

PACTO POR LA EDUCACIÓN

(COMPARECENCIA EN LA SUBCOMISIÓN DEL PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN, CONGRESO DE LOS DIPUTADOS, 8/5/2017)

Francesc J. Hernández i Dobon (Universitat de València)

Buenas tardes, señoras parlamentarias y señores parlamentarios.

Estoy muy satisfecho de comparecer ante esta Subcomisión del Pacto de Estado Social y Político por la Educación y agradezco a las parlamentarias y a los parlamentarios de Compromís que hayan pensado en mí para dirigirlas la palabra. Además estoy contento de hacerlo cuando conmemoramos la muerte del gran humanista valenciano Luis Vives, acaecida el 6 de mayo de 1540, cuya obra es uno de los fundamentos de la educación moderna.

Si siguen mi exposición espero responder a algunas preguntas importantísimas como, por ejemplo, cómo se puede mejorar el rendimiento educativo y qué lección podemos extraer para ello del anterior presidente de los Estados Unidos; cómo se puede resolver nuestro mayor problema educativo, que tiene poco que ver con Finlandia; cómo se relaciona esto con un reciente doble récord español del que no ha hablado la prensa; o por qué hay florecientes negocios relacionados con la educación. Espero haber despertado su atención con estas cuestiones iniciales.

Me gustaría comenzar avanzando algunos datos que permiten evidenciar la importancia del asunto que nos ocupa: la educación.

El gasto del Estado en educación en una hora, que es lo que puede durar mi comparecencia, es de cinco millones de euros. En un día como hoy, la cuarta parte de la población ha estado o está en un aula, como docente o como discente. Si los alumnos y alumnas de enseñanzas no universitarias que hoy asisten o han asistido a los centros educativos se sentaran unos junto a otros, formarían una fila más larga que toda la costa peninsular española.

Ilustrada la importancia de la educación, propondré la tesis central de mi intervención, de la que se deducirán los sucesivos argumentos: la educación es un derecho.

No voy a exponer teorías, ni voy defender opiniones personales. Me restringiré a desarrollar esta tesis central, ciñéndome a los límites establecidos por las normas o las regulaciones internacionales, y a documentar la argumentación con los datos más recientes de las agencias estadísticas oficiales, indicando siempre las fuentes de estos datos.

Ustedes, señoras parlamentarias y señores parlamentarios, han prometido o jurado acatar la Constitución. Les recuerdo que su artículo 10.2 afirma:

«Las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que la Constitución reconoce se interpretarán de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.»

Por lo tanto, orientaré mi intervención a considerar precisamente lo que establece la Declaración Universal de Derechos Humanos y los tratados y acuerdos internacionales ratificados por España sobre la educación.

La Declaración Universal de Derechos Humanos de 1948 proclama en su artículo 26 que: «Toda persona tiene derecho a la educación» y que «La instrucción elemental será obligatoria». ¿Se han preguntado alguna vez cuántas ciudadanas y cuántos ciudadanos carecen en España de esa instrucción elemental, y por tanto tienen vulnerado el derecho a la educación proclamado por las Naciones Unidas? Según la última Encuesta de Población Activa (EPA) del Instituto Nacional de Estadística (INE), una de cada cinco personas mayores de 16 años tiene vulnerado el derecho a la educación, ya que carece de la instrucción elemental. ¿Saben Ustedes que porcentaje se dedica en España a Formación de Personas Adultas en el conjunto del gasto público en educación? Según los datos del ministerio, solo el 0,79%. Parece un porcentaje muy escaso para evitar que sea vulnerado el derecho de una quinta parte de la población que la Declaración Universal proclama de manera inequívoca y que, según la Constitución, tendría que orientar la interpretación de los derechos fundamentales que ella reconoce.

Respecto a los tratados y acuerdos internacionales a los que debe ajustarse la interpretación de la Constitución, resulta de la mayor importancia la Carta de los

Derechos Fundamentales de la Unión Europea, proclamada en un proceso que, en nuestro país, fue ratificado por el referéndum de febrero de 2005. La Carta es legalmente vinculante en la mayoría de los países de la Unión, incluyendo el nuestro, desde el año 2007. Su artículo 14.1 no solo proclama el derecho a la educación, sino que también lo amplía sensiblemente (respecto de cómo había sido determinado por las Naciones Unidas) al definirlo de esta manera: «Toda persona tiene derecho a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente» (advírtase que en esa fórmula no se enuncian dos derechos, sino uno, y por eso el siguiente punto comienza diciendo: «este derecho...»). Pues bien, en España, según la EPA, dos de cada tres personas mayores de 16 años no dispone de una certificación profesional que acredite su competencia laboral. Es decir, ese «acceso a la formación profesional y permanente» del que habla la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea como parte esencial del derecho de la educación, o mejor, como su reformulación más actual, no se cumple para dos terceras partes de la población española en edad laboral.

