



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

Año 2017

XII LEGISLATURA

Núm. 237

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

PRESIDENCIA DE LA EXCMA. SRA. D.^a TEÓFILA MARTÍNEZ SAIZ

Sesión núm. 23

celebrada el martes 23 de mayo de 2017

Página

ORDEN DEL DÍA:

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

- Del señor Torrego Seijo, doctor en Ciencias de la Educación, profesor del departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización de la Universidad de Alcalá de Henares, y de la señora Sánchez Sainz, doctora en Educación, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid, experta en coeducación y diversidad escolar, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Números de expediente 219/000605 y 219/000606) 2
- Del señor Garicano Gabilondo, economista y catedrático, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000607) 16
- Del señor De la Villa Polo, presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000608) 33
- Corrección de error 43

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 2

Se abre la sesión a las nueve y treinta minutos de la mañana.

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

- **DEL SEÑOR TORREGO SEIJO, DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES Y DE LA SEÑORA SÁNCHEZ SAINZ, DOCTORA EN EDUCACIÓN, PROFESORA DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, EXPERTA EN COEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD ESCOLAR, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Números de expediente 219/000605 y 219/000606).**

La señora **PRESIDENTA**: Buenos días, señoras y señores diputados.

Vamos a dar comienzo a la tramitación del orden del día de la sesión de la Comisión de Educación y Deporte convocada para este día 23 de mayo. El punto primero, que es el que vamos a tramitar en este momento, corresponde a la comparecencia de don Juan Carlos Torrego Seijo, doctor en Ciencias de la Educación, profesor del Departamento de Ciencias de la Educación, Área de Didáctica y Organización de la Universidad de Alcalá de Henares, y de doña Mercedes Sánchez Sainz, doctora en Educación, profesora del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad Complutense de Madrid, experta en Coeducación y Diversidad Escolar, a los que damos la bienvenida y las gracias por haber aceptado comparecer en esta Comisión-subcomisión. Asimismo, les agradecemos de antemano la documentación que nos van a dejar para que posteriormente los diputados y diputadas la podamos valorar cuando lleguen las reuniones de trabajo. Saben que tienen treinta minutos para compartir entre ambos y que después cada grupo parlamentario, a través de su portavoz, tendrá cinco minutos para intervenir y plantearles las cuestiones que consideren oportunas y, finalmente, dependiendo del tiempo que nos reste para la siguiente comparecencia, volveremos a dividir el tiempo entre los dos para que puedan contestar. Sin más, le doy la palabra a don Juan Carlos Torrego Seijo, que va a intervenir en primer lugar.

El señor **DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES** (Torrego Seijo): Buenos días a todas y a todos.

Tengo el orgullo, el honor de participar en esta sesión y es para mí, por tanto, una oportunidad de compartir muchas de las cuestiones que venimos ya planteando desde hace tiempo en relación con el tema de la convivencia. La propuesta que voy a hacer se nutre de una trayectoria de trabajo, de acompañamiento, de asesoramiento, de investigación desde un grupo de la Universidad de Alcalá, Grupo Imeca, dedicado a la inclusión y mejora educativa en dos temáticas: aprendizaje cooperativo, convivencia y mediación. Hemos tenido ya la ocasión de participar en distintas ocasiones en debates de este tipo y en este proceso de trabajo en diferentes centros educativos creo que ya hemos ido llegando a muchos consensos en temas de convivencia; consensos logrados independientemente del partido político. Hemos tenido la oportunidad de trabajar en distintas comunidades autónomas gobernadas por distintos partidos y con todos ellos creo que ya hemos considerado que hay algunas cuestiones que deberían quedar recogidas, reflejadas y planteadas de cara a una mejor atención en la convivencia escolar.

En ese sentido, he organizado esta breve presentación y tendrán a su disposición un documento todavía provisional, y así está colgado, que trata de tres cuestiones: Una primera relativa a un diagnóstico, una breve introducción a la temática. Una segunda cuestión, más relacionada con qué podemos hacer desde el ámbito de los centros educativos, la organización y el currículum para atender las problemáticas asociadas a la prevención de la violencia y promoción de la convivencia escolar. Y finalmente, a modo de epílogo, algunas cuestiones, sugerencias y recomendaciones que modestamente se me ocurre plantear en esta sala.

Creo que todos compartimos que en los temas de convivencia y de violencia escolar hay una tremenda sensibilidad social y que no podemos quedarnos parados. Tampoco podemos entrar en el discurso de esto te corresponde a ti entre los distintos actores educativos. Se trata de tomar ya decisiones definitivas para que los centros educativos sean espacios reales de encuentro fructífero entre las nuevas generaciones pues ese es el acta fundacional de un centro educativo. En ese sentido —por ir situando el tema—, cuando se habla de violencia escolar o promoción de la convivencia hay algunas temáticas que a veces

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 3

están más ocultas y otras están más presentes porque lo están en el contexto social. ¿Y de qué estamos hablando? Pues estamos hablando de temas de acoso escolar, ciberacoso, disrupción en las aulas, vandalismo, acoso sexual, incumplimiento de normas de funcionamiento del centro, absentismo, deserción escolar; y diversos tipos de violencia asociados a la diversidad: violencia de género y lo que se ha llamado LGTBIfobia; creo que mi compañera Mercedes va a hacerles alguna aportación de mucho interés.

Primera cuestión, son temas que están ahí, más visibilizados unos, menos otros, con más sensibilidad social para distintos agentes y miembros de la comunidad educativa. Pero parece que no deberíamos dejar pasar este momento para tomar decisiones claras sobre conocer qué está sucediendo. En España tenemos el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar, que fue fundado, creado y potenciado. Una de las primeras decisiones que se me ocurren, que es relevante y en la que seguro que habría acuerdo, es revitalizar ese observatorio nacional porque creo que el último informe serio se hace a finales de 2010. Desde el 2010 al momento actual han pasado muchas cosas en relación con esta tipología de conflictos que acabo de apuntar y los investigadores, los formadores, necesitamos pautas, evidencias que puedan servir para fundamentar nuestra intervención. Por lo tanto, en este momento esa sería una de las primeras cuestiones, revitalizar este organismo creado además con esa función de observar la convivencia en nuestro país.

La segunda cuestión que me parece relevante apuntar tiene que ver con que muchas veces tratamos de potenciar programas de convivencia en los centros, pero no siempre tenemos una visión compartida de hacia dónde queremos ir ni una concepción compartida sobre el tema de la convivencia escolar. Yo creo que esto es especialmente relevante porque, si finalmente lo que queremos es potenciar un proyecto de convivencia, tenemos que saber de qué estamos hablando cuando hablamos de convivencia y compartir un marco común, porque algo que somos capaces de comprender todos juntos, vamos a poder encontrarnos en mejores circunstancias a la hora de atenderlo adecuadamente. Por lo tanto, muy brevemente porque todas las cuestiones que les estoy planteando quedan recogidas en ese documento que les facilito y podremos desarrollarlo más en detalle, me gustaría entrar en una primera cuestión que tiene que ver con de qué estamos hablando cuando hablamos de convivencia y desde qué enfoque de gestión de la convivencia merece la pena trabajar y por qué. Esto implica entrar directamente a los centros educativos y a lo que acontece allí.

Nosotros llevamos tiempo planteando lo que se ha venido en denominar la superación de los modelos más punitivos, lo que se ha llamado en el campo de la justicia o del derecho, más retributivo, hacia modelos más de justicia restaurativa, círculos restaurativos que tienen que ver con la creación, potenciación de nuevas herramientas, sobre todo de diálogo, para la resolución de los conflictos, como son los programas de mediación y otros. Creemos que desde esa conceptualización de la convivencia merece la pena trabajar y es muy propio como enfoque de cara a los centros educativos. Hecha esta primera consideración, me gustaría hacer algunos apuntes breves sobre algunas cuestiones que merece la pena abordar específicamente.

La primera de ellas tiene que ver con el ámbito de la organización escolar. Ya desde el 2006 se plantea con fuerza que los centros educativos tienen que marcar como seña de identidad trabajar la convivencia, elaborar planes de convivencia. Pero no siempre esos planes de convivencia se convierten en oportunidades para tratar lo importante y a veces se convierten en una respuesta burocrática. Nosotros creemos que el plan de convivencia, recogiendo ese marco y esa conceptualización más de justicia restaurativa, sería un buen instrumento para ordenar el funcionamiento de los centros educativos en torno a la convivencia. Y alguna de las cuestiones que deberían entrar dentro de ese plan de convivencia son las que paso muy brevemente a detallarles. Primero, la creación de nuevas estructuras. De hecho, en distintas comunidades autónomas —insisto, regidas por distintos partidos políticos como Castilla-La Mancha y Castilla y León— se está trabajando con mucha seriedad sobre los temas de convivencia y planteando la necesidad de crear nuevas estructuras. ¿Qué estructuras? Igual que tenemos un departamento de matemáticas, para la gestión de la convivencia necesitamos un departamento o estructura organizativa, que podemos denominar equipo de mediación o tratamiento de conflictos, una estructura específica al servicio de la convivencia regida por un profesional que cuente con formación suficiente —ojalá fuera casi una formación de posgrado— que pudiera coordinar estos programas.

¿De qué programas estamos hablando? Al menos de dos programas que están teniendo ya tremendo impacto en la vida y son vanguardia en la gestión de la convivencia en el plano internacional y creo que ya son consensos en la práctica que funcionan: programa de mediación y programa de alumnos ayudantes. El programa de mediación está directamente conectado con otra forma de resolver los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 4

conflictos haciendo realidad la idea de que dos personas que se han desencontrado se pueden reencontrar si somos capaces de crear espacios reservados, confiables en los que prima el diálogo, el reconocimiento mutuo y —cómo no— la toma de responsabilidad frente a los conflictos. Esos programas yo creo que tienen mucho poder para que las partes en conflicto asuman su responsabilidad y las consecuencias de sus actos. Los programas de mediación y los programas de alumnos ayudantes son la última vanguardia de los programas de convivencia que muchos centros están poniendo en marcha. Cuando acudimos a los centros profesionales, nos preguntan cómo esto no empieza a ser una medida general en los centros educativos y no experiencias episódicas y puntuales casi como innovaciones árbol de Navidad, que son aquellas que se encienden en un momento y desaparecen. Han venido a quedarse. ¿Por qué han venido a quedarse? Porque los programas de alumnos ayudantes son iniciativas que deberían formar parte del funcionamiento habitual y de la gestión de la convivencia a través de los planes de convivencia. Son iniciativas orientadas a crear una red solidaria de apoyo entre iguales, de tal manera que los alumnos debidamente formados y supervisados —y bajo la coordinación de un profesional que entiende de estos temas— se van a poner a disposición de sus compañeros detectando situaciones que les preocupan, atendiendo problemas.

Hoy ya sabemos que el fenómeno *bullying* o acoso escolar, que es uno de los fenómenos que más ha preocupado y está preocupando a la comunidad educativa, claramente disminuye —si no tiende a desaparecer— si contamos con estos programas. Ya no necesitamos pasar grandes test, grandes pruebas para detectar el fenómeno del *bullying* porque los propios alumnos compañeros lo detectan. El fenómeno *bullying* existe porque los espectadores no se comprometen, entre otras cosas. Conseguimos que los espectadores se comprometan positivamente, denuncien y sean solidarios con sus compañeros. Por lo tanto, son medidas que sabemos que directamente contribuyen a detectar *bullying* y a atender *bullying*, vemos cómo estos problemas ya no forman parte de la dinámica habitual e, insisto, son programas que ya empiezan a tener una presencia. Se trata de dar un respaldo en términos de formación, crear condiciones, crear ese departamento imprescindible para gestionar la convivencia porque, si no tenemos estructura de convivencia, finalmente grandes programas y proyectos quedan como declaración de intenciones. Por lo tanto, serían dos programas muy importantes.

Quiero hacer un apunte en relación con aspectos organizativos. Además de estos programas, planteamos potenciar la función tutorial, que es un tema eterno en los centros educativos que exige competencias. Hoy ya sabemos que algunas nuevas figuras asociadas a la acción tutorial, nuevos formatos como el tutor de seguimiento, son fundamentales para trabajar más directamente con algunos alumnos que se van quedando fuera o se van desconectando de los centros educativos y ese tutor de seguimiento bajo la coordinación del departamento de orientación sería una figura a potenciar, a impulsar para la mejora de la convivencia.

Sigo insistiendo en algunos apuntes que, reitero, tienen ustedes más detallados en el documento que les adjunto. Creo que no hace falta insistir en el compromiso con la formación inicial o con la formación permanente del profesorado. Los temas de convivencia tienen que estar presentes porque ya sabemos que una de las competencias básicas que tienen que implementar los centros educativos tiene que ver con la competencia cívica y ciudadana, y esa, si no se enseña, no se aprende. También hay que desarrollar el trabajo con las familias en el centro, las actuaciones formativas orientadas a la potenciación de las pautas educativas familiares. Esto exige un acuerdo que también forma parte del consenso de medidas específicas orientadas a la convivencia, así como el trabajo de potenciación y la adopción de medidas que afronten la influencia del contexto social cercano del alumnado, que favorezcan coordinaciones institucionales para trabajar, sobre todo, en el seguimiento de algunos alumnos y en medidas preventivas sobre alumnos que presenten algún tipo de dificultad de aprendizaje, pero profesionalizando esa coordinación institucional.

Yendo ya a apuntes más relacionados con elementos curriculares de los centros educativos, nos parece que no deberíamos pasar un día más sin incorporar en los programas educativos la enseñanza de la convivencia a través de las distintas áreas, o a través de la acción tutorial, o a través de una asignatura específica. Hoy sabemos que, si no se enseña convivencia, no se aprende convivencia; que, si no se evalúa convivencia, no se aprende convivencia. Por lo tanto, ese es un elemento fundamental. Las aportaciones de estos últimos años en la gestión de la convivencia desde un plano más filosófico, jurídico, político o ético tienen que estar presentes en el currículum de formación de nuestros alumnos, así como la formación en habilidades sociales, la formación relacionada con la inteligencia emocional, la vinculada con las habilidades de negociación y de diálogo. Todo ello tiene que formar parte ya del currículum en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 5

algún lugar. Acordemos cuál es el mejor formato. Así pues, la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia es un tema pendiente, desde nuestro punto de vista.

