico, el catalán, el gallego, el valenciano, el euskera, forman parte, ambos, como elementos vehiculares del sistema de enseñanza y se reparte la impartición de las materias, incluso de las actividades que no son curriculares, en las dos lenguas. Por tanto, es un sistema que está en aplicación en algunas comunidades y sobre el que reiterada jurisprudencia constitucional ha planteado como —si me permiten la expresión, que no es literal— sistema normal y más aconsejable; insisto, según la jurisprudencia constitucional.

Entremos al territorio de batalla: los sistemas de inmersión. Los sistemas de inmersión son aquellos que, de acuerdo generalmente a las proclamaciones que a este respecto hacen los estatutos de autonomía, en función del déficit de normalización lingüística en la lengua cooficial propia, utilizan de forma más intensa la lengua cooficial propia. La jurisprudencia constitucional viene pronunciándose sobre esta cuestión desde épocas muy tempranas, incluso hay una primera sentencia —aunque no versa propiamente sobre la inmersión lingüística sino sobre la utilización de la lengua cooficial propia del año 1983— que a mi juicio resulta cardinal en este sentido, que es la recaída en el recurso de inconstitucionalidad sobre el Estatut de Catalunya, la número 31/2010, que se refiere, en lo que a nosotros nos importa, a los fundamentos jurídicos decimocuarto y vigésimo cuarto, que se refieren a su vez, respectivamente, al artículo 6 y al artículo 35 del Estatut de Catalunya, y que, a mi juicio, anclan con claridad una doctrina constitucional sobre la inmersión lingüística.

¿Qué es lo que dice esa sentencia, fundamentalmente? Pues dice que, en función de que la normalización lingüística en alguna comunidad respecto de la lengua cooficial propia puede estar en grados diversos de consolidación, es admisible que los sistemas educativos de tales comunidades consideren privilegiar como lengua vehicular a la lengua cooficial propia, lo que es la inmersión lingüística; y que tal decisión de las administraciones educativas, en definitiva, de los gobiernos de las comunidades autónomas, puede ser conforme al bloque constitucional, siempre que satisfaga dos requisitos —y que satisfaga los dos, no alternativamente uno u otro— que son: primero, que esa inmersión lingüística —para utilizar la denominación consagrada, aunque no es jurídicamente muy exigente— no suponga la exclusión práctica del castellano en la enseñanza, es decir, que garantice —volvemos al principio de mi intervención sobre este aspecto— cuáles son desde el punto de vista finalista los objetivos que se tienen que perseguir que garanticen la competencia lingüística en la lengua oficial común, y eso quiere decir que quede garantizada la impartición de la materia lingüística correspondiente del castellano en castellano — naturalmente por extensión se entiende que la literatura castellana se tiene que impartir también en castellano—.

Y a partir de ahí, la doctrina constitucional no es precisa en la determinación de mínimos y máximos; creo que podría ser objeto de una concreción jurisprudencial adicional en función de la litigiosidad que despertara el sistema en algún caso concreto, es decir, la famosa polémica de la tercera hora, que tan bien conocen los representantes de Entesa y Convergència i Unió, pero reconozco que ahí no hay una proclamación constitucional contundente, y que siempre será una cuestión de gradación sobre qué implica desde el punto de vista de carga horaria la no exclusión del castellano. Esa es la primera condición.

Pero hay una segunda igualmente importante —y me van a perdonar una vez más el arriesgado juego de fiarlo a la memoria—. Lo que dice la sentencia es que el reconocimiento de la utilización —estoy

hablando de la sentencia 31/2010— del catalán como lengua vehicular no implica ni significa que el castellano no pueda ni deba serlo, y que es derecho de la Administración educativa, del Gobierno, en este caso de la Generalitat, implantar este sistema, siempre y cuando respete el derecho de los titulares legítimos del derecho de opción, que son los padres de los alumnos, a recibir también educación en lengua castellana como lengua vehicular en una proporción razonable; y fíjense que cuando hablamos de proporción razonable en el anteproyecto estamos utilizando literalmente la expresión que la sentencia del Tribunal Constitucional recoge. ¿Y qué hace la norma? Pues para aquellos casos en que las administraciones educativas tienen implantado preferentemente el sistema de inmersión lingüística establecer un mecanismo que dé —y esto también es literal de la sentencia del Tribunal Constitucional— efectividad y que haga práctico el derecho de aquellos padres que lo deseen a que sus hijos reciban la educación utilizando el castellano como lengua vehicular.

Me dice el señor Alturo que es crear un problema donde no lo hay. Discrepo profundamente de esa opinión. Creo que cuando estamos hablando de libertades, el argumento cuantitativo pierde todo sentido. Evidentemente, existe un derecho reconocido, pero, ojo, señor Alturo, existe ese derecho solo en los casos en que la Administración educativa oferta como sistema dominante el de inmersión. Nosotros no estamos imponiendo a las administraciones educativas que oferten el castellano como lengua vehicular en todos los casos, lo estamos haciendo solo en aquellos casos en que la oferta es exclusivamente de inmersión lingüística. Cuando hay un sistema de bilingüismo integrado, no reconocemos en la ley un derecho de los padres a separarse de ese sistema que integra las dos lenguas porque quieren un sistema monolingüe; no reconocemos ese derecho, estamos simplemente reconociendo el derecho que no se da cuando exclusivamente se aplica un sistema de inmersión lingüística.

Y este, señora Martínez y señora Mendizabal, no es el caso del sistema que tiene implantado el Gobierno de Euskadi, que es un sistema que contempla distintos caminos, y, habiendo como hay en la disposición un reconocimiento que deriva de la jurisprudencia constitucional de la posibilidad de aplicar sistemas de inmersión lingüística, cuando esos sistemas de inmersión lingüística no son exclusivos, no hay prescripción en la norma. Yo comprendo que es un poco complejo porque el tema es complejo técnicamente, pero les ruego que se lean con atención esta disposición adicional 38ª y verán que en ella no hay muchas cosas de las que dicen.

Voy al caso que plantea el señor Alturo. ¿Qué es lo que estamos creando para ese supuesto? Primero, un mecanismo que explícitamente describamos como excepcional y temporal hasta que exista una oferta, sostenida con fondos públicos, es decir, pública o concertada, que permita a aquellos padres que solicitan la escolarización de sus hijos elegir la lengua —por las circunstancias que sean, no entro en las motivaciones ni cuestiono ahora ni lo he hecho nunca que sea obligatorio para sus hijos el aprendizaje de la lengua propia, de la lengua cooficial—. Segundo, que se le de el valor que se le da en la ley, que es algo que se les olvida recordar muy a menudo; nosotros tratamos en pie de absoluta igualdad el valor académico del castellano y la lengua cooficial propia, tanto en términos de las evaluaciones sobre las que se da soberanía total a la Administración educativa, es decir, a la comunidad autónoma, como en la carga horaria, o en cualquier otra dimensión.

En definitiva, señorías, he de reconocer que este asunto de la utilización de las lenguas cooficiales tiene grandes dificultades porque es muy complejo, la jurisprudencia constitucional es muy compleja también, las situaciones son muy diversas, y hemos buscado un difícil equilibrio entre la legítima pretensión de las comunidades autónomas con lengua propia de fomentar el conocimiento de esa lengua y su enriquecimiento. Incidentalmente le diré, señora Martínez, que considero que las lenguas propias son un factor de riqueza cultural. No llegaré al extremo de su paisano —bueno, no sé si es paisano, era vizcaíno, en todo caso, Gabriel Aresti—, que escribió aquel poema que decía: No es buen español quien no habla las cuatro lenguas de España, porque reconozco que, sobre todo, por lo que al euskera se refiere, es una tarea de cierta dureza y que llevaría mucha actividad extracurricular, pero, por supuesto, estamos plenamente abiertos a ser más explícitos en el reconocimiento de esta riqueza y diversidad cultural.

Sinceramente les diré, señorías, que el punto de equilibrio al que hemos llegado es razonable en el sentido de que no impide el despliegue de políticas de desarrollo lingüístico, con un amplio grado de autonomía por parte de las administraciones educativas, y algo que, señorías, como Gobierno de España, en ningún caso podemos renunciar a defender, que es el derecho de aquellos padres que deseen que sus hijos sean educados con la lengua común como lengua vehicular tenga efectividad.

Señora Sequera, he de decirle que este debate ya lo he tenido con el señor Alturo y también con su compañero ayer mismo en el Congreso de los Diputados. Doy por supuesta la buena fe de todo el mundo en la interpretación de la sentencia del Tribunal Supremo de 19 de febrero, pero, desde luego, no dice lo que ustedes dicen que dice. Esa sentencia no es que sea un aval de la inmersión lingüística, si en realidad la inmersión lingüística no necesita aval, necesitaba el del Tribunal Supremo puesto que hay doctrina constitucional sobre ella que explica hasta dónde llega y hasta dónde no puede llegar, lo único que dice es que el motivo segundo de casación al que se refieren los recurrentes, que es el que tiene que ver con la aplicación de la sentencia a todo el sistema educativo, no procede por una cuestión de alcance de la litis; es decir, estamos hablando de una reclamación de unos padres, y lo que dice la sentencia es que es conforme al ordenamiento jurídico, no la inmersión lingüística —como digo, no lo tendría que decir ni tendría por qué decirlo—, sino el hecho de que una sentencia sobre un caso particular no puede extender sus consecuencias a todo el sistema educativo.

A veces el lenguaje jurídico es, particularmente la prosa de la sentencias, tanto más complicado cuanto más elevado es el órgano jurisdiccional que las produce y lleva a este tipo de confusiones, pero, de verdad, que esta sentencia, que es prácticamente un incidente de ejecución de sentencia porque se trata de casar una recaída en el Tribunal Superior de Justicia de Cataluña sobre ejecución de una sentencia anterior, no tiene gran cosa que ver con lo que se ha querido hacerle decir.