Al aducir estos dos casos de flagrantes incumplimientos del derecho a la educación habrán entendido que el argumento que voy a presentar se ubica en una consideración amplia de la educación, no restringida a las enseñanzas regladas. Por ello, la política educativa o un eventual pacto educativo, si quiere ser coherente con el derecho a la educación tal y como está proclamado y determinado, no ha de ser solo política o pacto «escolar», sino política o pacto «educativo».

Pero además de a la propia determinación del derecho, la política educativa o un eventual pacto educativo tiene que atender, en coherencia con la Constitución Española, a las metas establecidas por la Unión Europea. Estos son acuerdos a los que se refería el artículo 10.2. Los Estados miembros de la Unión han fijado una serie de objetivos para el año 2020, junto con unos criterios de referencia para evaluar su cumplimiento. A ellos y a los que se establezcan ulteriormente tiene que atender preceptivamente la política educativa. No es cierto que un eventual pacto educativo tenga que comenzar estableciendo los asuntos sobre los que, si fuera el caso, habría que pactar, porque estos ya están perfectamente determinados en la proclamación de los Derechos Humanos, en la Carta de Derechos Fundamentales y en los acuerdos comunitarios. A continuación comentaré las metas mencionadas más relevantes y sus criterios de referencia y explicaré cómo tendrían que orientar toda la política educativa y no solo un eventual pacto educativo.

Se habla mucho y muy falazmente de un deficiente rendimiento educativo español. Hay que recordar que el objetivo de la Unión Europea para el año 2020 es reducir el denominado bajo rendimiento educativo por debajo del 15%, y que se toman como referencia en la medición de este bajo rendimiento los resultados del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes, conocido por sus siglas inglesas PISA, de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). La serie de pruebas de 2015 proporciona unos porcentajes de bajo rendimiento para el caso español del 22,2% en matemáticas (una cifra ligeramente por debajo del promedio de la OCDE, que se sitúa en el 22,9%), el 16,2% en lectura (por debajo del 20,0% de la OCDE) y el 18,3% en ciencias (también por debajo del 21,2% que registra el conjunto de los Estados de la Organización). Presentamos, pues, cifras ligeramente mejores que la media de la OCDE. Recuérdese que los objetivos son para 2020 y la medición de PISA de 2015. Por ello, a mitad de la década, el porcentaje de bajo rendimiento en el caso español está solo a 3,9 puntos del objetivo europeo para el 2020. Lo que no parece una situación excesivamente preocupante.

Recuérdese que el objetivo europeo no es incrementar la puntuación general del país, esa especie de ránking de PISA que tanto gusta a los medios de comunicación, sino disminuir el porcentaje del bajo rendimiento.

La misma Unión Europea ha reconocido que se producen oscilaciones en el bajo rendimiento. De hecho, para los datos de ciencias, solo Dinamarca, Portugal y Suecia redujeron el bajo rendimiento desde las pruebas de 2012, y solo nuestro país vecino, Portugal, lo redujo desde la serie de pruebas de 2009.

Por tanto, a la luz de estos últimos datos, no parece justificado clamar reiteradamente sobre un supuesto bajo rendimiento en nuestro país. Y menos aún insistir obcecadamente en privilegiar curricularmente las materias que examina PISA, soslayando otras de innegable valor formativo.

Por tanto, de PISA no se puede deducir que nuestra sistema educativo tenga problemas de rendimiento preocupantes. Ahora bien, la pruebas promovidas por la OCDE nos ilustran sobre otros asuntos, que sí que merecen una atención más detallada, como son los factores con los que se relaciona el bajo rendimiento educativo.

Los datos muestran que el bajo rendimiento en PISA presenta una elevada correlación inversa con el gasto público en educación, es decir, con el dinero aportado al sistema educativo por los presupuestos generales de los Estados. Más adelante hablaré del gasto privado, esto es, de la inversión que realizan las familias, pero ahora hablaré solo del gasto público.

Aún no disponemos de los datos de gasto educativo en todos los países de la Unión Europea correspondientes al año de las últimas pruebas PISA, el 2015. Sin embargo, un cálculo con el gasto educativo público de 23 Estados europeos en la anterior edición de PISA presenta un coeficiente de correlación de -0,75 con el bajo rendimiento en matemáticas. Permítanme un comentario estadístico. El coeficiente de correlación es un valor entre -1 y +1. Cuando se aproxima a +1 hay correlación entre dos variables; si el valor se aproxima a -1 hay correlación pero inversa (cuando una variable crece, la otra mengua); si se aproxima al 0 no hay correlación. Por ello, una correlación de -0,75 entre dos variables, bajo rendimiento en matemáticas y gasto educativo público, resulta muy significativa; manifiesta que ambas variables están intensamente ligadas de manera inversa: más inversión, menos bajo rendimiento, y viceversa.