También hoy sabemos —y creo que en esta misma Comisión ya se ha planteado este mismo asunto en otro momento— que los formatos de enseñanza y aprendizaje centrados en la inclusión educativa son más favorecedores de la convivencia en los centros educativos. Hoy ya lo sabemos; son unos cuantos años investigando en las metodologías de aprendizaje cooperativo como para poder hacer alguna afirmación en este sentido. Hoy estamos convencidos de que la escuela más tradicional, con enfoques más individualistas, más competitivos, difícilmente contribuye a la creación de condiciones en las que los alumnos se sientan atendidos. Pensamos que el aprendizaje cooperativo es una opción metodológica que ya está a disposición de los centros, de los profesores, a través de la formación y de distintos espacios. En nuestra universidad, por ejemplo, tenemos una mención dedicada específicamente al aprendizaje cooperativo, y es un enfoque que hoy metodológicamente serían los enfoques de vanguardia para la gestión de la convivencia en centros educativos. El aprendizaje cooperativo es el empleo didáctico de grupos reducidos donde los alumnos trabajan juntos para maximizar su propio aprendizaje y el de los demás. La finalidad del aprendizaje cooperativo no es tanto aprender a hacer las cosas juntos, sino aprender juntos a hacer las cosas solos, y hoy ya sabemos cómo se organiza el aprendizaje cooperativo, cómo se crean los grupos, como se trabajan roles, es decir, ya sabemos organizar un aula cooperativa. Que yo esté insistiendo en este tema y asociándolo al tema de convivencia es porque sabemos que cuando los alumnos están aprendiendo juntos, con interacciones bien reguladas entre ellos, con el papel del profesor como facilitador del aprendizaje, se crean condiciones de inclusión y, por tanto, se impide que exista exclusión en las aulas. Ese tipo de alumnos que se suelen quedar fuera, relegados, están incorporados dentro de una estrategia metodológica de aprendizaje cooperativo, y cuanto menos exclusión, menos problemas de comportamiento antisocial en las aulas. Luego, desde nuestro punto de vista, merece la pena hacer una apuesta decidida por esta metodología.

Para finalizar —agradeciendo de nuevo su escucha atenta— querría hacer algunas consideraciones a modo de epílogo que me parece que podría ser relevante compartir hoy con ustedes. Primero, hay que superar una visión reactiva de la convivencia. Parece que estamos siempre detrás del acto violento, de la problemática de violencia y hoy en los centros educativos por suerte ya están aconteciendo fenómenos interesantísimos de convivencia que lo que hay que hacer es maximizar y potenciar. Hay muy buenas prácticas de alumnos ayudantes, mediación escolar, y eso es lo que merece la pena destacar y potenciar, estar más proactivos, y qué mejor lugar que este para plantearlo. Y cómo no, hay que insistir en potenciar la vida de este Observatorio nacional de la convivencia que está en un cierto letargo actualmente.

Segunda cuestión, superar una intervención centrada solo en la elaboración de protocolos de intervención —en temas como, por ejemplo, el acoso—, que alguien podría entender hasta como una cierta desresponsabilización de las administraciones, que sería como decir: ya tengo protocolo, los profesores son los responsables. ¿Que hacen falta protocolos? Sí, pero hace falta algo más, y es dotar a los centros de una estructura real que sea capaz de potenciar la convivencia en positivo en los centros. Por lo tanto, también debemos superar una visión un poco ingenua de que gestionar la convivencia, los problemas de acoso por ejemplo, significa tener un buen *call center* al que los alumnos puedan llamar o medidas externas como elaborar guías, materiales, que siempre suma en positivo, pero seguramente no va al corazón de la actividad docente, porque el núcleo de la actividad docente tiene que ver con organizar internamente este tipo de programas y estos enfoques curriculares o de programas de enseñanza que vengo planteando. Por lo tanto, debe haber una línea real de compromiso con los centros, con los docentes; los profesores y profesoras muchas veces se sienten solos, desamparados y necesitan respaldo para poner en marcha estos programas y que además se hagan en condiciones de dignidad y profesionalidad y no como un acto de voluntarismo.

También quería apuntar lo que me he permitido denominar como cierto papanatismo nacional porque estamos potenciando programas que vienen de fuera, seguramente de los países nórdicos, cuando ya en España en estas últimas dos décadas estamos poniendo en marcha en todas las comunidades autónomas interesantísimos programas de prevención de la violencia y promoción de la convivencia y no necesitamos —aunque siempre viene bien— conectarnos con la investigación internacional, pues ya en España hay muy buenas prácticas, lo único que hay que hacer es darles soporte y convertirlas en proyectos sostenibles en el tiempo. Quería insistir en ese sentido.

Finalmente, he de decirles que todos estos programas exigen condiciones de formación del profesorado, potenciar nuevas figuras, como los tutores de seguimiento, potenciar la figura de la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 6

orientación, ya que no basta con decir que tenemos orientadores, los orientadores están desbordados en su tarea, necesitamos más. Yo me he permitido hasta plantear la necesidad de un plan estatal para la enseñanza y el aprendizaje de la convivencia como el reto pendiente, aunque, por otro lado, en la práctica, entre los profesionales y los investigadores ya estamos trabajando en estas temáticas.

Termino aquí mi intervención. Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Torrego.

Ahora va a continuar la intervención doña Mercedes Sánchez Sainz.

La señora **DOCTORA EN EDUCACIÓN, PROFESORA DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, EXPERTA EN COEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD ESCOLAR** (Sánchez Sainz): Lo primero que quiero hacer es agradecer la posibilidad de estar aquí. Lo segundo, quería pedir disculpas, porque no he podido mandar material impreso, falleció mi padre la semana pasada, he venido porque se lo dedico, y no digo más porque, si no, me pongo a llorar. Si me lo permiten, lo haré llegar en estos días para que puedan ustedes evaluarlo.

Ahora quiero decir unas ideas fundamentales y con que una se quede en sus cabezas —ya se lo decía yo a mi padre en coma— y una idea se plasme en la ley, significará que tú has hecho una buena educación con tu hija. Lo he titulado Pacto educativo para una inclusión real, pero básicamente, aparte de que asumo cada palabra que ha dicho mi compañero, querría centrarme en aspectos especialmente invisibilizados como puedan ser el género, la diversidad sexual, identidad y expresión de género como elementos a visibilizar.

Quería hacer brevemente un estado de la cuestión. Cuando hablamos de diversidad y cuando en el sistema educativo se habla de diversidad, parece que se habla de los otros, parece que yo no soy diversidad, parece que el docente no es diversidad, parece que el alumnado hegemónico, blanco, flaco, guapo, sin diversidad funcional y hetero no es diversidad. No, lo primero que hay que hacer es insistir en que todos y todas somos diversidad, no son los otros. En el sistema educativo en todas las leyes, incluso en el propio sistema y en las propias aulas se entiende diversidad como discapacidad, como falta de capacidades y como desfase curricular y esta idea es dañina para ver el enriquecimiento de la diversidad. Si cuando llego a un aula a dar clase me encuentro que son todas mujeres con el pelo rizado, gordas y vestidas de negro, me da algo. ¡Todo el mundo como yo! No, la diversidad es enriquecimiento, pero parece que la diversidad son los otros.

Creo que también hay que plantearse si los principios que están tanto en la LOE como en la Lomce, que son la inclusión y la normalización, son principios que pueden ir de la mano o hay que hacer un pequeño debate porque normalización al final es normal, dos sílabas donde no entramos nadie. Los menores y los adolescentes toman esto como qué es ser normal y qué es ser diferente y es muy peligroso por los datos que voy a dar a continuación.

Estamos mezclando coeducación con escuela mixta. Coeducación no es que estemos juntos chicos y chicas, va mucho más allá, es ausencia de sexismo, que hoy por hoy creo que es mejorable, incluso todas las violencias que se están viviendo dentro de las aulas, que algo ha adelantado mi compañero.

Brevemente, ¿qué está pasando en infantil y primaria? Voy a dar resultados de investigaciones que hemos hecho en mi grupo de investigación, incluso del CIS. Lo que entienden por diferente no es aprobado, se manejan en el insulto, y esto es así. Los insultos son gorda y gordo, con mil sinónimos como albóndiga y panceta. Tienen muchos sinónimos para gordo y gorda, no ven nada bueno en esto. Maricón es un insulto que se repite de manera habitual. Zorra y puta son insultos que se repiten de una manera pasmosa. Con esto conforman ellos su personalidad, con lo que no quiero ser. El insulto de mariquita o maricón empieza a los cinco años de edad, pero, ojo, no para hablar de la orientación sexual del compañero de cinco años, sino como niños que hacen cosas de niñas o niñas que hacen cosas de niños. Hemos entrado en las aulas y talleres y les hemos preguntado: ¿qué es hacer cosas de niños? ¡Jugar al fútbol y pelearse! Lo tienen muy claro. ¿Y qué es hacer cosas de niñas? Bailar, peinarse y hablar. Entonces, un niño que quiere bailar es mariquita y una niña que quiere jugar al fútbol es marimacho. Al final, este género binario es una losa que está marcando lo que pueden hacer y lo que no pueden hacer. Según aumenta la edad, van siendo más patentes. Porque les decíamos: ¡Pero si en infantil jugabais con cocinitas! Sí, en infantil sí. Y les decíamos: ¿Pones un pie en primaria y ya no puedes? Es que los de quinto no lo hacen. Hay un inmovilismo. Si los de quinto no lo hacen, los de quinto no lo hacen y los de quinto no lo hacen, llegamos al quinto de 1973, porque hay un inmovilismo de qué es posible y qué no es posible hacer.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 7

Además, vinculan los roles de género —que tú juegues con cocinitas— con la orientación sexual. Con lo cual, si no quiero que me llamen mariquita, no juego a cocinitas o no juego con muñecas. Pero sí lo hacen en la intimidad porque muchas niñas nos decían: Mi hermano juega con muñecas en casa. O me dejé unas muñecas en el baño y vi a un niño jugando a escondidas. Tienen muy claro que hay cosas que no pueden hacer a nivel social, pero sí hacen en la intimidad. ¡Qué pena! Hay cosas que ellos saben que no pueden hacer porque se les va a tachar de algo que no son.

¿Qué está pasando en secundaria? El 80% del alumnado LGB escucha su orientación como insulto. El 80% no ha salido del armario porque piensan que va a haber tres veces más agresiones si salen del armario que si no salen. El 70% del alumnado en general muestra reticencias hacia las personas trans. Más del 60% de personas agredidas —y esto es muy grave— piensa que el profesorado no hace nada y el 60% del alumnado no actúa ante un acoso LGTBfóbico o de género. Esta es la última investigación que hizo el CIS a nivel estatal. Presagiaban burlas por estos insultos casi un 80%, que se hable mal casi un 80%, aislamiento casi un 40%, amenazas casi un 40%, que se les tire cosas casi un 20% y palizas por saltarse roles de género un 6,5%. Ante un 12 un docente LGBT, piensan que no debe ser profe casi un 15% y por lo que se refiere a adolescentes LGBT que han sufrido acoso, el 44% los chicos y el 25% las chicas.

Dos chicas besándose es otro tipo de acoso: eso de, ¿te puedo dar yo un besito?... Porque eso siempre parece que pone a los chicos. Así, pues, hay LGBT en el sistema educativo, pero no tanto como una actitud hostil hacia gays, lesbianas, bi, trans, sino como forma en que se construyen las masculinidades y las feminidades dentro del sistema educativo y de la sociedad, que está emparentado con el sexismo, con el patriarcado y con la violencia de género. Por tanto, ¿a quién se dirige? A aquellas personas que se saltan los roles de género establecidos. Hay muchos tipos de LGBTfobia o de homofobia. Si yo ahora pido que se levante la mano y pregunto: ¿Quién de aquí es homófoba? Nadie. Pues igual nadie porque hay una homofobia conductual, que es la que implica una conducta, una paliza, que se tiren cosas, pero también la que implica el chiste, la risa. ¿Acaso no hemos dicho nunca: Anda, no seas mariquita, no seas débil o no seas cobarde? Al final, estamos todos metidos en este saco. Hay una cognitiva —que es el pensamiento—, una afectiva —igual no quiero, pero lo veo y me da cosa—, una liberal —que hagan lo que quieran, pero en su casa—, una interiorizada —que es la que tiene el propio colectivo porque conforma su personalidad con lo que piensa que no debe ser— y una institucional.

Aquí hago un llamamiento. Da igual la homofobia que tengan ustedes, pero la institucional es la que debemos parar de alguna manera. En nuestra mano está que no haya estudiantes de primera y de segunda y cosas así. ¿Qué ocurre? Esto da lugar a un acoso específico; no es el acoso generalizado, el *bullying* generalizado. ¿Por qué? En primer lugar, porque de esto no se habla. La profesora o la persona que habla parece que es lesbiana o gay, con lo cual ya le da como miedo trabajar en estos temas. En segundo lugar, porque hay falta de apoyo familiar. Aquí siempre pongo un ejemplo. Si una adolescente es acosada por gorda y quiere el apoyo de su familia, no tiene que llegar a casa y decir: Tengo que deciros algo. Soy gorda. Pues ya te vemos, ¿no? No hace falta salir del armario de ser gorda, de ser negra o de tener gafas. Ahora bien, si quiero el apoyo de mi familia porque me están acosando por estos temas, tengo que salir del armario en mi casa, y no es tan fácil teniendo en cuenta que el 80%, como hemos visto antes, del alumnado está en el armario por miedo a las agresiones. El contagio del estigma. Imagínense que a un chaval le acosan por ser maricón. Si le defiende otro chico, ¿qué va a ocurrir? Que el otro chico va a ser su novio y le va a pasar lo mismo, luego están especialmente solos y solas. Y por otro lado, el horizonte de la injuria, que significa que cuando la barba de tu vecino veas pelar pon la tuya a remojar. Si a uno le están pegando por estas causas, no voy a decir que yo también soy lesbiana. No, no, me callo e incluso participo en el acoso para quedarme libre. Y, al final, esto se normaliza: es una forma de hablar, son cosas que pasa, no pasa nada.