Siguiendo con las observaciones de la señora Sequera —obviamente tiene usted la ventaja *prior in tempore, potior in iure*, al contestarle a usted estoy contestando también a muchos portavoces—, me van a permitir que haga, en primer lugar, una reflexión muy breve. Claro que concebimos la educación como un derecho exactamente en los términos en que está concebida en toda aquella parte del ordenamiento educativo, tanto LODE como LOE, que no se modifica y, evidentemente, no solo la concebimos como un derecho sino que también aquellas ampliaciones en lo que se refiere al derecho, que es la educación obligatoria que están ya contenidas en leyes, por ejemplo, la condición gratuita del bachillerato y la formación profesional, que son formación secundaria postobligatoria y del segundo ciclo de la educación infantil, cuando se cursen en centros públicos mantienen su condición gratuita; por tanto, esa normativa en absoluto está modificada. No hay ningún elemento en el anteproyecto que permita poner en duda la concepción de la educación como un derecho.

Habla usted de un enfoque estadístico, pero yo he hablado de un enfoque basado en la evidencia. No tengo ningún reparo a la estadística. He vivido, y además bastante bien, de ella durante muchos años. Por tanto, sería la última ciencia auxiliar de las ciencias sociales, para ser más preciso, a la que le pusiera algún reparo, pero es que no hay nada malo en la estadística. Señoría, hay un dicho que sostiene que aquello que no se puede medir no se puede mejorar, y yo creo firmemente en ello, por eso, el valor de las métricas. Con esto ya entramos en el asunto más sustancial, el de las evaluaciones, algo que para mí es un aspecto incontestable. Yo no creo que exista una mejora estadística independiente de la mejora sustancial. No se trata de salir más guapos en la foto, se trata de poderse desempeñar mejor con lo que el sistema educativo nos ha proporcionado, y como no han tenido mucho interés algunos —no digo sus señorías— en una lectura no guiada por el prejuicio para saber realmente qué es lo que hay debajo de un aspecto medular en la reforma que son las evaluaciones, si me permiten la expresión, han tomado el rábano por las hojas y no se han fijado en su concepto. En primer lugar, se habla de las reválidas, en la mayor parte de los casos, con una intención derogatoria, con intención de descalificarlas, algo que, sinceramente, no está justificado ni por la historia ni por la genética, porque las reválidas se introducen en el sistema español gracias a un ministro socialista y eminente hombre de educación, que fue don Fernando de los Ríos; las reválidas no son un invento del franquismo. En segundo lugar, porque estas evaluaciones no son reválidas; las reválidas eran pruebas de conocimientos que en ese momento de pensamiento educativo era lo que se suponía que tenía que hacer la educación.

Nosotros concebimos las evaluaciones de una forma muy distinta, en el mismo sentido en el que están orientadas las pruebas de PISA, es decir, como unas pruebas en las que los conocimientos son la base sobre la que se edifican las competencias y, en realidad, lo que intentan conseguir es señalar lo que ha conseguido el estudiante en términos no de conocimiento sino de lo que puede hacer con esos conocimientos de competencias. Pero hay —esto ya no tiene que ver con lo que ha dicho la señora Sequera, sino que otros portavoces se han referido a ello— esa especie de intento artificial, a mi juicio, de considerar estas evaluaciones externas y estandarizadas como un elemento de desconfianza hacia la evaluación continua que realizan los profesores. Nosotros no modificamos la importancia de la evaluación continua pero es que es un elemento de evaluación muy importante, es un elemento de microseñalización

muy importante, es un elemento determinante para establecer la necesidad de las medidas de apoyo; por cierto, hemos acabado con la diversificación curricular, que era algo que no funcionaba, pero lo sustituimos por lo que llamamos medidas de apoyo y refuerzo del aprendizaje y, por supuesto, con una estrategia más vehemente de detección precoz de las dificultades que empieza al principio de la educación primaria, que no intenta dejar a nadie a su suerte sino, al contrario, aportar las medidas que sean necesarias para que mejore ese rendimiento.

Pero vuelvo al asunto de la confianza o desconfianza en los docentes. Confianza máxima en los docentes, atribución de importancia máxima al trabajo de evaluación, señalización, etcétera, que ellos hacen con los estudiantes. Ahora bien, claro que la evaluación es importante; esto no es solapado, es descarado. Por supuesto que entendemos que la evaluación externa y estandarizada no solo está evaluando a los alumnos, también está evaluando a los docentes y a los centros. Y si estamos hablando de autonomía, tenemos que hablar de rendición de cuentas; y la rendición de cuentas sin una métrica en la que se sustente o se apoye sería un ejercicio de arbitrio o de capricho o de cualquier otra cosa, pero no sería un ejercicio riguroso. Yo no entiendo por qué los profesionales de la educación iban a ser en esto distintos a cualesquiera otros profesionales que están siempre sometidos a medidas de eficacia, de rendimiento, de productividad, de lo que sea. Es lo más natural del mundo, es que es en beneficio de ellos —y eso también es un tema importante que muchas veces se deja de lado en las discusiones— y también es un estímulo positivo para los estudiantes.

Esta idea de que el sistema educativo no tiene que proporcionar al estudiante ningún elemento que suponga una exigencia que le pueda traer consigo algún grado de estrés —esto que se dice siempre, que les impida ser felices—, no es cierto. Creo que no hay más infelicidad que la de no cumplir los objetivos, y una de las formas más seguras de que los objetivos no se van a cumplir es no tener objetivos. En ese sentido —permítanme que les diga— la evidencia internacional es absolutamente contundente; en el 77% de los países de la OCDE se aplican evaluaciones externas y estandarizadas. No es cierto que los países estén retrocediendo de esas evaluaciones, todo lo contrario; países que las habían abandonado las están reincorporando. Es cierto que algunos las están modificando, las están poniendo al día, y nosotros podemos hacer de nuestra debilidad una ventaja, y es que como no tenemos nada que modificar, podemos partir de una concepción de inicio bastante moderna de estas evaluaciones. Pero de verdad que es un mensaje completamente equivocado decir que introducir elementos de verificación del rendimiento en un sistema sea introducir estrés en el sistema —o quizás sí lo sea—, pero también hay un estrés positivo; es decir, que la gente que no tiene objetivos ni tiene metas no tiene posibilidad de cumplirlos y, no cumplir objetivos y no cumplir metas, como sabemos todos los que tenemos alguna relación del tipo que sea con el sistema educativo, es nefasto.

Incidentalmente, señora Martínez, efectivamente, yo he sido presidente durante muchísimos años, ocho años, de la EFQM, de la *European Foundation for Quality Management*, y me duele la mano de haber dado premios a ikastolas y colegios del País Vasco. Y eso es evaluación; es decir, presentarse a un proceso de excelencia, superar los 500 puntos EFQM, la competencia sanísima que existe entre las instituciones educativas vascas públicas, privadas y concertadas. En esta dirección yo estoy absolutamente convencido de que es un ingrediente de primera magnitud en los éxitos del sistema educativo vasco. Por lo tanto, no pensemos que la transparencia, la falta de medición de los resultados —no sé si la expresión es la más adecuada—, la condescendencia con el fracaso tienen algo que ver con la mejora y con rendir el mejor servicio a la educación del país.

Termino con su intervención, señora Sequera. No hay ningún riesgo, por las razones que acabo de exponer, de que la introducción de estas evaluaciones suponga una deriva hacia eso que se llama *teaching to the test*; es decir, que los profesores dediquen más energía a preparar a los alumnos para el examen que a transmitirles conocimientos y que sean capaces de convertir esos conocimientos en competencias, precisamente por la concepción, a la que me he referido, de los exámenes. Y no es cierto que nuestro sistema esté en una dinámica de recuperación de la desventaja con otros. No hay *catch up*, no lo hay porque, además, ello coexiste —antes me he referido a esta cuestión— con un incremento de la inversión y de los recursos importantísimos que, desde luego, no ha producido los resultados que queríamos. Lo digo una vez más: no es que no estemos satisfechos con las fortalezas del sistema; lo estamos y mucho; no es que nos parezca mal que se haya incrementado la inversión: nos parece muy bien. Lo que pasa es que hay que distinguir entre la inversión, los resultados de la inversión y, por tanto, estamos hablando de una cuestión de eficiencia, y ahora estamos en un momento en el que, por exigencias de consideración fiscal, de situación económica, etcétera, pero también porque es una

exigencia del entorno en el que nos desenvolvemos, y no solo de ese entorno fiscal, nuestra preocupación tiene que ser la eficiencia y los resultados, y no los recursos y los procesos.

Señor Álvarez Areces, no solo con todo el respeto que sabe que le profeso, sino también con toda la simpatía que sabe que tengo hacia usted, debo decirle que la intervención inicial que ha leído me ha parecido un *totum revolutum* de cosas que algunas tienen que ver con la ley o con su interpretación de la ley y otras no tienen absolutamente nada que ver. Para empezar, creo que hay una mala interpretación de las palabras que pronuncié en la Comisión de Educación del Congreso, y también en esta Comisión de Educación. Yo no vine a decir aquí que no pensaba tocar ninguna ley porque, probablemente, si hubiera dicho eso tendría que haber acompañado tan solemne declaración de una dimisión; no hubiera tenido demasiado sentido. La Ley orgánica de mejora de la calidad educativa es una modificación parcial de la LOE, que no hemos derogado. Hay muchos artículos y mucho contenido de la LOE que no se tocan, y hay una inmensa mayoría de los artículos de la LOE que aun siguen en vigor que no se tocan. Ahora bien, no me venga usted con el pacto educativo de la Transición, porque el pacto educativo de la Transición debe ser el pacto que formuló el Partido Socialista con el PSC. Porque las leyes educativas que han estado en vigor en este país jamás han contado con el respaldo del principal partido de la oposición. Y a mí eso no me parece nada bien, y a mí no me hará feliz si tal caso llega a plantearse que esta ley no tenga un respaldo amplio en las Cámaras. Y he dicho —y lo repito en esta ocasión—, que yo no voy a regatear esfuerzo alguno para que, manteniéndose aquellas cosas que de verdad creo que son cardinales en este proyecto, y con las que estoy seguro que, más allá de la dialéctica política y de la hiperbolización del enfrentamiento, en el fondo estamos de acuerdo, yo no voy a regatear esfuerzos de aproximación con ninguna fuerza política y, desde luego, menos que con ninguna con la principal fuerza de la oposición; pero no nos envolvamos en supuestos pactos, etcétera, que nunca han tenido lugar, es que no los hemos conseguido, y probablemente esto es un fracaso colectivo; yo no digo que sea una responsabilidad exclusiva del Partido Socialista. Pero fíjese lo que hicieron ustedes con la LOE, que les faltó tiempo y tinta en el BOE para derogarla en cuanto llegaron al poder. Por lo tanto, intentemos aplicar a este relato histórico algo distinto de la ley del embudo.