Quiérese decir que si se desea cumplir el objetivo fijado del 15% de bajo rendimiento, los resultados estadísticos aconsejarían incrementar el gasto educativo pública. Esa es la evidencia estadística. Pero incrementar el gasto educativo público es justo lo contrario de lo que se ha apoyado en esta Cámara en los últimos años. Les recordaré que el gasto público en educación se ha reducido en España un 16,78% desde el año 2009 hasta el año 2014, lo que supone una variación de -3,6% al año. Y esto si tenemos en cuenta cantidades absolutas. Si, como se suele hacer de manera estandarizada, calculamos el gasto público en educación como proporción del Producto Interior Bruto, la situación no es menos descorazonadora, y ello a pesar de que esa cifra relativa puede presentar datos equívocos en contextos de crisis (en los que se produce una contracción del PIB). De todos modos, en lugar de acercarnos al 5% que convencionalmente se desarrolla con la proporción de gasto público en países desarrollados, nuestro país retrocede de manera drástica.

El gobierno español acaba de remitir a las autoridades comunitarias la Actualización del Programa de Estabilidad del Reino de España 2017-2020, en el que se indica (página 101) que el gasto público en educación menguará. Así, como porcentaje del PIB será:

4,01% (2016), 3,93% (2017), 3,81% (2018), 3,73% (2019) y 3,67% (2020). Hemos pasado del 4,40% del último presupuesto del gobierno de Rodríguez Zapatero a una previsión del 3,67% cuando finalice esta legislatura. ¡Un descenso de más de un 16,5% en la proporción del PIB (que, como se ha dicho, frena su crecimiento en un contexto de crisis)!

Es decir, las evidencias estadísticas muestran que si, como ha acordado España con sus socios de la Unión Europea, se quiere mejorar el rendimiento educativo, Ustedes tienen que dejar de lado polémicas didácticas estériles (¿recuerdan los ríos de tinta que se vertieron contra la Ley Orgánica General del Sistema Educativo, la LOGSE, de 1990?), invertir su práctica habitual en los últimos ejercicios y más aún la que se prevé y acordar un incremento del gasto educativo público, porque en definitiva Ustedes son, señoras parlamentarias y señores parlamentarios, los que aprueban los Presupuestos Generales del Estado.

Pero la asociación entre rendimiento educativo y situación socioeconómica es, si cabe, más importante todavía. Recuerden el dato del 18,3% de porcentaje de bajo rendimiento en ciencias en PISA en 2015 que he mencionado anteriormente. Pues bien, para la cuarta parte de la muestra del estudiantado español evaluado en estas pruebas que presenta un indicador socioeconómico mejor (según la OCDE), ese porcentaje se reduce al 6,0%; mientras que para la cuarta parte de la muestra con un indicador socioeconómico peor, el porcentaje se eleva al 31,6%. Adviértase en los datos que acabo de proporcionar que la diferencia entre el cuartil inferior y el superior (es decir, $31,6\% - 6,0\% = 25,6\%$) es incluso mayor que el promedio general (18,3%), lo que sucede en la inmensa mayoría de los Estados de la Unión Europea.

PISA sirve, como ven, para poner sobre la mesa la importancia en la educación de las clases sociales (los indicadores socioeconómicos en la terminología de la OCDE). Los resultados del 2015 también dan cuenta de la relevancia de otras variables relacionadas con la situación económica, como, por ejemplo, la inmigración. Así puede verse si analizamos los datos españoles del rendimiento en las pruebas PISA del estudiantado inmigrante de primera generación. Según los recientes datos de PISA, el alumnado español no inmigrante obtuvo puntuaciones de 492, 502 y 499 en matemáticas, lectura y ciencias respectivamente; el alumnado inmigrante de primera generación obtuvo puntuaciones más bajas: 445, 457 y 454, respectivamente.

Luego, no solo tiene que haber un incremento en el gasto público en educación (lo contrario de lo que ha sucedido en los últimos ejercicios y de lo que parece que va a suceder), sino que también ha de estar dirigido preferentemente a las personas en una situación de mayor pobreza o con mayores dificultades. Eso es lo único coherente con el objetivo suscrito por España en los acuerdos internacionales sobre reducción del bajo rendimiento educativo, que, como se recordará, tienen que orientar la interpretación de la Constitución.

Precisamente por esta asociación entre rendimiento y situación socioeconómica, tendrían que ser modificadas radicalmente dos prácticas que se han instaurado en nuestro sistema educativo con el apoyo de esta Cámara.

En primer lugar, en nuestro sistema educativo se mantiene la repetición de curso como un mecanismo de penalización. Hay que recordar que la LOGSE evitaba la palabra «repetición» y establecía que un alumno «podrá permanecer un curso más en el mismo ciclo [...] en función de las necesidades educativas de los alumnos» (artículo 15). La Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), de 2013, habla 15 veces de repetición y la relaciona con un «un plan específico de refuerzo o recuperación» (en el caso de Primaria, artículo 20) o con un «programa de mejora del aprendizaje y del rendimiento» (en el caso de Secundaria, artículo 27). Pues bien, parece ser que las medidas de refuerzo o recuperación no funcionan. Según los recientes datos de PISA, el alumnado español que no repitió curso en Educación Primaria obtuvo puntuaciones de 505, 523 y 513 en matemáticas, lectura y ciencias respectivamente; aquel otro alumnado que repitió una vez en Educación Primaria obtuvo puntuaciones mucho más bajas: 394, 409 y 402, respectivamente. La diversificación curricular, introducida por la LOGSE, podría haberse fosilizado en una pluralidad de programas que muchas veces acabarían penalizando a la persona con dificultades de aprendizaje, que, en algunos de estos programas, pueden promocionar con el hándicap de acarrear asignaturas suspendidas, lo que, lógicamente, aumenta y no disminuye sus dificultades.