¿Existe educación afectiva y sexual en las primeras edades? En el sistema educativo parece que poca. Ahora, si no hacemos nada —no sé si lo ven en sus pantallas—, educaremos en esto: en *Peppa Pig*, en *La bella durmiente*, porque es lo que ellos ven; respecto a los juguetes, el cuidado para las chicas, y los del espacio público para los chicos, las motos; respecto a los modelos de mujeres y hombres, copian los que hay en el *reggaeton* o en programas como *Mujeres y hombres y viceversa*, que es lo que ven. Es decir, no hacer nada implica seguir haciendo esto. ¿Qué se ha hecho hasta el momento? Es verdad que la LOE reconoce la diversidad sexual en el preámbulo, y la Lomce en el artículo 124 reconoce el acoso específico, pero de manera punitiva, como decía el compañero, por cuestiones de diversidad sexual y de entidad de género, pero al final lo que estamos haciendo a nivel educativo es que son los colectivos los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 8

que dan las charlas y empresas externas las que imparten educación sexual, materiales individuales que no llegan a los centros, profesorado sin formar, ausencia de programas específicos de concienciación, asignaturas con contenidos binarios y que invisibilizan, el Día del Padre y el Día de la Madre, equipos y departamentos de orientación con una carga tan grande para hacer dictámenes de escolarización a niños con discapacidad y ver qué tipos de apoyo necesitan, que finalmente se queda por hacer esta parte de la orientación que mencionaba antes Juan Carlos. Esto es: hay un acoso entre iguales generalizado y no se está haciendo una gestión adecuada hasta el momento. Incluso dentro del sistema seguimos con un enfoque absolutamente androcéntrico desde la ciencia, desde quién es el que evoluciona al hombre o el hombre vinculado a las guerras.

Propuestas de acción, y con esto termino. He hecho tres propuestas de acción básicas. Una es la formación del profesorado, tanto inicial como en las facultades de Educación; no solo en estos temas de la diversidad y de la convivencia como enriquecimiento, sino que aquí metemos todo en lo mismo. La formación debe ser permanente en centros de profesorado y desde los sindicatos. Deberían incluirse los temas de convivencia y diversidad en los temarios de oposiciones, porque esa es una forma de que el profesorado esté formado sí o sí, y también debería haber referencias explícitas en la normativa. La atención a la diversidad no es la atención a la discapacidad, sino atención a una diversidad y a una convivencia en sentido amplio, e incluso tendría que establecerse de una manera específica por medio de un real decreto, un decreto, una orden, una resolución, algo de obligado cumplimiento. Por otra parte, en la didáctica y la organización escolar coincido con mi compañero en que debe existir una asignatura de equidad en las relaciones humanas que vea la diversidad como enriquecimiento. El currículo de las asignaturas debe desarrollarse de manera no binarista para que no invisibilice ciertas diversidades. En los documentos de centro tendría que haber referencias explícitas al género y a la diversidad: proyecto educativo, plan de atención a la diversidad como una cosa más amplia, plan de acción tutorial y —¡cómo no!— el plan de convivencia. Asimismo, debería existir un protocolo —no único, pero sí necesario y de obligado cumplimiento— para la atención a menores trans y contra el acoso sexual por orientación sexual e identidad y expresión de género.

Al final la omisión de acción implica la perpetuación de un sistema excluyente que provoca violencia; es decir, no hacer nada implica estar haciendo algo, implica que el sistema hegemónico se sigue perpetuando y provoca violencia. La diversidad es enriquecimiento y, por tanto, hay que visibilizar y valorar todas las diversidades y nosotros, ustedes, somos diversidad.

Quería finalizar con un cuento muy brevemente —pero no va a ser posible por cuestiones de tecnología—, ya que estamos hablando de educación. Es el cuento de Cuadradito. Cuadradito quiere jugar con sus amigos redonditos, pero la puerta es redonda y no puede entrar. Todos le dicen: ¡Cuadradito, tienes que entrar! ¡Sé redondo como la puerta! Cuadradito se alarga, se tuerce, se pone cabeza abajo, pero no consigue entrar. Los redonditos se reúnen y entienden que no es Cuadradito quien tiene que cambiar, sino la puerta. Entonces, recortan cuatro esquinitas de nada que permiten a Cuadradito jugar junto a los redonditos. Les diría que ustedes son los encargados y las encargadas de cortar esquinas. **(Risas).**

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias a don Carlos Torrego y a doña Mercedes Sánchez por su primera intervención.

Ahora vamos a pasar a las intervenciones de los portavoces de los distintos grupos parlamentarios. Por el Grupo Parlamentario Ciudadanos, tiene la palabra doña Marta Rivera.

La señora **RIVERA DE LA CRUZ**: Muchas gracias, presidenta.

Sean bienvenidos los dos comparecientes. Doña Mercedes, le quiero agradecer que en sus circunstancias haya venido hoy aquí. Estoy segura de que su padre está muy orgulloso de usted por haber hecho el esfuerzo.

Es importante para nosotros escuchar lo que cuenta, porque es cierto que la convivencia escolar es uno de los problemas a los que nos enfrentamos y que nos debería hacer pensar que las cosas han cambiado para mal a lo largo del tiempo. Yo me eduqué en escuela pública siempre y muchas de las cosas que se están viviendo ahora en las escuelas yo jamás las viví. Por supuesto que escuché peleas entre chicos y chicas, entre chicas, entre chicos, pero los insultos que se escuchan ahora yo no los escuchaba. Era raro pasar del 'idiota' o del 'imbécil', que era lo más socorrido. Quizá tengamos que preguntarnos qué ha pasado para que caminemos hacia atrás en vez de caminar hacia delante, cuando en otros elementos de la escuela sí se ha caminado hacia delante.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 9

Les quería hacer algunas preguntas concretas. Evidentemente, ¿qué creen que ha pasado en este tiempo para haber empeorado? Hablaban de la prevención antes que la reacción, de trabajar previamente antes de tener que arreglar lo que ya está roto, pero tampoco podemos soslayar la reacción. Me gustaría saber cuál es en su opinión el papel de los padres, sobre todo, pienso en los padres de los alumnos que son los agresores más que en los padres de los agredidos. Hablando de los mediadores, estoy completamente de acuerdo en que los centros deberían contar con esos planes de mediación, pero ha dicho una cosa que es interesante y que es que la mediación esté supervisada y reglada. ¿Qué peligros hay de que los centros, con toda su mejor voluntad, empiecen a organizar esos comités de mediación sin que se profesionalicen de alguna manera y no haya una supervisión medianamente reglada? ¿Qué se necesitaría en los centros para generar esos departamentos de mediación? ¿Qué es lo indispensable y cómo se traduce en cuanto a coste? Por desgracia, lo primero que van a preguntar es cuánto cuesta y tenemos que saberlo para hacer una aproximación.

Decían ustedes que desde el año 2010 no se hace un estudio serio sobre violencia escolar. ¿Cada cuánto tiempo creen ustedes que sería necesario elaborar ese mapa? ¿Se han sesgado de alguna manera esos estudios que existen? Quiero decir que si se han dividido por territorios, si se han dividido por edades, si sabemos si hay alguna edad en la que violencia se intensifica o bien de alguna forma retrocede o si a lo mejor hay territorios donde hay más casos de violencia escolar que en otros, para poder hacer esos estudios.

Reitero mi agradecimiento a los dos.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, doña Marta Rivera.

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

La señora **FARRÉ FIDALGO**: Gracias, señora presidenta.

En primer lugar, quiero agradecerlos las comparencias. Es muy interesante que hayáis combinado los dos asuntos porque al final están muy relacionados. Antes de nada, os diría que para nuestro Grupo Confederal Podemos hay tres pilares básicos que deberían estar en este pacto social y político por la educación, que serían la suficiencia económica, la participación y el bien común, que yo creo que van ligados a lo que habéis planteado. En esta línea os haré algunas preguntas muy concretas, porque de hecho creo que estamos bastante de acuerdo con todo lo que habéis planteado. En ambos casos lo que importa es un cambio de cultura bastante generalizado. Es cierto que hay muchos centros que ya lo están trabajando, algunos con más dificultades que otros, y es cierto que allí donde se llevan a cabo programas de mediación mejora muchísimo la convivencia. Inicialmente hace falta formación, pero después —evidentemente siempre con la supervisión de un profesional— los alumnos acaban siendo bastante autónomos y autoformando a los demás, o sea que es muy positivo. Pero aquí el gran dilema es —lo anticipaba la compañera— qué tipo de recursos creéis que son necesarios teniendo en cuenta en qué ratios estamos, qué recursos se destinan a tutoría, qué tipo de formación es necesaria para el profesorado y para los alumnos, sobre todo para el profesorado, que tiene que incluirlo a lo largo de todos los ámbitos y no solo en los momentos puntuales en que se hace la mediación, es un cambio de cultura y hay que incluirlo en todos los espacios.

En cuanto a la participación, me gustaría saber si tenéis alguna propuesta sobre cómo debería funcionar el Consejo Escolar del Estado, qué participación deberían tener las familias en estos temas. Y en lo que comentabais de las normas, en cuanto a si reacción o proacción, es evidente que si los alumnos forman parte de la toma de decisión sobre qué normas tiene la escuela, las harán más suyas. Si creéis que esto es importante, qué peso le daríais al Consejo Escolar del Estado en la toma de decisiones de normas, y a los alumnos.

Finalmente, Mercedes comentaba por encima el asunto de los currículums y de cómo se incluye la diversidad en los currículums. Más allá que incluir la diversidad, habría que romper con el binarismo en los currículums. Se ha dicho muchas veces que los libros de texto están cargados de hombres que han hecho cosas, que no hay mujeres que hayan hecho cosas, y eso también fomenta este binarismo extremo que comentabas.

Vuelvo a agradecerlos vuestra intervención.

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

Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra la señora Martínez Seijo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 10

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

Quiero agradecer la presencia y la clara exposición de los dos intervinientes esta mañana. Desde luego, no podemos estar más de acuerdo con el diagnóstico y con algunas de las medidas que ambos ponentes nos han expuesto.

Tengo unas cuantas cuestiones que quiero poner de relieve y que están destinadas a ambos. Concretamente, en la cuestión de la convivencia, el señor Torrego nos ha explicado muy claramente la tipología de los problemas existentes relacionados con la convivencia escolar, como puede ser la falta de disciplina, el acoso, el *bullying*, el *ciberbullying*, etcétera, pero en realidad a mí me gustaría tener una definición más completa y que pudiéramos compartir todos sobre lo que es la convivencia escolar y por qué se tiene que hablar más específicamente de convivencia escolar que de problemas específicos que afectan a la convivencia escolar. También es evidente que en la mayoría de los centros educativos el problema más persistente y repetitivo es la disrupción, que sufren la mayoría de los docentes en el aula y también alumnos y, por extensión, las familias, y es sobre lo que hay más quejas y por el que más intervenciones se realizan habitualmente. Nos gustaría que nos aclarase qué tipología de alumnado es más proclive a la disrupción escolar y, por otro lado, quién es el que recibe más ese tipo de disrupción escolar en el aula.

Como miembro estatal del Observatorio para la Convivencia, señor Torrego, quisiera decirle que me preocupa que en estos últimos años no se haya reunido en ningún momento, teniendo en cuenta que el problema de convivencia existe en nuestros centros educativos y teniendo en cuenta que el informe PISA habla repetidamente de la importancia de crear un clima adecuado de convivencia escolar, porque influye de una manera muy determinante en los resultados educativos. Creo que todos compartiremos que es necesario apostar por mejorar la convivencia y el clima escolar en los centros. Soy consciente de que existen distintos observatorios de la convivencia, con distintos nombres y en distintas comunidades autónomas. No sé si le parecería adecuada la cooperación o si existe esa cooperación entre los distintos observatorios autonómicos, aunque teniendo en cuenta que el observatorio estatal no funciona difícilmente puede haber coordinación con los autonómicos. Pero como una de estas propuestas de mejora, sería interesante establecer una ampliación de la colaboración entre el observatorio estatal y los distintos observatorios de convivencia. Asimismo, me gustaría que nos comentase las experiencias más exitosas en cuanto a la convivencia escolar en las distintas comunidades autónomas y, concretamente, respecto a los dos programas, que me parecen punteros y que creo que deben ser extendidos de manera más generalizada en los centros educativos, el de la mediación escolar y el de alumnos ayudantes. Quisiera saber si usted cree que debería haber un programa nacional para extender de manera generalizada ambos programas y que formen parte de la cultura y de los hábitos de los centros educativos como una cuestión ya interna, con los protocolos que todo ello conlleve. Me preocupa además de una manera especial el alumnado con discapacidad, del que no se ha hablado, pues es una de las tipologías de alumnado que sufre de manera especial el acoso escolar o el *bullying*. Quisiera saber de qué manera creen que se puede ayudar a ese tipo de alumnado y si verdaderamente funcionan estos programas para los alumnos con discapacidad.