Le parece a usted mal la referencia a la demanda social. Señoría, pongámoslo del revés. ¿Debemos poner en la ley que no hay que atender a la demanda social? Entendemos que la política es el arte de resolver los problemas de la sociedad, en la medida de la posible, lo más de acuerdo que sea factible en cada caso con la demanda de la sociedad. Entonces no puedo entender qué es lo que de la demanda social le molesta a su señoría.

La fantasía —y permítame que me exprese con tanta contundencia— de que esta es una ley que ataca a la escuela pública no se sostiene por ningún lado, no hay ningún precepto en esta norma que avale una interpretación de que esta norma supone un ataque al sistema público. ¿Cómo iba a suponerlo, señor Álvarez Areces? ¿Usted cree que nosotros no somos conscientes de que la red pública es la red básica del sistema educativo? ¿Que no somos conscientes de que tres cuartas partes de los estudiantes se educan en la red pública? ¿Que no somos conscientes de la cantidad de docentes que existen en el sistema público y también del esfuerzo, del compromiso, de la preocupación de todos? Yo creo, y se lo digo con toda sinceridad, en la escuela pública, en el sistema público, pero no creo en la escuela pública exclusiva. Pienso que esa preocupación obsesiva por la titularidad es muy poco moderna, pero además se relaciona muy poco con los éxitos y los resultados del sistema. Me veo obligado a mirar a la señora Martínez, que representa aquí al partido que gobierna en este momento una comunidad autónoma que tiene excelentes resultados educativos y en la que hay un equilibrio no discutido entre la red pública y una red sostenida con fondos públicos que tiene una incidencia muy importante en ese sistema y que tiene unos resultados muy buenos, como también lo tiene, en todo caso superiores a la media, el sistema público.

Fíjese en un sitio tan poco sospechoso de neoliberalismo como Hong Kong, República Popular China, que no tiene centros públicos, ni uno, y tiene unos resultados en PISA extraordinarios. Todos los centros están sostenidos con fondos públicos. Los titulares de los centros son, fundamentalmente, congregaciones y órdenes religiosas y el Estado asigna los recursos en función de los resultados de esos centros. Estoy hablando de Hong Kong, República Popular China.

De verdad le digo, y se lo digo con toda cordialidad, que no es ese el tema, no es la titularidad, no es que se esté intentando favorecer a una modalidad sobre otra, sino que el tema es la calidad y la excelencia. Aquí entramos en los líos de las palabras competencia, competitividad, competición y ninguna de las tres quiere decir exactamente lo mismo. Yo creo que el que exista un marco en el cual los centros —al margen

de su titularidad, al margen de la extracción de los alumnos, al margen de otras condiciones que se han considerado como inamovibles o incompatibles con la posibilidad de mejora— tengan una posibilidad de compararse objetivamente y tener, a partir de esa comparación, la tensión de mejorar es algo que ha dado resultados en todos y cada uno de los sistemas en los que se ha aplicado.

Si uno mira —por no ir a sitios más remotos y dado que venimos de Hong Kong en la última comparación— y se acerca a lo que fue la metrópolis de esa región, al Reino Unido, ve que lleva años preocupado por el deterioro de los estándares de su sistema y con el sistema de prueba y error introduciendo medidas de tipo estructural para mejorar el sistema. Con las *academies*, que forman parte del sistema público, incluso serían vistas aquí como un elemento de recentralización, en la medida en que le quitan la administración a las comunidades locales —no estoy planteando eso, ni muchísimo menos, no me lo vayan a tomar al pie de la letra— se han introducido en entornos sociales muy desfavorecidos, en escuelas públicas que se daban por perdidas, que se consideraban casos perdidos, niveles de mejora y niveles de eficacia. También ha habido fracasos, pero es que no se puede triunfar si uno no corre un cierto riesgo de fracaso, pero al final todo lleva a un mismo sitio, y es que la autonomía, el empoderamiento —perdón por utilizar por segunda vez la palabra— que tiene riesgos, que comporta dificultades, nunca es una mala estrategia. Al final todo acaba llevando a una situación de mejora.

No puedo entender, señor Álvarez Areces, las referencias que ha hecho a la supuesta minusvaloración de la formación profesional reglada, porque, de verdad se lo digo, no solo es que no haya ninguna minusvaloración de la formación profesional reglada, es que hay una reconfiguración de todo el sistema de la formación profesional que entendemos que la potencia de una forma nítida y que probablemente el problema mayor que tengamos es ser capaces de allegar los recursos para conseguir que los ingredientes, que para potenciarla existen en el anteproyecto, lleguen a hacerse realidad, empezando, y es muy importante, por la formación profesional básica, que nos parece que es un camino que deja de ser el camino a ninguna parte que eran los PCPI, para convertirse en un camino transitable a partir del cual se titula en la ESO, se puede seguir hacia la formación profesional de grado medio y, en definitiva, puede ser un mecanismo de reencauzamiento de los jóvenes que actualmente no tienen otra alternativa que el fracaso y el abandono escolar temprano hacia un camino que, como he dicho, tiene que ser flexible, y lo es en la concepción de la ley, y transitable.

En este sentido —y no es la primera vez que se lo digo, señor Álvarez Areces, pero se lo seguiré diciendo tantas veces cuantas hablen ustedes de segregación—, tengan cuidado con las palabras, de verdad, porque las carga el diablo. Esto lo sé por experiencia. *(Risas.)* No se puede hablar de segregación cuando estamos hablando de la formación profesional y al mismo tiempo decir que hay que potenciar la formación profesional. ¿Cómo vamos a decir que abrir un camino de formación técnico-profesional un año antes es segregar, y por supuesto en unas condiciones que no suponen, ni mucho menos, lo que algunos sistemas de esos que dice usted que no tienen éxito, como, por ejemplo, el alemán, en el que los itinerarios formativos quedan de forma casi irremisible decididos a los 12 años y, sin embargo, tienen unas tasas altísimas de empleabilidad y unas tasas bajísimas de abandono escolar temprano? No califiquen la elección de esos itinerarios de formación técnico-profesional de segregación porque le están poniendo al sistema una marca negativa. ¿Usted considera que no hay otra vía que la vía académica convencional, que el bachillerato y la universidad, para conducir a la gente? No, hay otras. Y si hablan de segregación por el hecho de que se marca un itinerario formativo distinto, están dándole una gravísima marca negativa a esa elección y están contribuyendo a lo contrario de lo que pretende la ley, y es la dignificación de la formación profesional.

Considero importantísima la equidad. La equidad y la calidad no están reñidas, claro que no, un sistema puede tener alta calidad y alta equidad. Lo que he dicho es que la equidad de entrada tiene valor objetivo, pero no tiene un valor —no sé si la expresión es la más feliz— performativo, no es eficaz si no va acompañado de una equidad de salida. Le voy a enseñar —desafiando su capacidad de ver de lejos, que no sé si es mucha o poca— del último documento de la OCDE, de PISA in Focus, un gráfico en el que señala cómo han evolucionado los distintos países a partir de la información de la OCDE, de PISA fundamentalmente, en términos de equidad y de calidad. Aquí tenemos los países que han mejorado los niveles de equidad y de calidad; aquí aquellos que han mejorado los niveles de calidad, pero han empeorado los de equidad; aquí los que han mejorado los de equidad pero han empeorado los de calidad y aquí los que han empeorado calidad y equidad. Estamos hablando del período 2000-2009. España está en este cuadrante, es decir, en los que han deteriorado su calidad y su equidad. Pero eso no es lo más grave, ya que Finlandia —para que vea que no le hago trampas y le doy toda la información— está en el

mismo cuadrante, es decir, ha empeorado en equidad y en calidad entre 2000 y 2009. ¿Pero qué sucede? Que antes hay un gráfico en el que se dice dónde está la posición estática de los países en equidad y en calidad, y mientras que Finlandia está altísima en las dos dimensiones, en equidad y en calidad, en la consideración estática, en los datos de 2009 España está bien en equidad —lo he reconocido—, en este tipo de equidad, y mal en calidad. Creo que tenemos que ser muy rigurosos con las comparaciones, ver las cosas con perspectiva y, por supuesto, atender a los elementos positivos —no hay ningún problema en ello—, pero, como digo, debemos evitar la más funesta de las tentaciones que existe en este terreno, que es la autocomplacencia.

Finalmente, señor Álvarez Areces, usted ha concluido con una observación: retire usted la ley, que en el fondo hubiera hecho innecesario el resto de su intervención, porque si se trataba de retirar la ley podíamos haber empezado por ahí y quizá nos hubiéramos evitado parte de los disgustos.

Señora Mendizabal, no diré que me contraría que existan esas discrepancias de enjuiciamiento sobre el modelo. Yo he reconocido sin ningún problema los elementos de calidad y de eficiencia que tiene la educación en el País Vasco, pero también hay que reconocer que hay ingredientes estructurales que lo favorecen, otros que no, pero hay ingredientes estructurales potentes. Ahora —esto ya lo he anticipado en una intervención anterior—, una de las razones —no digo que sea la explicación fundamental— por las que el sistema vasco es más eficiente que el del conjunto es porque tiene, en eso que ahora se llama su ADN, instalada la cultura de la evaluación y de la concurrencia, la competencia y la competitividad, porque es un sistema riguroso en ese sentido, y además, creo que hay una cosa muy digna de valorar, y es que lo ha sido con carácter voluntario, es decir, han sido los propios centros los interesados en someterse a evaluaciones externas y estandarizadas que les han fomentado y les han hecho pioneros en términos de calidad y rendimiento.