La segunda práctica perversa (más adelante justificaré este calificativo) son las pruebas que introduce la LOMCE con auténtica fruición. Baste recordar que la palabra «prueba» aparece 60 veces en el texto legal. Al hacerlo, la LOMCE no hacía más que copiar lo que se instauró unos años antes en Estados Unidos con la ley «Que Ningún Niño Se Quede Atrás» (No Child Left Behind, de 2002), un texto legal orientado por dos

principios: libertad de elección (choising) y pruebas (testing). Y precisamente la LOMCE reiteraba esta obsesión por el «testing» cuando ese sistema ya había mostrado sus efectos perversos en Estados Unidos. Voy a leer una cita sobre los efectos nocivos y perversos de las pruebas instauradas por la ley estadounidense Que Ningún Niño Se Quede Atrás:

«La experiencia nos ha enseñado que, en su implementación, [la ley] Que “Ningún Niño Se Quede Atrás” tenía algunos defectos graves que están perjudicando a nuestros hijos en lugar de ayudarlos. Los profesores se ven frecuentemente obligados a enseñar para la prueba. Materias como la historia y la ciencia han sido soslayadas. Y para evitar que sus escuelas sean etiquetadas como fracasos, algunos Estados, de manera perversa, en realidad han tenido que bajar sus estándares en una carrera hacia la parte inferior en lugar de una carrera hacia la parte superior.»

Estas palabras, todo un alegato contra las pruebas, no son de ningún estudioso o estudiosa de la educación. Son palabras autorizadas del presidente Barak Obama, pronunciadas el 23 de noviembre de 2011, poco antes de que se promulgara nuestra LOMCE. ¿Por qué no se atendieron en esta Cámara?

Con todo, el del rendimiento no es el principal incumplimiento español en los objetivos educativos de la Unión Europea para el año 2020. Como Ustedes saben, la variable en la que nuestro país presenta los peores resultados es el denominado abandono educativo temprano. Tal y como lo operativiza la oficina estadística europea, Eurostat, se considera abandono educativo temprano el porcentaje de jóvenes entre 18 y 24 años que ni ha cursado ni está cursando una Educación Secundaria postobligatoria. Según los datos del año pasado, España tenía un abandono educativo temprano del 19,4%, la cifra más alta de la Unión Europea, salvo Malta, y casi el doble del promedio comunitario, que se situó en el 10,8%, muy cerca del objetivo europeo para el 2020, que es del 10%.

Antes de explicar con qué se relaciona este abandono educativo temprano, comentaré muy brevemente que no se ha de confundir con el abandono escolar, es decir, con aquellas personas que dejan las instituciones educativas sin concluir la educación obligatoria. Ya comenté anteriormente que, para la población mayor de 16 años, ese

porcentaje está en torno al 20%. Se podría suponer que esa porción de población que no tiene la escolaridad obligatoria está formada por personas mayores, que estuvieron alejadas de la escuela hace décadas, pero ciertamente no es totalmente así. Según los datos de la última EPA, podríamos estimar que en la franja de edad de 18 a 24 años (aquella a la que se refiere la medición del abandono educativo temprano) hay no menos de un 5% de personas que no concluyeron la Educación Secundaria y, por tanto, que tienen flagrantemente vulnerado su derecho a la educación.

Si nos centramos en el objetivo europeo y consideramos el abandono educativo y no el escolar, la pregunta que tenemos que hacernos es, obviamente, de qué depende ese porcentaje tan elevado de abandono educativo temprano, es decir, de ciudadanas y ciudadanos que no prosiguen su itinerario educativo con una formación secundaria postobligatoria. Voy a responder a esta cuestión a continuación.

Si preguntara qué país tendríamos que utilizar como modelo para reducir el abandono educativo temprano, tal vez alguna persona respondiera que Finlandia o Estonia. Pero si esa persona observara realmente los datos que proporciona Eurostat se daría cuenta que otros países europeos, como Croacia, Eslovaquia, Grecia o Lituania, presentan porcentajes de abandono educativo temprano inferiores a los de aquellos países nórdicos. Y además observaría otra cosa más relevante en los datos: esos países con abandono educativo temprano menor al de Finlandia o Estonia tienen puntuaciones PISA generales en todas las áreas no solo inferiores, lógicamente, a estos dos países nórdicos, sino incluso menores que las de España. Y llegamos así a un punto sumamente importante en la argumentación: la lógica del abandono educativo temprano es distinta a la del rendimiento educativo, lo que se puede ratificar estadísticamente. De una confusión de ambas lógicas, que lamentablemente es muy frecuente, solo se pueden deducir consecuencias adversas en política educativa.