Hay una cuestión que creo que preocupa de manera generalizada. Como docente, la estoy viviendo y la llevo escuchando de manera repetida en los centros educativos. Aunque suene políticamente inadecuado hablar de centros conflictivos, la realidad es que existen. ¿Qué sucede, qué se puede hacer con aquellos centros educativos conflictivos, en los que hay mayor porcentaje de incidencias de acoso, de *bullying*, de violencia escolar, de disrupciones? Hay medidas ordinarias, como puede ser la mediación escolar o el funcionamiento de este tipo de programas de alumnos ayudantes o incluso protocolos de actuación muy claros orientados hacia la convivencia, pero el profesorado ya se desespera y no sabe qué hacer con este tipo de alumnado. ¿De qué manera se les puede ayudar? Todos somos conscientes de que uno de los problemas que afectan al profesorado es el estrés provocado por las disrupciones y por la violencia escolar en las aulas. Evidentemente, todo esto requiere una financiación. Creo que a lo mejor se trataría —no sé si lo verán ustedes adecuado— de crear un plan estatal de apoyo a la convivencia con una financiación específica para colaborar con las comunidades autónomas. Por último, también me preocupa ese programa que se ha puesto en funcionamiento, el teléfono para alumnos que sufren acoso escolar. Me gustaría que lo valorase.

Respecto a su intervención, señora Sánchez, quisiera decirle que los datos que nos ha dado son escalofriantes, muy preocupantes. Yo desconocía la extensión de ese tipo de violencia, incluso verbal, ante la diversidad de alumnado que hay en los centros escolares. Creo que hay que seguir potenciando

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 11

de una manera clarísima los valores de la convivencia y que a la coeducación se asimile entre nuestros niños y nuestras niñas desde la más tierna infancia. Voy concretamente a algunas de las cuestiones que me preocupan. Conozco los materiales educativos, como las láminas Mermel. Me gustaría saber qué apoyos está recibiendo para extender este tipo de material, material que me resulta muy atractivo y muy útil en los centros educativos.

Somos muy conscientes de que existe homofobia y discriminación por las distintas identidades de género.

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

La señora **MARTÍNEZ SEIJO**: Voy acabando.

Además, me parece de manera más específica y, quizá, más cruel los niños y niñas que sufren porque están intentando encontrar su propia identidad sexual y no reciben el apoyo suficiente, de manera más concreta, los niños y niñas que son transexuales. ¿Qué apoyo se les puede dar desde el ámbito docente? Creo que ha dejado muy claro que prefieren una asignatura, más que trabajarlo de manera transversal en los centros educativos, la coeducación y el apoyo a este tipo de alumnado. No sé si lo he entendido bien, que es de manera transversal o a través de una asignatura concreta.

Por último —ya finalizo—, me gustaría que nos explicasen de qué manera están extendidos estos protocolos de atención a menores en *bullying* homofóbico y el respeto a las manifestaciones de identidad de género en los menores dentro del ámbito educativo en el conjunto de las comunidades autónomas.

Muchas gracias.

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

La señora **GONZÁLEZ GUINDA**: Muchas gracias, señora presidenta.

Muchas gracias a los comparecientes, señora Sánchez y señor Torrego; para el Grupo Popular es una satisfacción contar con ustedes aquí en esta Comisión, especialmente en el momento y por el motivo que usted nos ha trasladado. Estamos ya en el paso del ecuador de las comparecencias; han pasado muchos expertos, de todos estamos aprendiendo muchísimo, pero estos asuntos que ustedes nos han traído aquí, no les quepa la menor duda de que son especialmente relevantes. Muchos de nosotros somos profesores y, por lo tanto, estamos en contacto directo con las problemáticas de convivencia que ustedes tan amplia y correctamente nos han expuesto.

Quería empezar con la intervención del señor Torrego, en cuanto a la dedicación que ha dado al aprendizaje cooperativo y a los temas de convivencia, íntimamente ligados —entiendo yo—. Si bien muchos de nosotros, ya como estudiantes, conocimos distintos modelos de enseñanza, por ejemplo, desde la perspectiva académica, el modelo enciclopédico —hemos conocido a profesores con el modelo enciclopédico—; el modelo comprensivo, que va un poco más allá dentro de la epistemología de la propia asignatura; pero es verdad que luego teníamos el modelo técnico que era más de entrenamiento, de poner determinadas técnicas a ver si funcionaban o no; y también el modelo de adopción de decisiones. Tengo que reconocer que muchos de nosotros, como profesores, hemos trabajado con el modelo tradicional dentro de la perspectiva práctica del ensayo y error, fijándonos en los otros profesores que teníamos. Usted nos plantea aquí el aprendizaje cooperativo, que me parece que es hacia dónde vamos, entendiéndolo ya los centros como ese punto de encuentro, de discusión, donde se ponen en común todas las iniciativas y donde toda la comunidad educativa deduce dónde estamos y hacia dónde queremos ir. Es ahí donde los planes de convivencia a los que usted ha hecho referencia yo, personalmente —al igual que ha comentado el resto de compañeros—, los he conocido en mi último instituto, donde hay un plan de convivencia que ha funcionado muy bien en el estilo que usted ha comentado de Castilla y León; se trata de un centro periférico con muchos alumnos de etnia gitana, con muchos alumnos inmigrantes, realmente un centro conflictivo, y donde se han dado muy buenos resultados, con un profesor que, en cooperación con los propios alumnos, se enfrentaba a los problemas mediante estos planes, que no son punitivos sino restaurativos —como usted ha llamado—, de reparación, reconciliación y resolución. Tengo que decir que la comunidad educativa tiene la sensación de que se está actuando en el propio centro y que hay una corresponsabilidad, porque a veces hay una cierta reticencia de determinados profesores sobre si va a funcionar o no y no se involucra. Esta sensación de que la comunidad está actuando, que tiene un mecanismo, que tiene una forma de afrontar el conflicto, creo que está dando muy buenos resultados, que están ahí y ya podemos seguir trabajando.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 12

A este respecto —ya se ha comentado aquí sobre la tutoría de una forma transversal, y además introducido en estos planes—, quería saber cómo creen ustedes que debería ir este reconocimiento hacia la tutoría, porque a lo mejor no es tanto una cuestión —como la enfocaban algunos de los anteriores intervinientes— de si se va a compensar económicamente o no, sino a lo mejor de más horas. Los tutores tienen ese concepto de que todo esto —que es fantástico— conlleva burocracia. Tenemos que intentar que eso no sea así y facilitar el trabajo. Tenía alguna otra pregunta respecto a la formación del profesorado, no solo durante toda su etapa como profesor —que me parece que ustedes lo incardinan dentro de estos programas, dentro de la cooperación con el resto del profesorado, es decir, dentro del centro—, sino como algo aparte, a cargo de unos agentes externos que nos vienen a formar. Quería saber cómo ven ustedes el planteamiento que en esta Comisión nos ha surgido muchas veces del ‘Mir’ educativo, en qué fase hay que implantarlo, en fase teórica pero que habrá que complementar con fase práctica en los propios centros. ¿Qué ideas nos pueden dar a este respecto?

Otra pregunta que quería formular es relativa a cómo este aprendizaje cooperativo, dentro de un contexto inclusivo, nos puede ayudar en el marco de proyectos de excelencia. Ya se ha hablado aquí de alumnos con necesidades educativas, pero quería preguntarles por este otro tipo de alumnos.

Muchas gracias. **(Aplausos)**.

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

Una vez terminadas las intervenciones de los portavoces de los distintos grupos parlamentarios, volvemos a dar la palabra a don Carlos Torrego y a doña Mercedes Sánchez. Tienen diez minutos cada uno porque nos han convocado a un minuto de silencio en la puerta del Congreso, a las once y media; y si empezamos antes la segunda comparecencia, si el compareciente se aviene, quizá podamos hacer una pequeña interrupción para bajar y participar en ese minuto de silencio. Por tanto, tienen diez minutos cada uno. Si empezamos a las once en punto nos puede dar tiempo a salir unos minutos y volver.

Don Juan Carlos, tiene la palabra.

El señor **DOCTOR EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN, ÁREA DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE ALCALÁ DE HENARES** (Torrego Seijo): Muchas gracias porque da gusto escuchar a nuestros representantes compartiendo tantas cuestiones en relación con lo que traemos hoy aquí, un tema central que toca el núcleo básico de la actividad de un centro educativo, que no es otra cosa que un espacio de convivencia. Algo que vengo viendo ya desde hace tiempo en estos últimos años —porque tengo la oportunidad de trabajar en distintas comunidades autónomas con distintos partidos políticos— son estos consensos. Qué bueno que a esta idea de pacto de Estado por la educación podamos incorporar esto en lo que veo que vamos participando. Hoy ya sabemos mucho sobre convivencia, por lo que ya se trata de hacer. Además tenemos pautas, líneas, innovaciones, se trata de consolidar todos estos proyectos. Qué bueno que vamos a ir participando.

Si les parece voy a empezar desde el final, que es lo que tengo más reciente, e iré haciendo comentarios a todos ustedes. Disculpen si soy un poco telegráfico, pero el formato no permite extenderse más. La portavoz del Grupo Popular terminaba hablando de la excelencia. En la Universidad de Alcalá tenemos la suerte de haber recibido un proyecto de investigación de I+D centrado en la inclusión de los alumnos de altas capacidades utilizando el aprendizaje cooperativo. Hoy ya sabemos que el aprendizaje cooperativo como estrategia de inclusión no solamente tiene que mirar a aquellos alumnos que presentan cualquier tipo de diferencia o discapacidad, sino que también —y de modo especial— a los alumnos que presentan alta capacidad porque a esos alumnos hay que cuidarlos, como a todos los alumnos, porque no hacerlo es una pérdida social para el país. Por lo tanto, nuestra propuesta es, desde el aprendizaje cooperativo, utilizar la diferenciación curricular. Se trata de que cada grupo base trabaje de distinta manera en función del tipo de alumnos que tenemos en cada grupo. Luego, sí, forma parte del enfoque y además yo creo que es un enfoque imprescindible: que estos alumnos no pasen el tiempo escolar perdidos, no atendidos porque a veces acaban teniendo problemas de convivencia en sus grupos porque no se adecua el currículum a su realidad. Creemos que estas metodologías, por el carácter y el enfoque que tienen abierto, permiten incluir. Ese es nuestro enfoque. Es verdad que son alumnos que quieren más —y se puede hacer enriquecimiento extracurricular y eso suma—, pero han de estar en el espacio y en el tiempo ordinario del aula con sus compañeros, aprendiendo, acompañando y a veces haciendo trabajos más individuales, pero al servicio de esa comunidad de aprendizaje que es el aula. Me parece central. Hoy ya sabemos cómo hacerlo; es más, desde nuestra universidad tenemos una propuesta explícita que estamos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 13

encantados de poder compartir. Por tanto, sobre aprendizaje cooperativo ya hemos hecho algunas consideraciones. Hoy ya sabemos que son modelos superadores de lo que es el funcionamiento en el aula, luego se trata de cómo impulsamos eso. ¿Cómo? En principio, a través de la formación inicial, planes de estudio de grado. Todos tenemos un posgrado dedicado monográficamente a este asunto porque es verdad que no cualquier cosa es aprendizaje cooperativo y a veces bajo esa denominación ponemos a los muchachos a trabajar juntos y no siempre lo conseguimos porque el docente no cuenta con esas competencias. De hecho, dirigimos un posgrado dedicado monográficamente a esta temática.

Voy a abordar algunas de las cuestiones que nos planteaban desde el Grupo Socialista. Sí, nosotros hemos participado en ese documento sobre una visión de la convivencia, documento imprescindible para ser compartido con las comunidades educativas. Es decir, hablamos de justicia restaurativa, hablamos de diálogo, de reconciliación, que es de lo que tenemos que hablar porque los temas importantes hay que compartirlos ya que, además, son valores universales, más allá de aspectos ideológicos concretos. Creo que ahí sería fácil —de hecho, para nosotros está siendo muy fácil— participar de un plan de convivencia que recoja esos valores. Si tenemos claros esos valores, las iniciativas y actuaciones que desarrollemos serán coherentes con esos valores. A veces, al plantear los planes sin esos valores, no nos permite evaluarlos; el verdadero impacto en convivencia es que contribuyan a esos valores, luego yo creo que es un elemento fundamental.

Planteaba también la tipología de alumnos y de profesores. He dicho al principio que deberíamos de precisar mucho la tipología de conflicto. No es lo mismo un fenómeno disruptivo que un acoso de tipo sexual o un acoso escolar más general. Cada tipología lleva a una intervención específica por eso necesitamos en cada centro —yo llevo tiempo insistiendo sobre esto— un profesional suficientemente formado —ojalá, con un nivel de posgrado— que fuera el coordinador, porque los programas de convivencia, por su complejidad, necesitan de alguien que entienda y que pueda ordenar, regular en el escenario de cada centro educativo. Haciendo esa precisión de que cada tipología de conflicto llevaría a un tipo de intervención, si tenemos un fenómeno de disrupción tenemos que elaborar protocolos para afrontar la disrupción concreta que tengamos en el aula y capacitar a algunos docentes en habilidades de gestión del aula. En la formación inicial, sobre todo en el ámbito de secundaria, sabemos mucho de matemáticas, pero sobre la gestión del aula, que es donde se dirige la enseñanza y el aprendizaje, nadie nos ha formado y esas son competencias fundamentales para gestionar un grupo de adolescentes. Es decir, qué es un grupo, cómo se gestiona, qué hacer cuando un alumno te está retando, son competencias básicas que deberían formar parte ya de la competencia docente.

Voy telegráficamente. Creo que también planteaba el tema del observatorio. Bueno, qué voy a decir como miembro de un observatorio que no se ha reunido nunca, ¡qué pena! Qué imprescindible sería un observatorio que nos nutriera a los profesionales de la universidad, de la intervención, de la formación, con contactos concretos de nuestro país para contextualizar las intervenciones y para coordinar los observatorios, pero, desgraciadamente, y llevo años en este mundo, me han invitado a distintos observatorios que surgen cuando aparecen en la prensa hechos luctuosos, pero, según se crea el observatorio, tiende a desaparecer. Creo que estos observatorios, tanto nacionales como autonómicos, son una necesidad y con una coordinación clara. Su trabajo, contenido, propuestas y estudios serían imprescindibles, como nos acaba de comentar Mercedes, para entender los problemas. Si no tenemos datos sobre los problemas, ¿cómo vamos a intervenir con un poquito de calidad? Luego, yo diría: reflotemos ese observatorio que tuvo un comienzo tan prometedor, y lo sigue teniendo, para los que estamos trabajando en estas temáticas.