Naturalmente —y este es otro aspecto muy importante— que el otorgamiento de mayor autonomía tiene que traer consigo la exigencia de una rendición de cuentas más intensa y detallada. Ese es el sentido que también tienen las evaluaciones como elemento de señalización. No sé por qué —sí lo sé, pero no hace al caso— se considera siempre en las evaluaciones el elemento de clasificación. No. El elemento importante es el de señalización. Lo importante es la riqueza de información que nos proporciona, porque sobre esa riqueza de información es sobre la que se puede construir un edificio más sólido, más seguro y con mejores resultados.

Como a la señora Martínez la cuestión lingüística entiendo que ya se la he contestado, incluso con cita de Gabriel Aresti, me voy a centrar en el aspecto competencial. Usted ha citado correctamente las piezas normativas sobre las que se basa el reparto competencial entre el Estado y las comunidades autónomas, pero se ha olvidado de una muy importante, y es que al Estado le corresponde titular; y como le corresponde titular, le corresponde ser responsable de lo que titula; y como le corresponde titular y ser responsable de lo que titula, tiene una cierta lógica, en el sentido al que me ha referido y con el foco al que me he referido, que sea compatible y que pueda coexistir perfectamente con una autonomía muy amplia de las administraciones educativas que el Estado se reserve una zona de evaluación.

A este respecto, yo no he hablado nunca de homogeneizar porque homogeneizar se refiere al proceso. Yo he hablado —lo ha dicho el señor Alturo con absoluta precisión— de dotar de una homogeneidad mínima —expresión que sí he utilizado—, que no quiere decir, evidentemente, que baje el nivel de los buenos, sino que la homogeneidad mínima es que donde se sitúe la barra de los mínimos que se tiene que alcanzar, que llegue todo el mundo. Y por supuesto, señora Martínez, eso no implica para nada que los que tienen mejores resultados tengan que esforzarse en bajarlos. Esto es de sentido común y, desde luego, nada va a coartar las posibilidades de despliegue que en el marco de sus competencias, que no son recortadas, tengan las comunidades autónomas para proseguir en su tarea de intentar conseguir mejores resultados. Por eso su pregunta acerca de si la homogeneización —insisto, verbo que no he empleado— va a implicar que se tienen que esforzar la entiendo como una pregunta retórica. Imagino que no me la formulaba con ánimo de que se la respondiera en los términos en que la formulaba.

No he entendido muy bien algunas referencias que ha hecho a los *rankings* y a la transparencia. Creo que cuando se habla de los *rankings* se utiliza deliberadamente una expresión que se sabe que tiene una cierta carga connotativa, pero la cuestión no son los *rankings*, sino la transparencia y, además, creo que nos podemos poner de acuerdo en cómo se administra la transparencia, incluso se puede dar un grado de flexibilidad a las administraciones educativas para que la manejen dentro de unos mínimos a efectos de que sea digna de ser llamada así por si quieren evitar los *rankings*, pero insisto en que la transparencia nunca hace daño al sistema, y además es un derecho, es decir, creo que los padres tienen derecho a

saber dónde se posiciona en términos de rendimiento el centro al que mandan a sus hijos; que los propios estudiantes tienen derecho a conocer cuál es el término de comparación homogénea y comparable con otros centros; que las administraciones educativas, es decir, las comunidades autónomas, tienen todo el derecho del mundo a tener información transparente sobre el rendimiento de los diferentes elementos del sistema y que nadie, excepto quien quiera asentarse y vivir en la mediocridad, tiene un argumento sólido que oponer a esta demanda de mayor transparencia.

El señor Alturo no está, con lo cual, con el permiso de la presidenta, le puedo saltar y volver luego a su intervención. Si no le parece mal a la presidenta, comento muy brevemente la intervención del señor Peral, y por si tenemos suerte y el señor Alturo vuelve, lo dejamos para el último.

Por supuesto, al señor Peral tengo que agradecerle su intervención y los juicios positivos de en torno al anteproyecto ha formulado. Él ha tenido responsabilidades ejecutivas en el campo educativo y sabe lo mal que se pasa no digo en este sillón, que es confortable, sino en el de todos los días, y probablemente a ningún campo como al de la educación se puede aplicar con mayor propiedad aquella máxima que enunciara James Freeman Clarke en el siglo XIX cuando hablaba de que «el político es el hombre que piensa en la próxima elección y el estadista el que piensa en la próxima generación.» Lejos de mí la ambición de considerarme estadista, pero desde luego hay que tener muy presente que cuando se tienen responsabilidades en materia educativa, en lo único en lo que no se puede pensar es en la próxima elección, porque probablemente en ese caso no se hace nada ni se contribuye en nada.

Le agradezco especialmente las referencias que hace a la importancia que tiene la transparencia en el proyecto. Usted, que, como digo, ha tenido esas responsabilidades en el ámbito de una administración educativa, puede testimoniar mejor que nadie que efectivamente la transparencia es un elemento de gran valor. Y también es muy importante —algún portavoz ha hecho referencia a ello— que fijemos nuestra atención en los procesos de formación inicial, selección y carrera profesional de los docentes. Es cierta la observación que han hecho algunos de ustedes en torno a una cierta ausencia de esta dimensión en el anteproyecto, pero como también saben, puesto que he hecho abundantes referencias a ello en intervenciones públicas, hemos considerado que esta materia tan importante merece una pieza legislativa propia que nunca ha existido, me refiero a un estatuto del personal docente no universitario en el que todas estas materias van a ser el corazón de la norma. Además, yo tengo la esperanza —no me atrevo a decir la confianza— de que seamos capaces de llegar a un acuerdo amplio con todas las fuerzas políticas así como con los propios estamentos interesados.

Aprovecho el regreso del señor Alturo para contestarle muy brevemente a aquellas cuestiones que no han sido objeto de respuesta en la intervención anterior y que fundamentalmente tienen que ver con lo que él ha denominado líneas rojas —no me gusta esa terminología, pero cada uno es libre para hacer uso de ella; en todo caso es algo irrelevante—.

No coincido con su análisis, en primer lugar, en cuanto a que esto suponga una transformación total del sistema. No es cierto. En segundo lugar, no coincido en que el Estado esté invadiendo un territorio competencial que no le corresponde. Senador Alturo, al final estas cuestiones siempre se dirimen en donde se tienen que dirimir, en el Tribunal Constitucional, pero espero que no lleguemos a ese foro. Pero tanto desde el punto de vista de la autonomía, como desde el punto de vista de la carga horaria que se reservan unos y otros y del punto de vista del uso de las lenguas cooficiales y del respeto a las competencias autonómicas —otra materia que entiendo que suponga una preocupación para el grupo político al que representa el senador Alturo—, de verdad que no hay en el anteproyecto nada de lo que se le imputa. En concreto, si hablamos de la carga horaria, que es el aspecto más visible y en cierto modo el más tangible de todos, hay que decir que ahora hay más margen para que, o bien lo ejerza la comunidad autónoma a su libre albedrío, un 50%, o bien se encuentre una forma de articularlo con un margen de autonomía para los propios centros. Pero sinceramente le digo que no es adecuado ni se ajusta a la realidad hablar de centralización, como se ha hecho muy a menudo.

En respuesta a una pregunta del Partido Socialista de Cataluña yo dije ayer que mantengo la confianza en que seamos capaces de llegar a un acuerdo en lo referente a la utilización de las lenguas cooficiales. Como sabe el senador Alturo, no hemos regateado esfuerzos en dialogar con la fuerza que su señoría representa y con el Govern de la Generalitat para encontrar ese espacio. Creo que no estamos en ninguna posición que pueda calificarse de intransigente o maximalista. Pero hace falta, en primer lugar, que nos pongamos de acuerdo en cómo interpretamos lo que se dice en la disposición, y en segundo lugar, que encontremos un campo que evite que aquello que se plantea en la norma como una situación excepcional y transitoria tenga que llegar a aplicarse.

Muchas gracias, señor presidente.

La señora PRESIDENTA: Muchísimas gracias, señor ministro, por la extensa contestación que ha dispensado a los grupos parlamentarios.

Vamos a abrir un turno breve de cinco minutos, no de obligado cumplimiento, para los distintos grupos parlamentarios, de menor a mayor.

En primer lugar tiene la palabra la representante del Grupo Parlamentario Mixto, senadora Mendizabal.

La señora MENDIZABAL AZURMENDI: Quiero dejar constancia muy brevemente, tal y como he anunciado al comienzo de mi intervención, que mi intención hoy es hacer llegar la voz de la comunidad educativa vasca basándome en el manifiesto que han firmado todos los agentes sociales y sindicales representantes del alumnado, de los educadores y de los padres y madres que conforman todo el arco del sistema educativo vasco. Me gustaría mencionarlos para que vean que pertenecen a todos los ámbitos de la educación. Son los siguientes agentes: Ehige, Bihe, Sarean, Ikastolen Elkartea, Erkide, Sortzen, Ikasbatuaz, Escuela Cristiana Vasca-Kristau Eskola, Bidelagun, Ikasle Abertzaleak, Hetel, Iksan, CCOO, FETE-UGT, EIB, Eliz Barrutiko Ikastetxeak-Centros Docentes Diocesanos, Ikasgiltza, Kontseilua e Hik Hasi. Desde aquí quiero felicitarles a todos porque, aun teniendo sus diferencias, se han unido por el bien común del sistema educativo euskaldún.

Antes hacía referencia el señor ministro a que los vascos somos tercicos. Pues sí, reconozco que somos tercicos. Yo sigo con mi discurso. A lo mejor es que lo tenemos en el ADN.