El promedio de los coeficientes de correlación de las tres últimas pruebas PISA (2009, 2012 y 2015) en las tres áreas (matemáticas, lectura y ciencias), con las cifras del abandono educativo temprano para los países de la Unión Europea solo es del -0,1, es decir, un valor muy próximo al cero, que indica estadísticamente la falta de correlación; compárese con un valor absoluto del -0,75 que les exponía anteriormente en la relación entre el bajo rendimiento y el gasto público en educación.

Reitero que es muy relevante la diferencia de lógicas entre rendimiento educativo y abandono educativo temprano. Nuestro problema es este segundo y no el primero, el del rendimiento. Solo personas mal informadas o que ignoren las evidencias estadísticas pueden seguir manteniendo que la solución del abandono educativo temprano pasa por modificaciones didácticas. Solo la pretensión subrepticia de culpar al profesorado o generar un mal ambiente escolar puede explicar esa contumacia.

Tal vez se preguntarán ustedes que si el abandono educativo no está relacionado con el rendimiento educativo o con el gasto educativo público vinculado con este, ¿con qué variables se puede relacionar? Sobre esto, como se suele decir, hay una buena y una mala noticia. La buena es que podemos establecer correlaciones importantes entre el abandono educativo temprano y otra variable social, a saber la desigualdad.

Efectivamente, se puede calcular un coeficiente de correlación entre el abandono educativo temprano y el índice que utiliza Eurostat para medir la desigualdad social, a saber, la proporción de ingresos entre el quintil superior (es decir, la quinta parte de la población con mayores ingresos) y el quintil inferior (la quinta parte con menores ingresos); aunque también se puede apreciar la relación si se usan otras medidas de desigualdad, como la proporción de ingresos entre el decil superior y el inferior, o el denominado índice de Gini. El resultado estadístico es nítido: en los últimos cinco años, el coeficiente de correlación ha estado por encima del 0,7 (recuerden que un dato próximo a 1 significaba una correlación total) para los países de la Unión Europea. El último año del que tenemos datos (2015), el coeficiente incluso ascendió a 0,8.

Como decía antes, la buena noticia es que sabemos que el abandono educativo correlaciona con la desigualdad social. La mala, la pésima noticia es que vivimos en uno de los países más desigualitarios de la Unión Europea.

Según el último dato conocido, correspondiente al año 2015, la proporción de ingresos entre el quintil superior y el inferior de la población española (que, como he dicho es la manera estandarizada de medir la desigualdad) es de 6,9, que es la mayor desigualdad registrada en la serie de nuestros datos desde 1995. Es decir, nuestra sociedad es ahora la más desigualitaria de los últimos veinte años.

Pero no solo España ha batido recientemente su máximo de desigualdad respecto de su serie histórica registrada por Eurostat, sino que acumula un segundo récord. Si tomamos

como referencia el año 2006, el anterior a las quiebras y suspensiones de pagos que determinaron el comienzo de la crisis económica, y comparamos los datos de ese año con las últimas cifras europeas disponibles, podremos observar como países muy castigados por la crisis, como Irlanda, Islandia o Portugal, han disminuido la desigualdad durante estos años, mientras que otros, como Grecia o España, la han aumentado. Y si analizamos los datos de los países europeos (no solo de la UE, sino del conjunto de Europa) en este período observaremos un segundo récord para España: es donde más ha crecido la desigualdad en estos años de crisis.

Tal vez no hayan leído en los periódicos la noticia de que España ha batido su récord de desigualdad en su serie histórica registrada por Eurostat. Se habla mucho de que se registran récords de temperatura, y está bien que esto sea muy comentado, pero no se dice nada de que alcanzamos récords de desigualdad. Y si no han leído esta noticia en los periódicos o no la han visto comentada, señoras parlamentarias y señores parlamentarios, harían bien en preguntarse por qué esas evidencias estadísticas no son materia de debate social, político o parlamentario. Recuerden que nuestra Carta Magna, aquella que Ustedes han prometido o jurado acatar, se abre, en su artículo 1.1, con el siguiente texto:

«España se constituye en un Estado social y democrático de Derecho, que propugna como valores superiores de su ordenamiento jurídico la libertad, la justicia, la igualdad y el pluralismo político.»

Por tanto, la igualdad no es un deseo benevolente o piadoso, sino uno de los cuatro valores superiores de nuestro ordenamiento jurídico.

El aumento de la desigualdad social no es una fatalidad, ni el efecto de la crisis económica en ella misma (como hemos visto con los casos de Irlanda, Islandia o Portugal). El aumento de la desigualdad social es el resultado de políticas socioeconómicas como las que se han legislado o convalidado en esta Cámara en los últimos años y por las que precisamente ha aumentado la desigualdad: desregulación del mercado laboral y precariedad para la clase obrera, y transferencias de dinero público y beneficios fiscales para los detentadores de la riqueza. Si se quiere resolver el abandono educativo temprano, y recuerden que era la variable en la que España presentaba peores resultados ante sus socios comunitarios, hay que avanzar en la igualdad y no retroceder en ella, como estamos haciendo.