También planteaba usted los temas de mediación y ayuda. Esto ya sí son contextos de la realidad. Desgraciadamente, el otro día estaba observando un informe de Castilla-La Mancha: el 30% de los centros ya tienen el programa. Yo creo que se trata de que no sean iniciativas que se hagan con tanto coste personal y de un modo casi de francotirador —con perdón—, sino que sean políticas educativas que creen condiciones. Nosotros ya no planteamos el programa de mediación solo porque, por lo que hemos sabido en estos últimos años, el complemento ideal del programa de mediación es el programa de alumnos ayudantes que van a comprometerse con la convivencia, porque hoy ya sabemos que el profesorado, solo, no puede hacer frente a un tema tan complejo como es el de la convivencia. Hace falta nuevo partenariado y por eso transferimos responsabilidad a los alumnos que también están en el centro, pero no de cualquier manera. Nosotros decimos que debe ser bajo una eficiente coordinación por parte de alguien formado y capacitado; planteamos que esa persona cuente con una liberalización horaria para poder hacerlo en unas condiciones de profesionalidad; que a esas personas se les forme para la gestión

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 14

de todos los programas de convivencia: alumnos, ayudantes y mediación; afrontamiento de la disrupción; temas de acoso sexual; todos los temas relacionados con la LGTBIfobia... Necesitamos a alguien que sepa y entienda y que pueda gestionar. Igual que defendemos que hace falta un departamento de matemáticas para coordinar la enseñanza de las matemáticas en un centro, necesitamos un departamento estructura en todos los centros —está recogido ya en los reglamentos orgánicos— que atienda los temas de convivencia. Porque si no los atendemos, los temas están ahí y van a seguir funcionando en la lógica que planteaba Mercedes.

Algunas cuestiones que planteaban desde Podemos. Comparto la idea de que lo común es la convivencia. Si hay algo común claramente es generar sentido de comunidad en los centros educativos. Por eso las líneas de participación no son una moda, son una necesidad imprescindible, porque cuando tenemos sentido de pertenencia a algo tendemos a no dañarlo, pero cuando no lo vivimos como propio puede ser que lo acabemos dañando. Luego, hay que generar muchos procesos participativos porque son imprescindibles para una buena gestión y aumentar el sentido de pertenencia a los centros desde esa lógica de lo común y de crear cultura ciudadana y cívica, porque al final estos alumnos son ciudadanos, ciudadanos que han aprendido y en los que se ha sembrado la semilla de participar con respeto con sus compañeros, amigos, que han vivido programas solidarios, etcétera. Recientemente nos decía un alumno: ¿Seguís haciendo el programa de alumnos ayudantes? Sí, decía el orientador. Pues no lo dejéis de hacer porque ha sido una semilla que en mi caso —estaba participando en una ONG— sembró la semilla solidaria. Porque ayudar a un alumno que está sufriendo *bullying* no es ser un chivato, es ser una persona solidaria con la dignidad y con el respeto a las personas. Qué bueno que eso se trabaje de un modo explícito, intencional, porque eso es la educación: lo explícito, lo intencional y lo profesionalizado, con procedimientos y programas como los que estamos planteando.

Por lo tanto, sí, liberación de las personas que coordinan formación; pero ya una apuesta decidida por esta estructura. Hoy ya sabemos que funciona; todo lo que se hace alrededor de los centros funciona. Los *call center* —creo que lo planteaban desde el Partido Socialista—, por supuesto, eso siempre es bueno; los protocolos, siempre. Pero al final donde se dirimen los programas de convivencia es en cada centro y hay que articular, potenciar a los profesores, que se sienten demasiado solos y poco amparados a veces por las administraciones. Porque se crea un protocolo y parece que es como para desresponsabilizarse la Administración y decir: tú eres el culpable de que haya existido *bullying*. Oiga, ¿y a mí quién me ha formado sobre *bullying*? ¿Dónde está el programa de alumnos ayudantes? Desamparo. Por lo tanto: crear condiciones en el interior de las instituciones educativas.

Yendo al principio, y agradeciendo también la intervención que se nos hacía desde Ciudadanos, yo tengo la impresión, y de hecho los informes parecen confirmarlo —cuando teníamos informes en este país, porque insisto en que estamos un poco huérfanos de ese tipo de información—, de que hay más sensibilidad social. El Defensor del Pueblo, cuando hace su informe sobre violencia escolar, lo que nos acaba diciendo es muy interesante, que el fenómeno no es que tengamos más violencia —yo creo que no—, lo que pasa es que tenemos más sensibilidad social, lo cual es para aplaudir, y que estas cosas ya no se consienten. En este momento la sociedad ha evolucionado hasta reconocer que atender a la diferencia y todas estas cuestiones que planteamos no deberían estar en un escenario educativo por la corrupción moral que implican. Por lo tanto, creo que estamos más ahí, en una sensibilización general, y la suerte es que tenemos ya muchas propuestas. Y las propuestas que vengo a traer aquí no dejan de ser ya una tradición en la investigación de lo que ya deberíamos hacer y amparar desde el ámbito administrativo. Por lo tanto sí, es imposible gestionar la convivencia sin tener estructuras de convivencia, programas de convivencia, formación en convivencia y financiar todo esto. Todo lo demás es un canto al sol.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, profesor Carlos Torrego. A continuación tiene la palabra la señora Sánchez Sáinz.

La señora **DOCTORA EN EDUCACIÓN, PROFESORA DEL DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, EXPERTA EN COEDUCACIÓN Y DIVERSIDAD ESCOLAR** (Sánchez Sáinz): Respondo en el orden en que han ido preguntando. Iré muy rápidamente y casi completando lo que dice mi compañero. Preguntaban si se ha ido hacia atrás. Creo que ahora no es una escuela tan homogénea, es una escuela donde ha llegado población migrante, es una escuela donde antes había dos escuelas —la educación especial y la educación ordinaria— y ahora hay un proceso de inclusión. Es decir, la diversidad es más evidente dentro

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 15

de la escuela. Por tanto, la comparación con lo normal es mucho más fácil. Entonces, no es que hayamos ido hacia atrás es que realmente hay cosas que no se toleran y es que hay una mayor diversidad dentro de la propia escuela. Se hablaba del papel de las familias y mencionaban al agresor o agresora. Creo que el tema del *bullying*, del acoso, no es una cuestión tanto del agresor y el agredido como de los que miran y no hacen nada, que son la mayoría; los que graban; los que no dicen que no toleran que haya este comportamiento, que se hable mal a un compañero. Creo que más que dirigirse al agresor o al agredido hay que dirigirse al resto, que son muchas personas que también están implicadas dentro de esto.

Decían también si es posible que haya estudios sesgados. Evidentemente. Al final, los estudios se hacen en los centros que nos dicen sí, ahí es donde entramos. De los centros que nos dicen no, no hay datos. Estudios estatales se pueden hacer financiados a lo mejor desde la Defensoría del Pueblo, desde el Injuve. Me preguntaban también sobre el tiempo. Tal vez cada cuatro años, por decir algo. Hemos visto que el que haya ido saliendo normativa que ampara ciertas cosas ha ido generando unos datos menos escalofriantes; yo hablaba del 6,5% que habían visto palizas, pero en el primer estudio que hicimos en 2007, un 37% había presenciado palizas. Pone los pelos de punta. De 2007 a 2011 esta cifra se redujo a un 6,5%. Entiendo que podría hacerse un seguimiento cada cuatro años, lo que puede durar una legislatura, por decir algo. Creo que podría ser adecuado.

Paso a responder a Unidos Podemos. Cómo vamos a asumir unas normas que no hemos pactado. Si las normas no las veo como algo mío... A lo mejor tendría que ser algo escalonado: del aula al curso; del curso a la etapa; de la etapa al consejo escolar. Muchas veces lo que tienen los programas de mediación es que son algo pactado. Si se ve como una norma impuesta, casi que me gusta transgredirla en algunos casos. Y hablaba también de qué coste supondría. Si hablamos de formación inicial de profesorado a lo mejor el coste es cero; se trataría de incluirlo dentro de los planes, y respondo también al Grupo Popular que hablaba de un 'MIR' educativo. Ahora mismo en la facultad imparto la asignatura de Equidad en las relaciones humanas, pero la doy como Educación Social porque al final los planes de estudio en las facultades también dependen muchas veces de los créditos de cada departamento, y las personas que dan clase en la universidad lo saben. A lo mejor sería tan sencillo como que una única persona orientara a la Aneca, que son los que dan el visto bueno a los planes de estudio. Si orientamos a los que están arriba a lo mejor la orientación puede mejorar. En cuanto a la formación del profesorado, incluirlo dentro de los centros de formación al profesorado, del CRIF —aquí en Madrid— y del CTIF. A lo mejor, sencillamente dentro de los cursos que se dan de formación de profesorado anuales se podrían incluir estos cursos de formación. Se trata de ver las necesidades de formación, a lo mejor no supone un gran coste. Otras medidas son la liberación de créditos horarios para personas que estén en los departamentos de orientación que ejercen la labor de tutoría. Una liberación no es contratar a alguien, sino una liberación de créditos. A lo mejor se podría jugar un poco con eso para que el coste fuera menor.

En cuanto al currículo binario, no hay nada que añadir; es que es así. No se dan cuerpos intersexuales, ya no se dan cuerpos de personas trans. Y los menores no tienen problemas. Las investigaciones que hemos hecho en Infantil nos indican que los niños no tienen ningún problema. Les preguntábamos, por ejemplo, qué familias pensaban que eran más felices —enseñándoles un póster con dibujos— y decían que las de las dos mamás. Les preguntábamos por qué y nos decían que porque tenían un perro. Te dicen cosas que sorprenden; ellos no ven problemas, pero al final vamos metiendo piedras en su mochila, la vamos cargando de nuestros prejuicios, y ya en 6.º lo tenemos todo organizado.

Respondiendo al Grupo Socialista, me ha sorprendido gratísimamente que conozca a Mermel. Me emociona y todo, porque ha sido un trabajo de muchos años que saliera Mermel. Hablaba de quién recibe acoso. Lo que hemos visto es que casualmente todo lo invisible: cuerpos gordos, bajitos; es decir, todo lo asociado a cuestiones físicas recibe un gran acoso. Y también lo referido a cuestiones de tipo sexual, diversidad sexual e identidad de género. Qué casualidad que son los insultos mayoritarios. Cuando empezamos a ver dibujos, ¿cuántas personas gordas hay, cuántas niñas y niños gordos hay en los libros de texto? Y no hace falta tampoco irnos a los libros de texto, ¿cuántas gordas hay anunciando bañadores en la tele? Todo lo invisible recibe un mayor rechazo. ¿Por qué? Porque está fuera de esto que se establece como norma y entonces es más fácilmente acosable.

En relación con el apoyo a los menores trans, ahora mismo todos los centros responden muy bien: los centros concertados, los públicos, los privados. En general, se responde bien. Ahora, ¿quién está haciendo la formación? Las asociaciones de padres y madres de familias de menores trans. Son los que están haciendo la formación. Cuando hay un menor trans llaman a Chrisallys o llaman a la Fundación Daniela, que son los que están haciendo la formación. Ahora mismo nos estamos abasteciendo del activismo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 16

Habría que aprovechar este activismo para que hagan formación, pero no solo en los centros que tienen el problema —el problema de no saber qué hacer, no el problema de tener un menor trans—, sino que formen directamente al profesorado, porque, al final, dependemos de un activismo que es reducido y no dan para todo.

En cuanto al protocolo de *bullying* homofóbico, no hay nada estandarizado. Si en la Complutense hemos sacado este año un protocolo sobre el acoso sexual, la orientación sexual y la identidad de género. Si ha sido este año cuando hemos montado en la Complutense una oficina de diversidad sexual e identidad de género; en los coles no hay nada estandarizado. Por eso yo decía que es importante que esto de alguna forma quede recogido. También hablaban del tema de si una única asignatura o si la transversalidad. La experiencia dice que con la transversalidad se queda sin hacer, porque al final el de matemáticas da mates. Son currículos con tanto contenido que al final, con la transversalidad, corremos el riesgo de que sean temas que queden por trabajar. Creo que tienen entidad suficiente la convivencia, la diversidad y todo lo que hemos hablado como para haya una asignatura, con los contenidos que ya se fijarían en otro debate.

Creo que he respondido a todos.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias a la profesora Mercedes Sánchez Sainz por su intervención y a don Carlos Torrego. Muchísimas gracias también porque sabemos que nos van a enviar esa documentación a la Comisión, que se pondrá a disposición de todos los miembros de esta subcomisión para que tengan los documentos necesarios a la hora de trabajar. Les doy las gracias por estar aquí, repito, y a doña Mercedes Sánchez nuestro más sentido pésame por el fallecimiento de su padre. La pérdida de un padre o una madre es algo muy especial, sobre todo a ciertas edades. (Pausa).

— DEL SEÑOR GARICANO GABILONDO, ECONOMISTA Y CATEDRÁTICO, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000607).

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, vamos a continuar con el orden del día de esta sesión de la Comisión convocada para hoy, día 23 de mayo.

Antes de darle la palabra al segundo compareciente, les diré que, como ustedes saben, se ha convocado por la Mesa del Congreso para unos minutos de silencio en la puerta del Congreso, pero hemos creído conveniente que, cuando termine la intervención del señor Garicano, guardaremos en la Comisión un minuto de silencio y continuaremos con la intervención, para no interrumpir la cadencia de las intervenciones.