Pero también ha hecho referencia, en relación con los exámenes externos a los que nos hemos sometido voluntariamente, a la costumbre que tenemos a autoevaluarnos. Precisamente, en las primeras líneas del manifiesto al que he hecho referencia ellos mismos señalan que la característica que les une es precisamente la diversidad. Reconocen que tienen puntos de vista diferentes. Sin embargo, y podría decirse que esto es mérito suyo, señor ministro, todos coinciden en dar un no rotundo a la Lomce. Quiero recalcar que me he hecho eco de sus palabras porque, sin duda, las comparto, pero también porque considero que en una sociedad democrática, si se quiere mejorar el sistema educativo es imprescindible la participación, el debate y el consenso, tanto de los partidos políticos como de los agentes educativos, cosa que considero que sí se ha hecho. Ante este hecho hemos pensado que es imprescindible la alianza de las distintas fuerzas, que es lo que estos agentes están consiguiendo en Euskal Herria. Yo estoy orgullosa de ese hecho, le pese a quien le pese.

Quiero terminar dándole las gracias por su asistencia y el tono que ha empleado.

La señora PRESIDENTA: Muchísimas gracias, senadora Mendizabal.

En nombre del Grupo Parlamentario Vasco tiene la palabra la senadora Martínez.

La señora MARTÍNEZ MUÑOZ: Gracias, señora presidenta.

Tengo tan solo cinco minutos, pero allá voy. (*Risas.*)

Me voy a referir en primer lugar a la cuestión competencial, que es por la que he empezado en mi anterior intervención. No voy a introducir nuevos elementos en el debate aunque sí me gustaría matizar algunas cuestiones que han mencionado el señor ministro y algunos portavoces.

La cuestión competencial la doy más o menos por defendida, aunque me gustaría decir que usted ha mencionado la disposición adicional 38 b) del anteproyecto, donde se garantiza el suficiente conocimiento de ambas lenguas oficiales. Pero no solo es esa disposición adicional la que trata esta cuestión. Salpicados durante todo el texto, hay determinados párrafos y artículos —que podría desarrollar pero no hay tiempo— sobre los que nos entran muchas dudas en cuanto a que se garantice suficientemente la posibilidad de seguir implantando el modelo D, que su señoría conoce y que se refiere a que se impartan las clases fundamentalmente en euskera, excepto Lengua Castellana e Inglés, que, evidentemente, como lenguas vehiculares de esas asignaturas se imparten, o también el modelo C, que es un *fifty-fifty* por así decirlo, en el que hay una mezcla de cuál es la lengua vehicular de las asignaturas que se imparten. Digo esto no tanto por las disposiciones adicionales como por algunas referencias en el texto que dan lugar a interpretaciones. Y es que a nosotros no nos gusta que haya interpretaciones, nos gusta blindar nuestro ámbito competencial. De ahí que, al margen de otras posibilidades normativas que podrían existir para incorporar al texto de la Lomce, para garantizar el acomodo de ambas lenguas y una cohabitación y que no haya sospechas ni tentaciones de creer que una lengua pueda estar supeditada a la otra y no haya subordinación, sería una importante contribución que la Lengua y Literatura cooficial, en este caso el

euskera, pasaran del bloque de asignaturas específicas al bloque de troncales. Para nosotros sería un avance y nos permitiría garantizar que, efectivamente, la cooficialidad fuese entendida como que hay dos lenguas oficiales en Euskadi. Esto por un lado.

En cuanto a la cuestión presupuestaria, a la que también se ha referido en su réplica, y los costes de implantación, creo que ha mencionado específicamente que se compensará a las comunidades autónomas ya que los costes de implantación van a ser con cargo exclusivo a los Presupuestos Generales del Estado. En nuestro caso esa forma de compensación es complicada. Comprendo que quizá no sea este el sitio en el que tenga que preguntar dónde se va a dar esa compensación, pero sí me gustaría que quedase constancia de ello porque me parece algo importante y clarificador.

Por lo que se refiere a las tasas de titulación, creo recordar —y hablo de memoria— que en Euskadi son el 89%, casi el 90%, según datos del Ministerio de Educación y Ciencia del curso 2009-2010. Me parece que en España estaba en torno al 65%, y ese es otro indicador que avala que en Euskadi las cosas se han hecho bien. No sé si eso se debe a los factores estructurales que usted ha mencionado, pero me encantaría seguir hablando del tema —porque la educación es realmente apasionante— y en cómo inciden los diferentes factores en la calidad del sistema. En cualquier caso, me gustaría decir que precisamente la tasa de titulación y, en este sentido, la empleabilidad de los alumnos y de las alumnas vascas es una de las cuestiones que nos tomamos muy a pecho.

Por ejemplo, en el caso de la formación profesional —que antes no he podido mencionar y a la que ahora solo me referiré muy brevemente— me centraré en la formación profesional básica, que es una novedad que incorpora el texto de la Lomce, y viene a sustituir a los PCPI, aunque ahora mismo no recuerdo a qué corresponden las siglas.

El señor MINISTRO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (Wert Ortega): Son los programas de cualificación profesional inicial.

La señora MARTÍNEZ MUÑOZ: Gracias.

Los PCPI son una modalidad de estudio que en Euskadi tenemos muy a gala y a la que nos aferramos con uñas y dientes porque se ha demostrado que han funcionado muy bien, precisamente para repescar a esos alumnos que fracasaban o que no tenían ganas de seguir en la formación de la secundaria. La cuestión es que los PCPI eran un modelo en el que se planteaba un equilibrio entre las asignaturas prácticas y las académicas. Además, se daba opción, a aquellos alumnos que así lo quisieran, a obtener una titulación de secundaria; era muy flexible y abierto.

Sin embargo, la formación profesional básica reduce, creo que casi elimina, las asignaturas prácticas y las convierte en académicas; es casi como si la convirtiese en una secundaria de segundo grado, y encima permite —y es lo que más nos preocupa— el acceso directo a la formación profesional de grado medio. El sector, con el que nosotros estamos muy en contacto, nos ha trasladado su preocupación por que esta circunstancia sea una involución hacia modelos de formación profesional que ya estaban obsoletos, la FP1 y la FP2. Los profesores que ya llevan mucho tiempo impartiendo clases en la formación profesional nos han llegado a decir que se encontraban con alumnos que llegaban a la FP1 con niveles de 5º de EGB y tienen miedo de que esto vuelva a ocurrir. Por ello, nos gustaría que la ley garantizase todavía más, que a la formación profesional de grado medio van a llegar los alumnos con una formación suficiente, porque no podemos olvidar que el 40% de las ofertas de trabajo están destinadas a personas con titulación de grado medio.

Asimismo, cuando nos marquemos los objetivos de titulación también habrá que tener en cuenta que el ministerio ha considerado solamente un 20% de formación profesional de grado medio y habría que incrementarlo porque realmente esa es una formación con un alto grado de empleabilidad.

La señora PRESIDENTA: Señoría, se está excediendo en el tiempo.
Por favor, remate su intervención.

La señora MARTÍNEZ MUÑOZ: Sí, señora presidenta.

Quiero hacer una última referencia, pero no tanto en relación con la intervención del señor ministro como con la del señor Peral. No me voy a referir a la alabanzas que me ha echado —o, al menos, así las he querido interpretar— sino a su comentario relativo a la educación en Finlandia y sobre lo que supone Finlandia como ejemplo no solo de modelo educativo sino también de unidad nacional.

Yo he estado en Finlandia, concretamente en las islas Aland, y le puedo decir que forman una provincia autónoma de Finlandia en la que el único idioma oficial es el sueco, que lo habla como lengua materna el 93,5% de su población. Además, su estatuto de autonomía garantiza, entre otras cuestiones, la posición predominante del idioma sueco en el territorio y es la única lengua en la enseñanza. Por otro lado, es una zona desmilitarizada, pero eso tampoco viene al caso. *(Risas.)*

Señor Peral, si vamos a mirar a Finlandia, podríamos mirarlo todo y cómo han conseguido quizá su unidad nacional no es óbice para que las lenguas propias y maternas de ese territorio sean la única lengua en la enseñanza y la única lengua oficial existente.

Gracias.

La señora PRESIDENTA: Muchas gracias, senadora Martínez.

Por el Grupo Parlamentario Entesa pel Progrés de Catalunya, tiene la palabra la senadora Sequera García.

La señora SEQUERA GARCÍA: Tengo que decir que me voy más confundida de lo que he venido porque las preguntas que han planteado los diferentes portavoces y sus explicaciones me han generado todavía más dudas, y me explicaré.

Le he preguntado si en el último redactado del anteproyecto ha introducido aspectos que habían dado resultados positivos en las diferentes comunidades autónomas y me ha respondido que sí, que se han introducido algunos aspectos. Pero después de oír lo que he oído me desconcierta que en el País Vasco, por ejemplo, que usted ha dicho que incluso le había entregado diferentes premios, los representantes de sus diferentes partidos políticos muestren su oposición a la propia ley. Hay algo que no cuadra.

Por otro lado, se ha dicho también que ha sido un anteproyecto transparente y que ha contado con la máxima participación, pero a mi grupo político no le ha llegado nunca del ministerio una copia del anteproyecto ni de la memoria económica. Por tanto, no puedo hablar de esa predisposición al diálogo ni de que el ministerio haya tenido esa buena voluntad para que se produjera un intercambio de ideas o de aportaciones.

Por otro lado, dice que no se reforma el sistema, pero todas las manifestaciones de los diferentes colectivos indican que están alarmados porque realmente sí supone un cambio de sistema. No habrá un cambio de ley, pero la modificación que se está propiciando con el anteproyecto que se pretende aprobar realmente lo reestructura todo.

Ya me he dado cuenta de que ganaron las elecciones por mayoría, me parece que todos lo tenemos claro, y que eso les ha legitimado para llevar adelante varias reformas. Pero hay algo que es fundamental y es que aunque se tenga mayoría, sea el partido político que sea, cualquier reforma que implique a diferentes agentes de la sociedad requiere contar con la predisposición de esos agentes para llevarla a cabo; por mucha mayoría de que se disponga. Sin embargo, lo que estamos viviendo hoy en día es una oposición frontal de toda la comunidad educativa, de todos los sectores y colectivos implicados en la educación española.