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

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

Por todo ello, el hecho de que la universidad sea el factor que proporciona un mayor número de certificados de profesionalidad por delante de la formación profesional reglada se tiene que entender como una deficiencia de nuestro sistema educativo, relacionada con el aumento de la desigualdad y con una cifra desmesurada de abandono educativo temprano. Las EPA del período 2005-2013 muestran que, como promedio, por cada persona que ha obtenido su certificación profesional en centros de formación profesional había dos que la habían conseguido en centros universitarios, lo que representa una desproporción clara. Pero no se trata lógicamente de reducir los estudios universitarios, sino de ampliar la formación profesional. Y más todavía cuando índices como la presencia de mujeres en carreras científico-técnicas o la cantidad de graduadas en estas carreras en la población en general se consideran factores del desarrollo humano.

Aunque la Ley Orgánica 5/2002, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, introducía la novedad histórica de aceptar que las competencias profesionales con

significación para el empleo podrían ser adquiridas a través de la experiencia (artículo 7.4.a), lo que comprometía al Estado a certificarlas, esa posibilidad, quince años después de la promulgación de la ley, ha sido escasamente desarrollada. Piénsese en la situación del desempleo de larga duración que en nuestro país está cronificándose dramáticamente y en la importancia que tiene contar no con una cualificación profesional, puesto que esta se posee muchas veces gracias a la experiencia laboral, sino con una certificación oficial de tal cualificación. Y en general, ¿en qué queda la retórica sobre la sociedad del conocimiento si no se puede garantizar el mínimo derecho a la certificación de las cualificaciones?

Al hilo de la desproporción entre formación profesional y estudios universitarios comentaré otro de los objetivos educativos de la Unión Europea para el 2020, relacionado con la universidad. Para medir la ampliación de los estudios superiores se ha establecido como objetivo educativo de la Unión que el porcentaje de las personas comprendidas entre los 30 y los 34 años que hayan completado con éxito el nivel de la Educación Terciaria o Superior tiene que ser al menos del 40%. Recuérdese que la Unión Europea habla de Educación Terciaria o Superior que, como saben, no incluye solo los estudios universitarios, sino también la formación profesional superior. Es preciso hacer esta precisión porque frecuentemente se confunden ambos conceptos. Sobre este objetivo me gustaría comentar brevemente algunos aspectos, además del necesario aumento de la formación profesional, tanto la formación en general como la superior, ya anotado en su vínculo con el cumplimiento de los objetivos comunitarios en nuestro problema más grave, el abandono educativo temprano.

España ya ha cumplido el objetivo comunitario para el 2020 respecto de población con estudios superiores, porque los últimos datos afirman que en nuestro país el porcentaje de jóvenes de 30 a 34 años con Educación Superior presenta un porcentaje del 40,2%, mientras que el conjunto de la Unión Europea está en el 39,0%, en ambos casos muy cerca del 40,0% establecido como meta. Sin embargo, hay algunas sombras en este logro.

En los últimos años se ha registrado un descenso del porcentaje mencionado. Del 42,3% de 2013 y 2014, pasamos al 40,9% del 2015 y al 40,2% actual. Diríase que hemos retrocedido una década, dado que la cifra más próxima a la actual es la del 2005. Es

razonable pensar que este retroceso tiene que ver con la política de tasas y becas establecida por los últimos gobiernos y ratificada por esta Cámara.

Sobre las tasas, solo es preciso citar el penúltimo informe de la Conferencia de Rectores de la Universidades Españolas, donde literalmente se afirma: «En el curso 2013/1014, España había alcanzado uno de los niveles de precios públicos universitarios más elevados de la Unión Europea». Precios elevados para familias empobrecidas por la crisis económica y las políticas de austeridad, que les han hecho perder 1,6 billones de euros de patrimonio.

Respecto a las ayudas y becas que se conceden por parte del Ministerio y las Administraciones Educativas de las Comunidades Autónomas, hay que decir, en primer lugar, que no todo lo que aparece conceptualizado así, como beca, se dirige a compensar las desigualdades socioeconómicas. Por ejemplo, las denominadas becas de excelencia o los complementos Erasmus no tienen necesariamente ese carácter socialmente compensatorio. Con todo, las aportaciones del Estado al capítulo becas en general se han reducido en los últimos años en términos notables. Según los datos del Ministerio de Educación, su propia aportación a becas y ayudas ha menguado desde el curso 2010-2011 hasta el 2014-2015 en más de 75 millones de euros, lo que representa un descenso del 8,1% o, en términos de tasa anual, un -2,1% cada ejercicio. Este descenso es más acusado en algunas partidas claramente compensatorias. Así, en el período citado, las aportaciones del Ministerio a las denominadas precisamente becas compensatorias disminuyó en un 33,4%, las de transporte en un 92,5%, las de comedor han sido anuladas y las de residencia han descendido un 30,4%, etc.