En esta segunda comparecencia nos acompaña don Luis Garicano Gabilondo, economista y catedrático, director del departamento de la Escuela de Economía y Ciencias Políticas en Londres, al que damos las gracias porque sabemos que ha tenido que ajustar varias veces su agenda para poder estar aquí con nosotros. También le damos las gracias por la documentación y por las aportaciones que nos va a dejar a disposición de los miembros de esta Comisión para cuando tengamos que trabajar en la elaboración del documento que entre todos creamos que debe salir de esta subcomisión.

Don Luis Garicano tendrá, como todos los comparecientes, media hora para su primera intervención. Luego, los portavoces de los distintos grupos tendrán cinco minutos para plantear las cuestiones que crean necesarias. Después, dependiendo del tiempo que hayamos consumido entre todos, tendrá como mínimo quince minutos para contestar a todas las cuestiones.

Don Luis Garicano, tiene la palabra.

El señor **ECONOMISTA Y CATEDRÁTICO** (Garicano Gabilondo): Quiero dar las gracias a sus señorías por estar aquí. Muchas gracias, señora presidenta de la Comisión.

Voy a tomarme un momento para recordar a las víctimas del atentado sucedido hoy en Manchester. Mis condolencias y mi pésame a todas las familias. Por aquello del minuto de silencio que vamos a guardar, voy a intentar ser breve e ir lo más al grano posible.

He visto varios de los vídeos de los comparecientes anteriores y quiero darles la enhorabuena, pues creo que la Comisión —lo digo con toda sinceridad y cualquiera que haya leído cualquier cosa que haya escrito lo sabe— está haciendo el trabajo más importante que hay que hacer ahora en España. Lo están haciendo ustedes con dedicación, con corrección, sin buscar conflictos absurdos, buscando realmente entender los problemas que tenemos y tratando de resolverlos. En ese sentido, las comparecencias del

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 17

señor Enguita y otras que he visto con cuidado me han parecido excelentes tanto por el contenido de las presentaciones como por sus preguntas y por la interacción que ha habido. Es un honor para mí y les doy la enhorabuena. Los ojos del país están donde están ustedes, esperando que algo se pueda hacer, porque, sinceramente, el problema que van a intentar resolver es el más grave que tiene España, sin ninguna duda. Con lo que les voy a mostrar y con lo que los demás les han contado les voy a convencer.

Voy a empezar hablando del problema que tenemos, del diagnóstico, de algunas propuestas y de las barreras para el cambio. He hecho una presentación que me están fotocopiando ahora mismo y que les pasaré para que la tengan todos delante. Desgraciadamente, no hay una pantalla grande, pero todos lo tienen en su pantalla y lo pueden ver. De lo que no voy a hablar, que a lo mejor es lo más interesante —espero que no—, va a ser de muchas de las cosas que siempre han sido objeto de discusión en nuestro país en estos temas: la concertada, la no concertada, la religión en las aulas, los idiomas, la inmersión, la no inmersión, etcétera. Tengo mi opinión —ustedes la suya—, pero no les interesa ni tengo por qué contársela porque no es el sitio para hablar de opiniones, sino para contar evidencias. Quiero hablar de las cosas que creo que hay que resolver, independientemente de donde venga uno, cosas que nos hacen falta. En ese sentido, voy a tratar de enfocar en esa dirección toda mi intervención.

El principio básico que tenemos que compartir es que esta Comisión tiene que hacer su trabajo y nosotros el nuestro, como personas que testificamos aquí, basado en la evidencia, qué funciona y qué no funciona. Tenemos la suerte, viendo las comparecencias de otras personas que han sido solicitadas por Esquerra y por el PSOE, de que el consenso es bastante claro cuando uno se basa en la evidencia. Las cosas están bastantes claras sobre qué sistemas educativos funcionan y por qué, y si la Comisión sigue en la dirección en la que va, podrá conseguir ese objetivo. Se trata de evitar hacer en esta subcomisión política divisiva. Al final, aquí no nos vamos a poner de acuerdo —España no se va a poner de acuerdo— más allá de lo que la Constitución española, con mucha dificultad, consiguió alcanzar sobre el papel de los distintos tipos de enseñanza, pero sí nos tenemos que poner de acuerdo en cómo mejorar la formación y el reconocimiento del profesorado.

¿Por qué pienso que es el problema más grave que tiene España? En primer lugar, les llamo la atención sobre los niveles de competencia de los adultos. Tienen ustedes delante un gráfico que muestra la comprensión lectora —es la oleada de 2013 del PISA de adultos— y nuestros mayores, de cincuenta y cinco a sesenta y cuatro años, sacan las peores notas en el test de adultos. Este es un problema histórico. Como se ha dicho en esta Comisión, España tiene una lacra histórica que viene de atrás, con lo cual es lógico que tengamos problemas educativos, porque había mucho analfabetismo en nuestro país. Eso es lógico, pero fíjense que el mismo problema que se ve en nuestros mayores se ve en nuestros jóvenes de dieciséis a veinticuatro años, cuyos niveles de competencia en comprensión lectora son muy bajos. La historia no determina. Miren Corea. Los mayores de Corea están cuatro posiciones por encima de los de España, porque los coreanos de entre cincuenta y cinco y sesenta y cuatro años también vivieron en un país muy poco desarrollado y con problemas educativos. Sin embargo, los jóvenes coreanos de dieciséis a veinticuatro años tienen las cuartas mejores competencias en comprensión lectora del mundo después de Japón, Finlandia y Holanda. Ahora fíjense en las matemáticas. Sucede lo mismo. Nuestros mayores tienen las competencias más bajas en matemáticas y, aunque las de nuestros jóvenes no son las más bajas, las de las personas entre veinticinco y treinta y cuatro años sí son las más bajas. Fíjense que Corea empieza la tercera por la cola y sus jóvenes están los cuartos por arriba. Es decir, la historia importa, tenemos un país que históricamente no ha tenido ni el desarrollo económico ni el sistema educativo que tiene ahora, pero a medida que ha avanzado el tiempo no hemos remediado ese problema.

Al siguiente gráfico déjenme que le llame el gráfico de la titulitis. Vamos a mirar exclusivamente competencias; no vamos a considerar cuánta gente ha ido al colegio, sino solamente competencias. Según el examen de PISA para evaluar las competencias de los adultos —ustedes lo han visto; este es el de 2016—, la nota media que sacan los que tienen educación terciaria en España, los que han ido a la universidad, es similar a la de los estudiantes de secundaria de Holanda; les he puesto una línea roja para que lo vean. Por tanto, en un examen de competencias lectoras, matemáticas, etcétera, nuestros universitarios sacan la misma nota que los finlandeses, los japoneses o los holandeses cuando acaban la secundaria. Esto quiere decir que hay retrasos muy importantes en la adquisición de los niveles de competencias que en el mundo de la economía del conocimiento, como vamos a discutir, tienen un peso importante.

Hay una segunda evidencia que ustedes han visto tanto que tampoco le quiero dedicar mucho tiempo: el abandono escolar temprano. Como ustedes saben, hay un 10% de chicos que abandonan sin título

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 18

de ESO y otro 10 % que abandonan con la educación secundaria obligatoria y nada más. España tiene ese 20 % en total, que es el peor registro de la Unión Europea. Estamos comparándonos aquí con países como Eslovenia, Eslovaquia y Bulgaria; no con Francia o con Alemania. Estamos comparándonos con países con respecto a los que tendríamos que ser mucho mejores. Cuando ustedes y yo dejemos la política y ya no estemos aquí, el gráfico que habrá que mirar será este, para que ustedes puedan decir que estuvieron en la subcomisión para el pacto de Estado por la Educación y, gracias a las reformas que hicieron para cambiar el sistema, esta anomalía que tenía España desapareció. No se puede aspirar a algo más importante en la carrera profesional de una persona, y lo digo con toda sinceridad. Este es un problema del sistema. Aquí tengo las tasas de repetición por comunidades autónomas. Según el promedio de la OCDE, son el 10 % los alumnos que repiten, pero las tasas de repetición en España varían entre el 40 % de Baleares y el 20 % de Cataluña. Son todas muy elevadas, es decir, el sistema entero tiene unas tasas de repetición y de abandono escolar muy elevadas.

El siguiente es el gráfico más importante que les voy a enseñar; les ruego que presten un segundo de atención, porque es muy importante. Les he hecho una fotocopia para que la tengan y se la puedan llevar. Representa la desigualdad de oportunidades. Les ruego que no solo usen la cabeza, sino la emoción para entender lo que hay detrás de este gráfico. Tasa de abandono escolar temprano entre los jóvenes según el nivel de estudios de la madre. El 3,7 % de los jóvenes cuya madre ha ido a la universidad abandona el colegio demasiado pronto, solo con el título de ESO o menos; el 3,7 %, es decir, una excepción, un niño que seguramente tuvo algún problema. Sin embargo, abandonan tempranamente el 41 % de los niños cuya madre tiene estudios inferiores a la ESO y el 23 % de los niños cuya madre tiene Educación Secundaria Obligatoria. Es decir, en nuestro país se hereda el retraso educativo. El 41 % de los hijos de personas con un retraso educativo —una educación secundaria obligatoria o unos estudios inferiores a ESO— abandonan la escuela con la ESO o nada más que la ESO. A cualquier persona con una visión desde la derecha —que habla de la igualdad de oportunidades— o desde la izquierda —que habla de la igualdad y de la igualdad de oportunidades— esto tiene que parecerle gravísimo. Sinceramente, en nuestro país no hay igualdad de oportunidades. ¿Por qué? Porque este problema es el determinante clave del desempeño laboral.

La segunda figura que les quiero enseñar muestra las consecuencias para el empleo. Esto lo bajé ayer, no es el gráfico más bonito del INE, pero quería tener unos datos más actualizados. Esta es la tasa de paro por nivel de formación: estudios primarios incompletos, 35 %; estudios primarios, 29 %; primera etapa de educación secundaria, 22 %; segunda etapa de educación secundaria, 15 %; y educación superior, por debajo del 10 %. Es decir, ya tenemos el desempeño laboral de la carrera de una persona. Su madre no terminó, en la mitad de los casos el hijo se queda en la ESO y el 35 % de los que están en primaria o el 25 % de los que tienen la primera etapa de secundaria está en desempleo. Esto es una absoluta tragedia y es prioritario que pongamos las medidas necesarias para remediarlo, porque no solo es una tragedia para estas personas sino que es un problema para la sostenibilidad de nuestro Estado del bienestar. Aquí les muestro dos gráficos que les voy a contar muy rápidamente, que muestran la relación entre estas competencias de las que estamos hablando y el crecimiento económico. Como ven, la correlación es enorme; estar en la parte de arriba del crecimiento económico —son los países asiáticos— nos lleva a un punto o un punto y medio más de crecimiento del PIB. Es decir, si nos preocupamos por la sostenibilidad del estado de las pensiones, la sostenibilidad de nuestro Estado del bienestar, nos tenemos que preocupar de que estas competencias se remedien, porque no vamos a tener crecimiento económico si no tenemos este problema resuelto. Fíjense, ¿por qué Latinoamérica ha perdido tanto desde los sesenta? Seguro que muchos de ustedes se lo habrán preguntado. Si pensamos en Argentina o pensamos en Venezuela, ¿cómo es posible que hayan perdido tanto? Si observan este gráfico, verán que las competencias en los exámenes PISA de Latinoamérica son parecidas a las de África subsahariana y las de Asia son las más altas. Claro, no es extraño que en estos cuarenta años hayan sido los que más han crecido. Por tanto, diagnóstico: competencias medias muy bajas históricamente en nuestros adultos y también en nuestros jóvenes en términos comparativos y un nivel muy preocupante y muy peligroso para el desarrollo económico del país y para el desempleo de fracaso escolar. ¿Por qué? ¿Qué determina el éxito de un sistema? ¿Qué sabemos sobre qué determina el éxito de un sistema? Algunas de las cosas que les voy a decir se las han dicho antes y otras a lo mejor se las digo de otra manera, pero espero que les añada información en ese sentido.

En primer lugar, desgraciadamente, la familia y los ámbitos socioeconómicos son claves, y esto es más importante en los países más desiguales. En Inglaterra hay un estudio que muestra que un niño con

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 19

unos padres que tienen dos estanterías de libros en casa comparado con un niño cuyos padres no tienen ninguna estantería de libros en casa avanza en un año tres veces más. No es que estén las estanterías y se contagien, sino que son padres que leen. Entonces, ¿qué pasa? Que el efecto del nivel socioeconómico de los padres es importante y lo va a ser siempre. Pero fíjense, en un país como Francia, que tiene un sistema educativo mucho mejor que el inglés, en términos de cómo funciona igualitariamente para todos, resulta que esa diferencia entre el niño con más libros y el niño con menos libros es solo de un año; también es importante, pero es menor, es un tercio menor. Por tanto, el sistema educativo tiene que resolver este problema.

En segundo lugar, los recursos materiales no son clave. Sé que es fácil decir que no hay dinero para educación y por eso las cosas van mal, pero la verdad es que España tiene ratios de estudiantes por profesor mejores que la media de la OCDE y que tiene unos recursos un poquito inferiores, pero, como ahora les voy a demostrar, no son inferiores a los de Alemania o Italia. Los recursos materiales no son clave —España tiene relativamente buenos ratios de estudiante— y toda la investigación muestra que no se trata de tener más dinero, así, a lo loco. Les muestro aquí una relación muy interesante. Los países azules son países pobres. Lo que está en el eje horizontal es el gasto por estudiante desde los seis a los quince. Para que se hagan una idea, un estudiante en España cuesta 75 000 dólares; la educación de un estudiante en toda su vida son 750 000 dólares. Si se fijan, las notas que este estudiante tiene van subiendo con el gasto educativo del país, hasta que llegas a los sesenta, más o menos, y ahí la línea se hace horizontal. Es decir, seguimos subiendo —60 000, 80 000, 100 000 dólares gastados por estudiante a lo largo de toda la historia del sistema—, pero ya las notas no suben. Fíjense que hay países por debajo de España, como Polonia o Estonia, que tienen gasto menor y tienen notas mejores, y hay países con gasto mayor, como Malta, con notas peores. Cuando uno es pobre, gastar más es importante, pero hay un momento en que ya el gasto no parece hacer una diferencia importante en el resultado cognitivo de los estudiantes.