Creo que hay un problema de fondo y es que uno de los aspectos en los que debería profundizar esta ley es en la comprensión lectora, porque de los diferentes informes que existen en relación con el sistema educativo español se desprenden diferentes lecturas y conclusiones según quien los lea. Hemos llegado a un punto en que no sé si es que hay dos informes PISA corriendo por la red o es que leemos cosas completamente diferentes.

Por lo que respecta a la cuestión lingüística, en el anteproyecto de ley que se pretende aprobar, el trato que se da a las lenguas cooficiales, concretamente al catalán, es totalmente vejatorio y degradante. La sentencia del Tribunal Supremo y multitud de informes internacionales avalan el éxito de la inmersión lingüística en Cataluña. Si realmente este anteproyecto ha intentado incorporar sistemas educativos que han demostrado haber tenido éxito, en el anteproyecto se está haciendo totalmente lo contrario de lo que me están diciendo, con lo cual están, como ha dicho el señor Alturo, poniendo un problema donde no lo hay.

El sistema de inmersión lingüística...

La señora PRESIDENTA: Senadora Sequera, le ruego que vaya finalizando.

La señora SEQUERA GARCÍA: ...el sistema de inmersión lingüística en Cataluña ha hecho que se lograra una gran cohesión social entre los niños de lengua habitual castellana y catalana. Los niños de

Cataluña salen de la educación obligatoria con el mismo nivel de catalán que de castellano, y quizá deberíamos incorporar la inmersión lingüística en algo que sí estamos muy mal en todo el territorio español, que son las lenguas extranjeras. Quizá sería bueno incorporar el sistema de inmersión lingüística utilizado en Cataluña para sanear ese problema.

Para finalizar, me gustaría decir que estoy contenta porque creo no estar equivocada en cuanto la sociedad española en todo el territorio está posicionándose en los mismos argumentos que le estamos exponiendo aquí. Dudo mucho que hoy en día el ministerio pudiera llevar a cabo un gran pacto nacional por la educación española.

La señora PRESIDENTA: Muchas gracias, senadora Sequera.

Por el Grupo Parlamentario Catalán en el Senado Convergència i Unió, tiene la palabra el senador Alturo LLoan.

El señor ALTURO LLOAN: Muchas gracias, señora presidenta.

Señor ministro, discúlpeme por haber salido, tenía una llamada que atender. Le agradezco que esperara mi regreso para dar respuesta a algunas de las cosas que quedaron pendientes.

Como no hay tiempo material para abordar todo lo que debería abordar, me voy a centrar simplemente en el tema lingüístico. Usted ha hecho referencia a sentencias, por lo tanto también yo tengo que nombrar, como hice en la sesión de control, la reciente sentencia del Tribunal Supremo que valida la escolarización solicitada por doce alumnos, concretamente en lengua castellana, que considera que la inmersión lingüística se está aplicando correctamente y que no hay que tocar nada, en consonancia con sentencias del Tribunal Constitucional. Esto es muy largo de discutir, pero evidentemente la interpretación es esta. Por lo tanto, entendemos que cuando miles de ciudadanos en Cataluña, padres, alumnos, maestros, profesores, salen a la calle pacíficamente, para validar la importancia que en Cataluña tiene la inmersión lingüística, debe ser que toda esta gente interpreta de forma diferente la realidad de la Lomce, y que interpretan también mal las declaraciones que ha venido haciendo a lo largo de este año, señor ministro. Ante esto, nosotros entendemos que este anteproyecto de ley es un atentado a la línea de flotación de la inmersión lingüística que, en definitiva —repito—, es un modelo de cohesión social que ha sido avalado por organismos internacionales. En definitiva, señor ministro, le pedimos una vez más, igual que se lo pedimos en el Pleno en la sesión de control, que no juegue con la cohesión de la sociedad catalana.

Muchas gracias.

La señora PRESIDENTA: Muchísimas gracias, senador Alturo LLoan.

Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra su portavoz, el senador Álvarez Areces.

El señor ÁLVAREZ ARECES: Llevamos ya más de tres horas y media de debate y voy a aprovechar estos cinco minutos para comentar de forma telegráfica las intervenciones del señor ministro, al que, en primer lugar, quisiera decirle que sus palabras iniciales de respeto y consideración no se corresponden con los calificativos que otorga a las intervenciones que se hacen. Dijo que mi intervención era un tótum revolútum. El tótum revolútum creo más bien que es su propia intervención en esta comisión, donde no hay ningún sentido de la proporcionalidad ni responde a las cuestiones de fondo que se plantean, responde a lo que le interesa; está en su derecho. Pero, desde luego, quiero manifestarlo como una queja clara sobre su forma de proceder.

En mi intervención me ajusté al tiempo que nos ha dado la presidenta y por ello traté de ceñirme, en tiempo y forma, a las cuestiones que se planteaban, todas ellas referidas a la Lomce; no entré en otros temas —me imagino que en algún momento lo haremos— como el estatuto del profesorado, el tema relacionado con la universidad y otras cuestiones. Que usted no esté de acuerdo con ello —me parece lógico; me preocuparía que estuviese de acuerdo— no quiere decir que esa intervención no tenga nada que ver con lo que aquí hemos venido a debatir.

Usted ha dicho que en el pacto educativo de la transición jamás contaron con el Partido Popular, que nunca hubo pacto. Lo ha dicho literalmente, está ahí. Me resulta inconcebible; es usted la primera persona a la que oigo en este país decir que en la transición no hubo un pacto político en el tema educativo. España es uno de los escasísimos países —si no, cuente usted en Europa, y no vaya a Hong Kong— donde se están financiando los centros privados con fondos públicos. Ese es un pacto político en educación, porque hubo un gran debate en aquellos momentos; muchísimas personas querían un sistema público financiado exclusivamente con fondos públicos y una red de centros públicos. Se hizo un pacto

político, que se vino respetando, con tensiones, y con incumplimientos también en algunos casos, pero decir que no lo hubo, me parece grave, y esto confirma lo que dije en mi intervención: usted sí dijo —y así lo entendimos todos— que no iba a haber una nueva ley, sino que iba a haber medidas que iban a orientar, etcétera. No me diga ahora que esto no es una nueva ley; esto es una nueva ley. Y, si no, basta escuchar las intervenciones de todos los que hemos hablado aquí. Porque usted está alterando profundamente el modelo educativo del inicio de la transición y del período democrático, y está en su derecho de hacerlo, pero las consecuencias políticas, evidentemente, también las tendrá que medir. Yo creo que no es posible admitir un cambio tan profundo de la manera que usted lo está planteando.

Me pregunta si a mí me parece mal actuar ante la demanda social. Depende. ¿Es que la demanda social está por encima de la planificación educativa? ¿Está por encima? O sea, ¿que los recursos públicos, escasos, usted lo aplica ante la demanda social y va a dejar desprotegidas zonas rurales del territorio que necesitan recursos públicos para mantener la igualdad en el acceso? ¿Desde cuándo en este país hasta ahora se ha hecho prevalecer la demanda específica de un entorno sobre el interés general de la planificación educativa para mantener la cohesión y para mantener la igualdad en el acceso? Es gravísimo lo que usted está diciendo. Me parece gravísimo, y muy clarificador, por cierto.

Por otra parte, usted está hablando de diagnósticos compartidos. Voy a leerle un diagnóstico porque, si no, es imposible hablar aquí, que luego los hechos vayan por otro lado, y asumir que todo esto es natural. Yo le voy a leer muy brevemente, ajustándome a este tiempo, los niveles de referencia del rendimiento medio europeo para 2020, si le parece bien, en la Estrategia 2020, que aprobaron en el Consejo Europeo de 12 de mayo de 2009. Primero, la proporción de abandonos prematuros de la educación y la formación deben estar por debajo del 10% en las edades entre 18 y 24 años. España en el abandono escolar, tenía en la referencia de 2010 —que es cuando se hace esta estadística— el 26%, ahora tiene el 24,9%; Europa tenía el 14,1%; claramente desigual —es uno de los puntos que le reconocí que había que trabajar—. Segundo, el tanto por ciento de jóvenes de 15 años con un bajo rendimiento en lectura, matemáticas y ciencias deberá ser inferior al 15%. En lectura, España tenía el 19%, la Unión Europea a Veintisiete, el 19%; en matemáticas, España el 24%, la Unión Europea, el 22%; en Ciencias, España el 18%, la Unión Europea a Veintisiete, el 18%; es decir, prácticamente igual que el promedio. Tercero, al menos un 95% de los niños con edades comprendidas entre los 4 años y la edad de escolarización obligatoria debería participar en la educación en la primera infancia. España en esta homologación de datos con la Unión Europea tenía el 99,3%; Europa el 91,70%, estamos mejor que Europa. Cuarto, el tanto por ciento de personas comprendidas entre 30 y 34 años que hayan terminado la educación superior deberá ser al menos un 40%. España ya tiene 40,6%, Europa el 33,6%; mejor que Europa. Finalmente, una media de un 15%, como mínimo de los adultos, de edades entre 25 a 64 años, debería participar en el aprendizaje permanente. España un 10,8%, Europa un 9,10%; estamos mejor que Europa. Es decir, de los cinco, en uno estamos por debajo —hay que mejorar—, en otro estamos igual y en los otros tres estamos mejor. ¿Por qué se descalifica la educación en España? ¿Por qué no se dice esto? ¿Por qué se están enfatizando estadísticas manipuladas? Yo soy estadístico, y no puedo menos que hacer una afirmación —se lo podría demostrar con múltiples muestras y datos que tengo recogidos—: usted utiliza las estadísticas cuando le interesa para lo que le interesa, y oculta las que no le interesan. Yo, desde luego, no puedo admitir que venga aquí a exhibir su profesionalidad cuando usted está actuando en términos políticos, no profesionales.

Quiero decirle también, ya para acabar, dos cosas, y estas se las voy a referir a don Luis Peral. Él hizo una referencia explícita a la Lomce como una ley de una gran equidad, etcétera, y dice que el PSOE es un partido profundamente conservador en sus planteamientos. Yo me pregunto si el progreso es hacer una ley que rompa la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación poniendo barreras económicas y selectivas, que devalúa la calidad de la enseñanza pública derivando dinero hacia la educación privada porque prolonga los conciertos educativos. Sí los prolonga, ahora el período de renovación de un concierto es de un máximo de cuatro años y pasa a ser de un mínimo de seis años.