Los datos de matrícula también resultan notables. Entre el curso 2005-2006 y el curso 2015-2016, el estudiantado matriculado en grado en las universidades públicas españolas menguó con una tasa anual del -1,7%; mientras que el estudiantado matriculado en las universidades privadas aumentó con una tasa anual del 1,5%. Según los últimos datos del Ministerio, las universidades privadas recogían 160 mil estudiantes de grado y 50 mil más de máster en el curso 2015-2016.

Si alguno de Ustedes piensa que, en definitiva, la apertura de estos centros está amparada por el libre mercado, les recordaré lo que ya invoqué al principio de mi intervención, a saber, lo que literalmente dice el artículo 10.2 de la Constitución que Ustedes prometieron o juraron acatar, sobre que la normas fundamentales, a saber que

se interpretarán «de conformidad con la Declaración Universal de Derechos Humanos» y en este punto su texto, el de la Declaración, parece meridiano al afirmar: «El acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos» (art. 26.1). Repito: «en función de los méritos respectivos». ¿Están los más de 200 mil estudiantes matriculados en las universidades privadas españolas cursando estudios superiores por sus méritos respectivos o porque pueden pagar sus matrículas? ¿Han perdido otros 200 mil estudiantes las universidades públicas en los últimos diez años por falta de méritos o por razones económicas?

El problema de las universidades privadas y su dudosa conciliación con los preceptos derivados de la Constitución que Ustedes prometieron o juraron, me lleva a tratar de las empresas de enseñanza en general, un sector más que floreciente en nuestro país. Dejaré de lado el hecho de que hay mucha actividad formativa que en nuestro país está privatizada, sin que nadie lo cuestione, como sucede con las autoescuelas, y me centraré en las empresas que imparten enseñanzas de régimen general.

En España, las empresas que ofrecen enseñanzas de régimen general declararon unos beneficios de un millón ochocientos cincuenta mil euros al día, según los últimos datos disponibles del INE, que son del ejercicio 2010 (los datos siguientes, correspondientes al ejercicio 2015, se esperan pronto). Recuérdese que en ese año en el que las empresas de enseñanza obtuvieron esos sustanciosos beneficios de casi dos millones de euros diarios, España tuvo una evolución de su PIB de -3,7 puntos, más adversa por primera vez que el conjunto de la Unión Europea. Esos beneficios son posibles porque la mayor parte de sus ingresos derivan de transferencias de dinero público (un porcentaje que ronda el 60% en el caso de la enseñanza no universitaria) y por una asombrosamente escasa presión fiscal. Las empresas de enseñanza declararon ante el INE unos impuestos en el ejercicio 2010 del 0,79% de sus ingresos. ¿No les parece una fiscalidad muy baja?

Esta presencia de empresas de enseñanza que obtiene cuantiosos beneficios aún en los años duros de la crisis explica un hecho notable. Según Eurostat y con datos del año citado, las familias españolas gastaron en educación (con unidades ya ajustadas al coste de la vida) un 36% más que las familias alemanas, un 47% más que las italianas o un 124% más que las francesas; y si nos referimos a países con óptimos rendimientos en PISA, las familias españolas gastaron un 176% más que las de Estonia o un 613% más que las de Finlandia. La conclusión es obvia. El gasto de las familias españolas no se

justifica por ventajas del rendimiento, sino solo por el beneficio millonario de las empresas de enseñanza.

Me gustaría comentar otro objetivo de la Unión Europea, relacionado con las competencias lingüísticas. Una meta para el año 2020 es que la mitad de los jóvenes de 15 años pueda desempeñarse como usuarios independientes en una lengua extranjera y el 75% del alumnado de Educación Secundaria esté estudiando una segunda lengua extranjera. Los escasos datos disponibles apuntan a que las y los alumnos de Educación Secundaria estudian en España como promedio 1,4 lenguas extranjeras, por debajo de la media europea, que estaría en 1,6, y muy lejos de los países con mejor rendimiento educativo, como Finlandia o Estonia, con 2,2 y 2,0 lenguas extranjeras respectivamente.

Lo que resulta sorprendente es que se establezca el objetivo de avanzar en la competencia de lenguas extranjeras y se promuevan resistencias a capacitar al estudiantado en las lenguas oficiales de las Comunidades Autónomas. Recuérdese que el artículo 3.3 de la Constitución, que Ustedes han prometido o jurado acatar, establece que «la riqueza de las distintas modalidades lingüísticas de España es un patrimonio cultural que será objeto de especial respeto y protección».