Aquí ven los salarios de los profesores; se han comentado en otros casos en la subcomisión y por eso les he dejado estos datos, para que ustedes los tengan cuando tengan que discutirlo. Los salarios iniciales de los profesores españoles en la comparativa de la OCDE son 40 000, que son básicamente mayores que todos, menos tres países de la OCDE. Ahora, los salarios finales sí son más bajos; es decir, la carrera profesional tiene menos recorrido. Pero el salario inicial no es inferior y el medio es similar. Es decir, nuestros profesores no empiezan peor pagados y el sistema no tiene menos recursos, tiene recursos similares. Fíjense en esta tabla, donde España está a la derecha; no está entre los mejores respecto a recursos, está por debajo, en el 3 %, pero es similar a Italia, a Alemania, a Luxemburgo, por encima de Japón, en gasto en relación con el PIB. En consecuencia, diría que hay que gastar más en educación, sin duda, pero esa no es la clave de nuestro problema.

¿Qué es lo que dice la investigación que sí es crucial? Lo más importante es la calidad y capacitación de los profesores. Y aquí no estoy hablando de datos entre países, sino de datos dentro de los países. Un mismo estudiante, con un buen profesor, puede obtener en un año, año y medio de aprendizaje, y con un mal profesor, medio año. Esto es lo que muestra la investigación sobre el impacto del profesor en la calidad del desempeño. Es decir, un estudiante que a lo largo de diez años de educación hubiera tenido cinco años seguidos malos profesores, por mala suerte, habría adquirido cinco años de educación, y uno que hubiera tenido buenos profesores tendría el equivalente a quince años de educación. La diferencia es enorme, hubiera recibido diez años más de educación. La calidad del profesorado es lo crucial y eso es lo que tenemos que resolver en esta Comisión. Tenemos que conseguir que el profesorado esté al máximo nivel posible y darle todo el apoyo y toda la formación necesaria.

Cuarto tema importante. La organización de la enseñanza es clave. Se ha hablado mucho en esta Comisión de la autonomía de los centros. Es esencial. Los centros tienen que tener la capacidad para seleccionar, para evaluar, incluso para determinar contenidos, y debe haber evaluaciones finales externas informativas; no estoy hablando de reválidas, estoy hablando de que sepamos cómo les va a los estudiantes, porque esto es esencial para saber si en este centro los estudiantes están aprendiendo o no, para saber cómo los profesores están ayudando o no y para poder dar información a los padres. Sé que el tema de la información y de la evaluación es muy polémico, pero yo se lo pondría de esta manera: se trata de transparencia. Al final, se trata de tener un sistema transparente en el que todos sepamos lo que está pasando. Yo les cuento como funciona en el Reino Unido. Hay una agencia, que se llama Ofsted, que cuelga en Internet unos informes de unos inspectores de Ofsted que van a los centros. No se trata de decir que un cole es mejor porque tiene mejores estudiantes, todos estamos en contra de eso, eso no

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 20

sirve para nada. ¡Por supuesto que el cole que tiene mejores estudiantes tiene mejores resultados! Se trata de qué hace este cole de bueno con esos estudiantes y por qué, para así poder orientar a los profesores y a los padres y, sobre todo, poder dar al centro y a nosotros, a las personas que tienen que velar por que el sistema funcione, herramientas para ayudarles a mejorar. ¿Cómo podemos ayudar a que los chicos mejoren si no sabemos si les está yendo mal o si hay chicos con mucho potencial que no están mejorando? Es necesario tener esa información, pero también es necesario que el centro tenga la autonomía para tomar esas decisiones que hacen falta. La organización temprana de enseñanza es esencial.

Quinto —y aquí les digo una cosa que el cien por cien de esta Comisión sabe y que el cien por cien comparte—, la educación temprana es clave en la lucha contra la desigualdad. No hay cosa más importante para luchar contra la desigualdad que invertir en la educación temprana. James Heckman, un economista de la Universidad de Chicago, exprofesor mío, calculó que es la inversión pública más rentable que existe; tiene un retorno de inversión del 13%. No hay ninguna inversión más rentable que formar a los niños entre cero y cinco años. Fíjense en un dato: a los tres años —es un dato de Heckman, pero es un dato que viene en muchos sitios—, un niño de una familia de profesionales conoce 1100 palabras; un niño de una familia desaventajada conoce 500 palabras. ¡A los tres años! Ya empezamos con una desventaja muy grande que tenemos que intentar cerrar, ¿de acuerdo?, y eso es lo que la educación temprana puede ayudar a hacer.

¿Cuáles son —en mi opinión— los objetivos mínimos del pacto? Antes les decía que si yo fuera ustedes me mediría por si soy capaz de reducir drásticamente la tasa de repetición, de fracaso y de abandono escolar temprano, que es una característica de nuestro sistema educativo, no es un accidente del cielo. No es que los niños españoles sean menos estudiosos que los holandeses, los ingleses o los franceses; no es que los profesores sean peores o que se interesen menos, es un problema del sistema. Yo me miraría al espejo, cuando ustedes acaben este año, y diría: ¿creo sinceramente que he hecho algo para que eso no siga sucediendo? Y si lo han conseguido, mi extrema enhorabuena. Hay que garantizar el acceso a la educación infantil que es la clave para reducir estas desigualdades y yo diría, como mínimos, que hay que mejorar los resultados en Matemáticas y dominio de estudios secundarios de acuerdo con los exámenes de PISA; es decir, que PISA la siguiente vez pueda decir que los niños en Matemáticas realmente tienen competencias similares a las de otros países de primera línea.

Por otra parte, hay que reenfocar el sistema —como dijo el señor Eduard Vallory el otro día— desde la acumulación rutinaria del conocimiento a la capacitación de los estudiantes. Los españoles no entendemos —y nuestros políticos no lo entienden, y les ruego que esto aquí se entienda— que ser una persona educada no es aprenderse de memoria los 250 ríos de la Comunidad de Madrid o de la Comunidad de Euskadi o los reyes godos. Esa acumulación de conocimiento es en muchos casos enemiga del conocimiento, porque a un niño que le han torturado pierde la curiosidad. Un niño se pasa un año viendo insectos, analizándolos y examinándolos con microscopio y se entusiasma, si le tienes un año aprendiendo de memoria las partes de la mosca y poniéndoles nombres has matado su curiosidad para siempre, lo cual es una tragedia. El sistema en España consiste —fue uno de los grandes errores de la Lomce— en esos enormes temarios, que en muchos casos tienen que ver con luchas políticas sobre si tienen que aprender esto o lo otro. Los docentes tienen que cubrir un temario enorme a lo largo del año y los niños llegan como llegan a final de año. El otro día, la niña de un amigo mío me decía, cuando yo le preguntaba si algo que había aprendido le había interesado, que ella cuando acaba el examen intenta olvidarse de ello lo más pronto posible. Ese es su objetivo como estudiante, olvidarse de ello lo más pronto posible. ¿Por qué? Porque ha sido una tortura y una desesperación. Nosotros nos acordamos de esa sensación de tortura y desesperación, de ese libro que había que memorizar. Por ejemplo, el inglés es una delicia aprenderlo viendo dibujos animados, así también se trabaja la memoria. Si uno tiene que estar aprendiendo las frases adverbiales memorizándolas, uno se quiere cortar las venas. Es lógico que los niños al final en muchos casos abandonen. Creo...

La señora **PRESIDENTA**: Vamos a ponernos de pie y a guardar un minuto de silencio por las víctimas de Manchester. **(Pausa.—Las señoras y los señores diputados, puestos en pie, guardan un minuto de silencio).**

Muchas gracias.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 21

El señor **ECONOMISTA Y CATEDRÁTICO** (Garicano Gabilondo): Yo tengo un hijo de quince años y otro de doce y no puedo imaginar lo que es llevarles a un concierto de un cantante de niños y...

Como les decía, se trata de reenfocar el sistema hacia la capacidad que tienen los estudiantes, hacia esa curiosidad que todos tenemos cuando tenemos dos años. Todos los niños tienen curiosidad, ¿por qué dejan de tenerla a los diez? Porque ya no les interesa, porque se la hemos matado. Nuestro trabajo es que esa curiosidad crezca, que esa curiosidad natural se desarrolle.

Finalmente, es necesario un sistema de formación profesional capaz de competir en calidad y empleabilidad con los mejores. Creo que esa es una de las grandes lacras históricas. Ahí se ha avanzado algo con la formación dual, pero creo que todavía hay mucho más que hacer.

¿Cuáles son las medidas clave? En igualdad de oportunidades les he puesto las que son más importantes desde el punto de vista de la evidencia. Primero, la educación preescolar para los colectivos de menores —como han comentado— debe estar garantizada. Segundo, los tutores personalizados, es decir, los niños están en clase y no se hace una clase para los niños peores, porque, como sabemos, el *streaming* o separación por niveles no funciona, pero sí tener un profesor que cuando haya un chico que esté por detrás le pueda ayudar y pueda darle atención personalizada. Tercero, hay que reducir las repeticiones. ¿Cómo se reducen las repeticiones? ¿Haciendo que todo el mundo pase automáticamente? No se trata de bajar el nivel de exigencia, pero creo que la repetición es el diagnóstico de un fracaso. El que España tenga una tasa de repetición que sea la tercera de la OCDE, el que tantísimos niños de Baleares, el 40%, repita curso es absurdo. ¿Usted qué está haciendo en clase? ¿Cómo es posible que la mitad de sus niños tenga que repetir el curso? Eso no puede ser. ¿Cómo solucionar las repeticiones? Con atención temprana, personalizada a los niños. Es decir, cuando se observa que el niño se está quedando por detrás, es el momento de hacer la diferencia; cuando el niño no sabe sumar y se le enseña a multiplicar, cuando no multiplica bien y está intentado hacer raíces cuadradas, este es el desastre. Es el día de sumar cuando la atención tiene que ser extra.

En cuanto a la flexibilidad curricular para los colegios he de decir que los colegios tienen que poder orientarse más hacia el arte, hacia la educación física para que haya opciones para todos y para que todos los niños tengan oferta que les interese y les forme. Siempre que haya formación profesional con diferentes itinerarios tiene que haber pasarelas. Holanda es un país que tiene cinco itinerarios, pero tiene muchas pasarelas. Es decir, es clave que si los niños van en una dirección u otra y luego cambian de opinión o cambian de ganas o de curiosidad, puedan rectificar siempre. Eso es esencial. Finalmente, y para asegurar la igualdad de oportunidades, yo diría que todos los recursos adicionales que haya en el sistema deben ir dirigidos a niños con necesidades excepcionales a través, por ejemplo, de planes de lucha contra el fracaso escolar, planes de refuerzos en los centros con más problemas, etcétera. Se han presentado programas en esta dirección en la Cámara y creo que es muy importante que tengan éxito.

Anteriormente les he hablado de igualdad de oportunidades y a continuación abordaré el tipo de medidas de apoyo a la profesión docente, sobre lo que les diría que es necesario un nuevo modelo de profesores de apoyo. Es decir, tiene que haber profesores en las aulas que se encarguen específicamente de estos niños con problemas. La selección del profesorado en España es demencial, demencial. Que un chico esté estudiando una oposición y luego reproduzca unos conocimientos no demuestra nada sobre las competencias que son necesarias para ser profesor tanto en primaria como en secundaria. Los másteres están totalmente desnaturalizados para los estudiantes de secundaria y el acceso a la profesión no funciona. La formación no funciona y la promoción tampoco. Se lo voy a decir de manera más sencilla. En todos nuestros empleos —llevo siendo profesor veinticinco años— hay adultos, otras personas similares a nosotros que nos dicen qué tal lo estamos haciendo. A mí ahora no se me entiende porque hablo demasiado deprisa, y me suele pasar que me puedan decir: Jolín, cómo te embalaste o que la presidenta me diga: A veces no se entendía porque hablabas de muchos números. Yo lo acepto, lo incorporo y lo sé para la próxima vez. Un profesor en España se mete en el aula y quizá en los próximos cuarenta años no haya ningún adulto que le vea dar sus clases. Nadie que le pueda decir: Oye, fíjate, fulanito estaba muy calladito pero quería hablar, te tienes que fijar cuando se mueven un poco porque quieren hablar. Ah, pues no sabía que esto quería decir eso, pues la próxima vez llamo a fulanito. Eso requiere que haya *feedback*, que haya otros adultos que también se interesen, que también sean profesionales y que quieran ayudar a aprender. Es decir, que pueda haber este trabajo en equipo, que haya pares que se reúnan, que se digan eso de qué tal lo estoy haciendo o por qué hoy no ha hablado nadie, por qué estaban tan aburridos y te digan eso de: tío, es que has estado aburridísimo, es que estabas todo el rato diciendo lo mismo. Ah, vale, pues lo voy a decir de otra manera... Eso es crucial y ahora mismo no sucede.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 22

En cuanto al apoyo a la profesión docente y la evaluación formativa orientada al desarrollo profesional, los docentes tienen que tener formas de saber qué tal lo están haciendo sus estudiantes para poder corregirlos. A nosotros nos pasa. A mí me dicen que me han filmado dando clases y yo he visto el video y he dicho: cada vez que hablo digo mmmm..., pues tengo que dejar de decir mmmm y pararme. Yo lo he visto y me he parado, es decir, necesito esa evaluación, necesito ese *feedback*. En lo relativo a la carrera profesional basada en los resultados, fíjense, ¿se acuerdan que les señalé que los salarios iniciales y finales son más comprimidos en España que en ningún otro lugar? Vamos a subir esos salarios finales y vamos a asegurar que en esos salarios finales el recorrido tenga que ver con el desempeño educativo, con cómo lo están haciendo los niños.