La señora PRESIDENTA: Le ruego señor senador que vaya finalizando.

El señor ÁLVAREZ ARECES: Terminó ya.

Una ley que, como decía, permite prolongar los conciertos, permite subvencionar colegios que separan por sexo a los niños en la enseñanza, en contra del criterio fijado por el Tribunal Supremo, que pretende que las comunidades autónomas paguen con fondos públicos la escolarización en centros privados de los alumnos que quieren recibir educación en castellano —y ya ha habido aquí un debate

sobre este tema—, y también la obligatoriedad de cursar Religión u otra asignatura alternativa de valores, después de suprimir Educación para la Ciudadanía. Todo esto es progreso como pueden ver, y es un fortalecimiento y una creencia en la escuela pública digna de mención.

Y finalmente, al señor don Luis Peral, con todo el respeto —es mi compañero y hemos discrepado muchas veces—, le diré que lea de nuevo el documento de la OCDE porque no puede quedar aquí. Yo he dicho que esto era un tema central: administrar la elección de escuela para evitar la segregación y el aumento de las desigualdades, que era lo que yo decía que no podía hacerse de la manera que ustedes plantean. Y dice este documento literalmente: Proporcionar plena libertad de elección de la escuela a los padres puede resultar en segregación según competencias académicas y entornos socioeconómicos y generar mayores desigualdades en los sistemas educativos. Es justo lo contrario de lo que afirma el señor Luis Peral que dice el informe de la OCDE. Justo lo contrario. Y aquí termino mi intervención.

La señora PRESIDENTA: Muy bien. Muchas gracias, senador Álvarez Areces.

Por último, por el Grupo Parlamentario Popular en el Senado, tiene la palabra su portavoz, el senador Peral Guerra.

El señor PERAL GUERRA: Muchas gracias, señora presidenta.

Respondiendo brevemente, dada la hora, a don Vicente Álvarez Areces, yo creo que debe informarse más sobre los sistemas educativos vigentes en el mundo occidental y especialmente en la Unión Europea. Él ha dicho que España es uno de los escasísimos países donde se financian centros privados con fondos públicos. Pues mire usted, se financian centros privados con fondos públicos en Francia, el paradigma de la escuela pública republicana, solo que allí en lugar de llamarlos concertados los llaman *école privée sous contrat*. En Alemania, en el Reino Unido, el ministro ha citado la extraordinaria experiencia de las *city academies*, puestas en marcha por un ministro laborista, en fin, compañero suyo de internacional. (*El señor Álvarez Areces: Mío no.*) Las *city academies* a final de cuentas es un colegio nuevo concertado donde el Estado paga el 90% de los gastos de la construcción y luego todo el mantenimiento. Y podríamos hablar de Italia, o Suecia, donde incluso tienen el cheque escolar. O si usted quiere vamos a Bielorrusia, pero a mí me parece que en el mundo occidental todo el mundo reconoce la importancia para la calidad de la educación de dar entrada a la iniciativa social y al derecho de elección de los padres.

Tampoco se rasgue usted tanto las vestiduras con el asunto de la educación diferenciada. Yo ya dije en el Pleno que mis hijos han ido a colegios mixtos y no me hubiera gustado que me impusieran lo contrario. Pero oiga es que ustedes solo en la Comunidad de Madrid concertaron ocho colegios de educación diferenciada. Y no me consta que sus compañeros socialistas de Madrid rompieran sus carnés airados ante tamaño atentado a la igualdad como ustedes dicen ahora que es la educación diferenciada.

Pues sí, señor Álvarez Areces, ustedes son a la vez un partido radical y conservador. Es algo que parece muy difícil de compatibilizar, pero no tanto porque, a lo mejor, usted conoce lo que dijo Robert Frost, cuatro veces premio Pulitzer. Dijo: Jamás me atrevería a ser radical en la juventud por miedo a que ello me hiciera conservador al envejecer. Pues eso es lo que les ha pasado a ustedes, es decir, fueron radicales y progresistas, según ustedes, en los años ochenta y ahora pues son conservadores. Y también habrá oído la famosa frase de Abraham Lincoln en un discurso de 1860: ¿Qué es ser conservador? ¿No es preferir lo viejo y ya conocido a lo nuevo que aún no hemos intentado? El propio ministro ha dicho que no se puede triunfar si no se quiere correr algunos riesgos.

Y la verdad es que hasta la llegada del Partido Socialista en 1982 ninguno de los Gobiernos que tuvo España en la monarquía, en la Primera y la Segunda República, durante el régimen de Franco, en los primeros años de la Transición, ninguno intentó rebajar el nivel en la transmisión de conocimientos ni en la exigencia hacia alumnos y profesores. Por supuesto que la ideología de cada Gobierno influía en la educación, pero nadie intentó bajar el listón hasta que llegaron ustedes. Y el problema es que ustedes han defendido una pedagogía comprensiva que nació ni más ni menos que hace cuarenta años en los países anglosajones, y que ha producido resultados terribles en todos los países. Usted sabrá que, por ejemplo, en Francia todos los jóvenes de 18 años tienen que tomar parte en una prueba que se llama jornada de preparación para la defensa. Pues en las últimas que se hicieron, prácticamente el 20% de los jóvenes o no sabían leer o no se enteraban de lo que leían. Es decir, si esto lo hubieran conocido los padres de la escuela republicana francesa, pues evidentemente habrían bramado contra la educación comprensiva. En Italia la secretaria de Estado, Elena Ugolini, hace aproximadamente un año, dijo: En los últimos quince años la escuela en Italia ya no es el ascensor social que fue. Y a pesar de estas malas prácticas en el

extranjero, ustedes siguen manteniendo que sí que es estupenda la educación comprensiva, la pedagogía progre, el profesor que sea un colega, impedir calificaciones que estimulen el mérito y el esfuerzo de los alumnos, la falta de transparencia, el que no se publique ningún dato educativo. Y algo que me molesta muy especialmente y que voy a decir aquí: el que se presente a los inmigrantes como algo especialmente negativo en el sistema educativo. Mire usted, le voy dar datos exactos para que vea que a mí siempre me gusta hablar con datos. Resulta que los hijos españoles de padres inmigrantes, o sea, que al nacer aquí ya tienen la nacionalidad española, en Madrid capital en un 61,6% optan por mandar a sus hijos a centros concertados, que es aproximadamente el mismo porcentaje que los hijos españoles de padres españoles, exactamente 7640 sobre un total de 12 482. Estos datos son de hace cinco años, pero no ha cambiado mucho la situación, se lo aseguro a usted. Y luego la Comunidad de Madrid, gracias a que tiene evaluaciones censales en primaria y secundaria, ha puesto de manifiesto que pueden obtener espléndidos resultados en esas pruebas centros con más del 50% de inmigrantes. Y centros en las zonas de menor renta per cápita están entre los 50 mejores de los 1304 centros de primaria. Y como me gusta poner un ejemplo y, además, se lo puedo enseñar en persona, con mucho gusto le acompaño a usted a un colegio público que se llama Reina Victoria Eugenia, que está en Príncipe de Vergara 61, en el distrito Salamanca, el distrito de mayor renta per cápita de Madrid. Tiene que competir con colegios concertados prestigiosísimos desde hace muchos años. Pues mire usted qué casualidad, este colegio es el que ha tenido el mejor resultado de todo el distrito, 8,76 en las pruebas de 6º de primaria, cien por cien de aprobados en lengua y 88% en matemáticas. Por favor no vuelvan a presentar a los inmigrantes como algo negativo para el sistema educativo. Si queremos repartir algo negativo es mucho más sencillo y más barato: cogemos a los pedagogos de la Logse, los metemos en un taxi y cada semana le toca a un colegio. Allí llegan los pedagogos de la Logse y el colegio aguanta una semana los resultados de esa visita y, a continuación, reanuda con sus profesores la actividad normal. Porque, señorita, por supuesto que las condiciones socioeconómicas influyen en los resultados, pero al final un equipo directivo, un equipo docente y el proyecto educativo son absolutamente decisivos para los resultados de un centro.

Muchas gracias, señora presidenta.

La señora PRESIDENTA: Muchísimas gracias a usted, senador Peral.

El señor ÁLVAREZ ARECES: Señor ministro, una broma para distender. Como ve le ha ahorrado trabajo. Se dirigió a mí exclusivamente, ni siquiera lo tuvo en cuenta.

El señor MINISTRO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (Wert Ortega): Y se lo voy a agradecer, y eso que no tengo limitación de tiempo. *(Risas.)*

La señora PRESIDENTA: Le damos entonces doblemente muchísimas gracias al señor Peral, con la puntualización del portavoz del Grupo Parlamentario Socialista.

Y a continuación, le volvemos a dar la palabra al señor ministro de Educación, Cultura y Deporte, para contestar en su caso a aquellas últimas reflexiones que aquí se han hecho.

El señor MINISTRO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (Wert Ortega): Gracias.

Realmente en atención a lo avanzado de la hora, aparte de la obligación de la que me ha dispensado con amabilidad el señor Peral, voy a ser muy breve.

Señor Álvarez Areces, de verdad que si alguna expresión mía le ha podido molestar de la inmediatamente por retirada. Sabe usted que no hay el menor afán de desconsideración ni hacia su persona, ni hacia la fuerza política que usted representa. Creo que mantenemos visiones muy distintas de algunas cosas, y eso me parece normal y legítimo. Considero que a veces nos esforzamos —y fíjese que vuelvo a emplear la primera persona del plural— en magnificar las diferencias en asuntos que no debieran ser objeto de ellas. En definitiva, la mayor parte de las objeciones que desde su grupo político se están planteando a este anteproyecto, o bien desconocen lo que ha sido el comportamiento del Partido Socialista en el Gobierno y en muchas administraciones educativas de comunidades autónomas en las que han tenido las responsabilidades de Gobierno, o bien están basadas en una consideración hipertrófica elevando a esencial las diferencias que pueden ser más o menos accidentales o adjetivas y que no son tan importantes. Porque a mí me preocupa y, de verdad, es lo único que me preocupa, señor Álvarez Areces, que usted se considere obligado a defender el statu quo, como ha hecho en esta última intervención, y a decir que por el hecho de que el sistema tiene algunas fortalezas que sin duda tiene, no tiene algunas debilidades. Se ha referido a los parámetros que se consideran en la Estrategia Europea 2020.