Una estimación de cuántas personas usan lenguas oficiales distintas del castellano permitiría hablar de no menos de doce millones y medio de personas que serían plurilingües, a las que hay que añadir más de tres millones y medio de personas extranjeras cuya primera lengua no sería el castellano. Las instituciones suelen desconsiderar esta situación sociolingüística española, en la que no menos de un tercio de población es plurilingüe en sus usos, sin contar aquellas personas que se han formado en más de una lengua. Pondré dos ejemplos de tal desconsideración. El primero ya ha sido aludido cuando he dado datos basándome en una estimación. ¿Cómo es posible que el INE no disponga de ninguna serie de datos sobre la situación sociolingüística general de la ciudadanía? No solo sobre la competencia lingüística que declaran, sino también sobre el uso que hacen de las lenguas en los diferentes contextos. Sobre este asunto tan importante no tenemos datos globales. Pero además, y este es el segundo ejemplo, ¿cómo es posible que en las estadísticas oficiales se continúe considerando analfabeta aquella persona que no sabe leer y escribir solo en castellano? La falsa representación de que España es un Estado monolingüe sigue animando muchas actuaciones políticas.

El significado de los términos constitucionales «especial respeto y protección», por el que aparecieron mencionadas en la Carta Magna, parece haberse disuelto.

Por último, me gustaría hablar brevemente de la situación del profesorado. Las maestras, los maestros, las profesoras y los profesores, formamos un colectivo laboral peculiar. Según el Ministerio de Empleo, somos el sector con el mayor nivel de satisfacción en el trabajo, el que está más orgulloso de todos con la actividad ejercida, con el desarrollo personal que le supone, con la autonomía que reporta o con la motivación que experimenta en su práctica profesional. Probablemente, esta satisfacción derive de la representación de su actividad como el cumplimiento de una vocación. Ahora bien, esta dedicación vocacional, esta satisfacción biográfica, no puede legitimar una erosión continuada de las condiciones laborales, que es lo que se ha producido. El profesorado ha padecido reiteradas congelaciones salariales y las restricciones a la contratación o al acceso al funcionariado han repercutido sensiblemente en el empeoramiento de sus condiciones laborales y en el aumento de la precariedad en el sector. Los sucesivos gobiernos parecen olvidar al profesorado o solo se acuerdan de él para recortar sus salarios para ajustar el déficit. No se trata solo de recuperar el poder adquisitivo perdido, que también, sino de reconocer socialmente el trabajo docente. Pondré solo un ejemplo de la desconsideración: ¿cuántas veces hemos visto recepciones de las pascuas militares o alocuciones de los gobernantes a las tropas en fechas señaladas? Sin duda muchas. ¿Cuántas veces se ha dirigido el presidente del gobierno al profesorado en circunstancias semejantes? Ninguna, que yo recuerde, y eso a pesar de que en nuestro país el profesorado está compuesto por una cantidad de personas más de seis veces superior al número de efectivos de las fuerzas armadas, incluyendo oficiales, suboficiales, tropa y marinería.

Para finalizar quisiera solo volver a enunciar de manera resumida las tesis centrales que les he expuesto, aligeradas ya de los datos con los que las he avalado.

La educación es un derecho, y cualquier política educativa o eventual pacto educativo tiene que basarse en la determinación que de este derecho fundamental realizan las declaraciones y cartas de derechos vigentes en nuestro país. El derecho a la educación está vulnerado para buena parte de la población, porque o bien no ha concluido la enseñanza obligatoria o bien no tiene acceso efectivo a la formación profesional o permanente. El rendimiento educativo español, tal como lo mide la Unión Europea, está

en el promedio de la OCDE, y en todo caso, según las evidencias estadísticas, se puede incrementar mediante un aumento del gasto educativo público, que tiene que dirigirse a los sectores empobrecidos. Programas de diversificación curricular o el recurso a la repetición de curso tienen que orientarse a incrementar el rendimiento de estudiantes necesitados de mejora, no a su penalización. Ya hay experiencias y declaraciones autorizadas que acreditan el carácter perverso de las pruebas introducidas por la LOMCE. ¿Por qué persistir con contumacia? Con todo, el principal incumplimiento español de los objetivos europeos es el abandono educativo temprano, que tiene que combatirse aumentando la igualdad social, regulando el mercado de trabajo y mejorando las condiciones laborales para que el empleo de baja cualificación no sirva como atractor del estudiantado. España ha cumplido el objetivo de porcentaje de estudiantado en Educación Superior, pero hay sombras en este proceso, sobre todo las derivadas del aumento de tasas, la disminución de becas y la proliferación de universidades privadas, eventualmente en contradicción con los preceptos constitucionales, como también sucede con las empresas de enseñanza privadas, que recogen sustanciosos beneficios con aportaciones de dinero público y una fiscalidad prácticamente inexistente. España tiene que avanzar en la formación multilingüe y, lo que es más importante, tiene que cumplir lo que establece la Constitución respecto de las lenguas oficiales distintas del castellano, que tienen que ser objeto de «especial respeto y protección» y que son usadas por no menos de una tercera parte de la población. Por último, se debe reconocer el trabajo del profesorado, tanto económica como simbólicamente. Todas estas exigencias, derivadas del carácter de la educación como un derecho, y que sería un deber para esta Cámara hacer que se cumplieran, no solo podrían estar contempladas en un eventual pacto educativo, sino que deberían inspirar toda política educativa derivada de los preceptos constitucionales, los únicos legítimos que Ustedes han prometido o jurado acatar.

Muchas gracias por su atención.