En primer lugar, son unos semáforos o unas indicaciones que no pretenden ser exhaustivas, pero ahí falta, por ejemplo, un tema muy importante, porque lo es tanto como el tema de los alumnos que no consiguen los mínimos de rendimiento, una referencia al aspecto de PISA que, de lejos, es el más preocupante para nuestro país, y es la bajísima tasa de estudiantes con resultados excelentes. Porque, al final, básicamente, esa nueva riqueza de las naciones a la que me he referido, se compone del elemento inclusivo que supone que quienes queden fuera y salgan del sistema sin haber adquirido las capacidades y las competencias que necesitan para desenvolverse sean los menos posible. Eso da una sociedad cohesionada, con un potencial de cohesión elevado. Y de ello dependerá también algo muy importante, como es conseguir que los estudiantes salgan con un rendimiento excelente, pues serán los que funcionen como punta de lanza del progreso económico en una sociedad que no en vano se llama sociedad del conocimiento.

Y ahí es donde peor estamos. Pero estamos peor no solo en PISA, algo que ya se ha repetido. En relación con la competencia lectora que en el ejercicio de 2009 fue examinada en detalle, teníamos una tasa de excelentes del 3,4%, si no recuerdo mal, frente a una media europea del 7,6. Ese sí que es un tema muy importante. Y no me diga usted que el hecho de que tengamos una tasa de abandono escolar temprano que dobla la media de la Unión Europea y de que tengamos unos bajos resultados PISA es comparable a otras dimensiones. Lo he dicho en la primera intervención, tenemos una excelente tasa en educación infantil y tenemos una tasa en educación superior que está ya por encima de la Estrategia. Sabemos dónde está el problema. Por eso, esta ley que, como digo, es una ley basada en las evidencias, intenta dirigirse a ese problema. Pero eso no quiere decir que vaya a desatender las fortalezas. Todo lo contrario. Buscará los elementos para que dichas fortalezas tengan oportunidad de manifestarse.

En relación con las observaciones que tienen que ver con lo lingüístico, tanto del senador Alturo como de la senadora Martínez, una vez más he de señalar —pues parece que no ha disipado la duda el no citarlo literalmente— que una lectura atenta de la disposición deja claro como el cristal que la ley no impide el ejercicio de lo que coloquialmente se conoce como inmersión lingüística. El apartado c) del punto 4 de esa norma dice: Las administraciones educativas podrán, asimismo, establecer sistemas en los que las asignaturas no lingüísticas se impartan exclusivamente en la lengua cooficial. Esto está muy claro. ¿Qué es lo único que impone? Vuelvo a repetirlo, que se respeten las condiciones en las que el Tribunal Constitucional ha dicho que eso se puede hacer. Con eso, le respondo, señora Martínez, a la vigencia del modelo de hoy, que no está puesto en cuestión. Además, no está puesto en cuestión porque todos sabemos que en Euskadi existen, aunque hay uno prácticamente en desuso, modelos alternativos, el modelo bilingüe y el modelo en el que el castellano es vehicular.

Entonces, ¿qué es lo que se pide como complemento a este reconocimiento? Se pide que exista oferta alternativa de enseñanza sostenida con fondos públicos en que se utilice la lengua castellana como lengua vehicular en una proporción razonable. Y vuelvo a lo de antes. Nosotros solo estamos diciendo que se tiene derecho a elegir lengua vehicular cuando no existe la posibilidad de integración en una fórmula de bilingüismo integrado. Por eso, creo que hay una sobreinterpretación de las implicaciones de esta norma en el ámbito lingüístico que no tiene mucho que ver con la realidad.

La señora Sequera ha dicho algo que me resulta verdaderamente inconcebible, y lo digo con el mayor respeto a su derecho a pensar lo que le dé la gana. Trato vejatorio y degradante. Pero, señora Sequera, ¿usted se ha leído la norma? Yo he hablado de la educación y de la ciudadanía del siglo XXI, que permite utilizar las tecnologías propias de este siglo. Pues bien, tanto la ley como la memoria económica de la ley, están colgadas en la web desde tiempo inmemorial, es decir, desde que el proyecto pasó el trámite del Consejo de Ministros. Además, el borrador se ha traído a esta Cámara. Por tanto, cualquier cosa menos acusar de falta de transparencia al proceso. No he querido cansar la atención de esta comisión con la referencia a las múltiples reuniones, consultas y recogida de información que hemos tenido con toda la comunidad educativa y con todo aquel que ha querido acercarse a nosotros.

¿Cómo puede hablar usted de trato vejatorio y degradante cuando es una norma que establece el tratamiento estrictamente paritario de la lengua cooficial, en las comunidades que la tengan, con la lengua oficial propia? Es una forma de utilizar los adjetivos y de presentar como argumentos lo que no son sino opiniones carentes de fundamento racional, que, sinceramente, y lo digo sin ánimo polémico, no es de recibo en un ámbito como este.

Con esto, señora Martínez, entro al tema de la troncalidad de la lengua cooficial. Es un oxímoron. No se definen como troncales las asignaturas más importantes, aunque muchas de ellas lo son, porque las que consideramos instrumentales están incluidas en las troncales, sino aquellas que son de oferta

obligatoria en el sistema educativo de todos los territorios. Pero sí tenemos mucho cuidado, y no tenemos ningún inconveniente en reforzarlo con una disposición específica en el trámite parlamentario, con la clara afirmación de que la lengua cooficial tendrá el mismo tratamiento no solo que la lengua oficial propia sino que el resto de las troncales, tanto en cuanto a carga horaria, siendo ello una responsabilidad que en el ámbito de esa autonomía concretará cada una de las administraciones educativas, como en términos de su evaluación.

Señor Álvarez Areces, entre la parte del trabajo que me ha despejado el señor Peral no están las referencias que ha hecho al pacto educativo de la Transición. Reconozco que el artículo 27 de la Constitución responde a un pacto profundo e importante que se hace en la discusión constitucional dentro del grado de generalidad desde el que se resuelven estas cuestiones en un texto constitucional, pero ahí se acaba. Una cosa son pactos puntuales con fuerzas políticas y otros pactos de Estado, y un pacto de Estado, en esta como en otras materias, tiene que estar soportado al menos por las dos principales fuerzas del arco parlamentario. Y es a ese sentido al que me refería cuando hablaba de la ausencia de un pacto de esa naturaleza en todo el decurso de la vida política de este país en los últimos treinta años. Pero además debo decir respecto de las referencias que ha hecho a la demanda social que o bien yo me he explicado mal o bien usted las ha entendido mal. Lo que yo he dicho es que no entiendo cómo puede considerarse ofensivo y/o lesivo para cualquier modalidad de esta triple red que tenemos en nuestro país el hecho de que se diga que tiene que atender a la demanda social. Usted me dice que la programación educativa tiene que estar por encima de la demanda social, y no es cierto, señoría, la programación educativa tiene que atender a la demanda social, que incluye necesidades objetivas. ¿Quiere eso decir que tiene que atender a las demandas individuales? No, no, señoría, pero sí estamos hablando de la demanda social. Y en este sentido el senador Peral ha puesto numerosos ejemplos de cómo distintos países, incluso en muchos casos con Gobiernos socialistas, han entendido esta forma de atender a la demanda social.

Yo sinceramente no entiendo cómo habiendo sido el Partido Socialista responsable del Gobierno de la nación, y por tanto, de las líneas maestras de la política educativa en lo que a la competencia estatal se refiere durante más años de lo que lo ha sido el Partido Popular, no entiendo, como digo, que ahora —y naturalmente cada uno es muy libre de cambiar sus posiciones—, uno de los padres de la introducción de los centros concertados, es decir, de la apertura a titulares distintos en los centros sostenidos con fondos públicos, se convierta en una cuestión polémica lo que nunca lo ha sido. Y elevamos también a un rango que no está justificado por la importancia cuantitativa que pueda tener, y que en algunos casos, como el senador Peral ha puesto de manifiesto, es contradictorio con la experiencia de Gobierno del Partido Socialista, la opción muy minoritaria por la educación diferenciada que, al margen de las preferencias personales de cada uno y de que a uno le pueda gustar más o menos, se puede considerar como una opción que, tanto por razones pedagógicas como por otro tipo de razones, no debería ser discriminada respecto de las demás. Por tanto, no hagamos de esta cuestión, que, como digo, atañe al 0,65% de los centros y al 1% de los alumnos, una cuestión cardinal.

Termino ya, señora presidenta, señoras y señores senadores, agradeciendo sus intervenciones y expresando mi más sincero deseo de que en la tramitación parlamentaria de esta norma en esta Cámara seamos capaces de trabajar con eficacia y en la búsqueda del máximo grado de acuerdo.

Muchísimas gracias.

La señora PRESIDENTA: Muchísimas gracias a usted, señor ministro.

Antes de levantar la sesión quiero reiterarle nuestro agradecimiento por venir a esta comisión del Senado a realizar un amplio, y creo que extenso e interesante, informe sobre el anteproyecto de ley orgánica para la mejora de la calidad educativa.

Asimismo quiero decir a sus señorías para su información que de este anteproyecto tuvo entrada en esta Cámara y en esta comisión un borrador el día 17 de julio, y por tanto, a partir de esa fecha creo entender que sus señorías habrán recibido una reseña desde la comisión de que ahí estaba e incluso vía Internet habrían podido recibir el ejemplar. En su caso, si así no fuera, nunca habría sido culpa del Gobierno.

Muchísimas gracias.

Se levanta la sesión.

Eran las catorce horas y diez minutos.