Tercer tipo de medidas —y ya estoy terminando, presidenta— es la relativa a la autonomía de los centros. Les decía que la evidencia muestra que en los centros que tienen más autonomía, los directores tienen que tener más autonomía, más capacidad para trabajar en los currículums, más capacidad para nombrar y crear claustros. Yo aquí no se lo voy a decir mejor que el compareciente que habló el otro día. Un centro es un proyecto profesional con un equipo que cree en una forma de hacer las cosas, con un equipo que trabajan juntos, con gente que se reafirma, con gente que se ayuda... En segundo lugar, con transparencia, con reforma del sistema de elección de directores. Los directores deben tener una carrera profesional, es un trabajo como otro cualquiera. Como dice la Constitución, por supuesto, los padres, los alumnos y los docentes tienen que tener una participación en estas decisiones, pero deben ser unos profesionales.

Finalmente les quiero dejar con un tema muy importante que es el de la revisión curricular. Tenemos un currículum que está hecho para la revolución industrial. ¿Por qué es todo memorístico? Pues porque si usted quiere tener un trabajador que lea unas instrucciones y las cumpla, lo que necesita es que este señor se las aprenda y las reproduzca. Ese es nuestro sistema. Les he puesto, para hacer mi argumento más claro, unos gráficos. **(Muestra en la pantalla dichos gráficos)** Fíjense. Trabajo manual rutinario. Aquí tenemos la fábrica de Fortex: todos estos trabajadores a lo mejor no tienen que saber más que unas instrucciones y hacerlas todos los días. Fíjense en la fábrica de Toyota de ahora: no hay ni una persona en toda la fábrica. Los trabajos intelectuales o rutinarios si trabaja en una compañía de seguros de hace treinta años, hace un papel, lo rellena, lo pasa; hace un papel, lo rellena, lo pasa... Cumple instrucciones. Ahora son trabajos creativos, son trabajos de pensar. El currículo hay que llevarlo a la sociedad del conocimiento. ¿Y cómo se hace eso? Los temarios más cortos, con menos asignaturas. Ya sé que todos estamos de acuerdo en que con menos asignaturas pero todos queremos que nuestra asignatura favorita esté. Eso es lo difícil; lo sé. El aprendizaje tiene que ser en profundidad, no loros; es decir, un niño aprende más por estar un año discutiendo con otros niños sobre el principio de la Primera Guerra Mundial, leyendo, viendo vídeos, discutiendo por qué unos hombres tan inteligentes como los líderes de 1914 se metieron en semejante lío, que estudiando durante ese mismo año la historia de 1830 a 1990 a toda velocidad y memorizando 2000 fechas. Eso a ese niño no le va a ayudar. Los temarios tienen que ser más cortos, el aprendizaje en profundidad y tenemos que enfatizar competencias con materias cognitivas y no cognitivas interpersonales. La creatividad es muy importante y nuestro sistema la mata. Porque un profesor, aunque quiera ser creativo, aunque quiera enseñar esa creatividad, no lo va a poder hacer si al final tiene que cubrir un enorme temario, si está corriendo, corriendo, corriendo, para llegar. Ahora los profesores dicen: ¡es que no llego!, porque al final tengo este examen de selectividad al que tengo que llegar. ¿Qué materias no cognitivas son importantes? Creatividad; por supuesto el inglés: hay que ir a intercambios de profesores, mandar a profesores a Inglaterra, intercambios de alumnos; Educación Artística y Cultural; Oratoria; trabajo en equipo; fomentar el espíritu emprendedor... Son cosas que nuestro sistema ahora mismo no hace excepto en casos muy concretos.

Para terminar yo les diría que excusas hay muchas, pero que es el momento de actuar. Yo sé que es muy fácil decir aquí, ¡ah!, estos locos quieren más, nosotros queremos menos, estos quieren tal, y montar un lío; nos peleamos todos, salimos todos en la tele, hacemos declaraciones en las que decimos que estos son unos impresentables y los otros también, y no conseguimos nada. Esa ha sido la historia y la tragedia de los últimos treinta o cuarenta años en España. Yo creo que éste es el momento de actuar y esta Comisión es el sitio donde tiene que suceder, y de verdad que ustedes tienen un momento único. Si se crea aquí este ambiente que yo he visto en las preguntas, este ambiente de interés, de ganas de aprender y de ganas de pensar, podemos llegar muy lejos. El ministro de Educación Jaime Saavedra, que hizo unas reformas en Perú, estuvo con los dos Gobiernos y cambió completamente el sistema educativo de Perú, dice en su carta de despedida: «Cuando empecé a trabajar como ministro de Educación y me

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 23

decían que este sector tenía muchos frentes, que era complejo, que era imposible lidiar con sindicatos a los que solo les interesaban los beneficios económicos, me di cuenta de que el primer reto era mostrar que una reforma de educación era posible. Que era necesaria una obsesión por una educación de buena calidad, por demostrar que no es imposible empezar a hacer cambios e implementar políticas complejas. Y que eso no era otra cosa que tener capacidad de imaginar y creer que podemos construir una ruta de reforma. Eso se llama esperanza. La posibilidad de demostrar que lo imposible es posible. Esa era la primera tarea.»

Su tarea, demostrar que se puede. Muchas gracias.

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

Ahora vamos a comenzar con las intervenciones de los distintos portavoces de los grupos parlamentarios. Por el Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana, tiene la palabra el señor Olòriz. Bienvenido, le hemos echado de menos.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: La pluriocupación que los grupos pequeños tenemos nos obliga a estar en dos o tres sitios a la vez, cosa que es imposible, y a veces te dejas lo que más te gusta por la obligación que has de cumplir.

Usted ha empezado diciendo de lo que no iba a hablar. El problema es que esto ha obsesionado a los que han hecho todas las leyes de educación hasta ahora. Y me temo que continúa obsesionando no a las personas que estamos aquí —que ni que sea por ósmosis estamos cada día aprendiendo más cosas—, no creo que fuera de aquí cambien demasiadas opiniones. Continúan obsesionando determinados conceptos que acaban marcando la ley y haciéndola de entrada obsoleta, este es el gran problema que tenemos —nos guste más o nos guste menos— casi siempre es obsoleta. No hay ley sin pacto. Esto está claro porque no puede haber una ley que tiene un objetivo sin que la gente que la ha de asumir la tenga como suya. Me parece que esto es claro, ya lo dijo otro conferenciante propuesto por Esquerra Republicana, Josep Bargalló, el único ejemplo de pacto lo tuvimos en Cataluña en 2006. Necesita ser revisado porque los pactos son como las personas, nos hacemos mayores, y por tanto también hay que cambiar estos pactos para asegurar que sean permanentemente vigentes. Si consiguiésemos dejar las obsesiones, hay muchos puntos de coincidencia con lo que usted ha dicho porque el objetivo son los niños y las niñas, los jóvenes. Este es nuestro objetivo, no hay otro y darles la mejor educación posible y la educación solo puede estar basada en la libertad y la capacidad de hacer a estos niños y niñas protagonistas de su educación. En nuestro caso, huir de las estructuras memorísticas y de la uniformidad. Esta obsesión que a veces tienen aquellos que se ocupan de la educación sin ser educadores —muchas veces—, la idea de uniformizar. Se puede llegar a muchas metas por caminos diferentes.

Me acuerdo del primer año que me tocó ser profesor de ESO. Era profesor de bachillerato, tenía los alumnos más escogidos, y me tocó dar 1.º de ESO. Éramos dos profesores en el aula en Ciencias Sociales, había más generosidad en tener profesorado en aquel momento. Nos pusimos en el aula un profesor de Filosofía y un profesor de Historia —que era yo— porque entendíamos que las ciencias sociales no debían estar divididas en historia, geografía, etcétera sino darles las bases para pensar. Llegamos a un acuerdo porque la enseñanza obligatoria no tiene un objetivo por sí mismo, no tiene una frontera que has de saltar. Así, establecimos el objetivo en tanto como pueda el alumno a partir de lo que sabe porque no todos los alumnos sabían lo mismo. Por tanto, les exigíamos el máximo a todos y el objetivo era que al acabar aquel curso supiesen todos mucho más pero no sabían lo mismo, no habían llegado, las fronteras eran dispares. Esto era un estímulo porque todos ellos aprendían más y, por tanto, todos ellos tenían éxito. Porque si no el problema es que se les hace saltar y están muy lejos de poder saltar. Por mucho que se esfuerzen no llegan al objetivo y este es nuestro gran problema.

El segundo elemento en el que estoy muy de acuerdo es en la autonomía del centro. A veces hay una obsesión porque a las nueve de la mañana todos los centros del Estado español estén haciendo geografía. Parece que hay esta obsesión de que en todas partes se haga lo mismo, con el mismo currículum, incluso con los mismos libros e incluso los políticos han de decir qué ha de poner en los libros. Existe esta obsesión. No, en todo caso, hemos de llegar a determinados niveles y es buena la evaluación externa cuando no tiene el objetivo de clasificar. Porque en un centro que ha escogido a sus alumnos, que son de clases sociales que tienen medios, no hace falta hacer la evaluación externa. ¡Claro que tendrán buenos resultados! El problema es que una escuela de Hospitalet, con una situación muy diversa, tenga buenos resultados. Este es nuestro objetivo, y si esto repercute, como usted ha dicho, en que tenga unos medios extraordinarios para poder suplir estas carencias, por aquí hemos de ir.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 24

Ya discrepo en parte, solo en parte, en el tema del director. Para mí no puede haber un director que no sea docente, por muy eficaz que sea. El directivo de una escuela ha de estar subsumido en el modelo educativo de aquella escuela, y ha de tener experiencia, debe hacer unas pocas horas de clase, igual que sus compañeros. En esto a veces hemos discutido; yo he cambiado de opinión, como pasa cuando eres director —y he sido director— y te das cuenta de que hay profesores que no dan un palo al agua y que confunden la libertad de cátedra con hacer lo que les dé la gana. No, la libertad de cátedra es que tus alumnos rindan a partir de tu metodología, de tu manera de ser, etcétera. El rendimiento es un acuerdo colectivo de ese centro, no es uno particular tuyo. Por tanto, no veo la idea de directores y de la carrera de director. Segundo elemento, pienso que un director sin consenso tampoco es posible. Por tanto, estoy de acuerdo con que el director se tenga que formar, que tenga una carrera docente como director, que pueda tener el refrendo del claustro, de sus compañeros; ahora bien, ha de tener capacidad de escoger en aquellos elementos que el claustro no le aporta. Me explico, no se trata de que pueda escoger a todos los profesores; esta es la discusión porque para pasar de un modelo a otro no se hace con un toque mágico. Tenemos un modelo, tendríamos que ir a otro, pero sí es cierto que necesito un profesor que sepa, por ejemplo, Inglés e Historia, o Matemáticas y otra materia, y si en ese momento en el claustro no lo tengo, debo poder escoger.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Olòriz, tiene que ir terminando.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Voy acabando.

En este caso nos podríamos entender porque sería una ley de bases, en la que marcaríamos unos principios pedagógicos globales, pero cuando pasemos a aquello de lo que no quiere usted hablar, este es el problema. Y me temo que, digamos lo que digamos, siempre habrá gente que dirá: no, lo más importante es tal cosa.

Muchas gracias por todo.

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

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

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

Muchísimas gracias al profesor Garicano. Tengo que confesar que muchas cosas me las sé, las hemos hablado, pero creo que ha estado mucho más acertado y entusiasta de lo que habitualmente suele estar, lo cual ya es muchísimo.

La primera cuestión que me gustaría preguntarle no tiene que ver con la educación, sino con la transmisión de lo que estamos haciendo aquí, pues creo que probablemente lo más importante que se puede hacer en la legislatura —no porque estemos nosotros, sino porque lo es— es cómo podemos generar un clima de opinión pública que entienda que esto es esencial. Creo que respecto a los problemas sociales debemos pensar conjuntamente entre todas las fuerzas políticas y entre las entidades y colectivos educativos que un cambio en la educación es fundamental por todo lo que nos ha explicado y por todo lo que estamos viendo aquí. Cuando hacemos las encuestas del CIS y preguntamos cuál es el problema más importante que tiene este país, sigue saliendo, lamentablemente, la corrupción, el paro, y no sale la educación. A mí esto me preocupa porque si no conseguimos trasladar esta cuestión a la opinión pública, por mucho que trabajemos internamente entre estas cuatro paredes los portavoces de educación y la gente que está viniendo a comparecer y que haya un consenso en la calle, nos vamos a encontrar de nuevo la discusión sobre la concertada o la pública, la religión y el frentismo. Por tanto, quería preguntarle si usted conoce cómo se han hecho en otros países estas reformas educativas que han dado el fruto de una mejora general, no solo en la parte de la empleabilidad de la economía sino también de la capacidad crítica de los ciudadanos, y qué podemos hacer para trasladar la importancia de lo que estamos haciendo aquí a la gente.

Luego le voy a hacer una serie de preguntas que desearía me respondiera porque así podemos aclararlas, aunque como no estoy en una tesis doctoral, si quiere me responde, si no, lo comentamos luego. Ha habido aquí un debate muy sugerente que planteó la semana pasada el profesor Carabaña sobre la idea de eliminar el título de la ESO y dejar un único título en Bachiller. Es una opinión personal, creo que podría ser una alternativa a lo que estamos viendo, pero en este caso ¿qué le parecería a usted ante el entorno que tenemos de abandono escolar temprano y fracaso escolar, subir la edad de la educación obligatoria? Porque ese planteamiento que se hacía la semana pasada yo lo compartiría si

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 25

hubiera algún tipo de título en algún momento, que lo necesitamos, y esto implicaría subir la edad de la educación obligatoria hasta el final del bachillerato. No sé si lo ha pensado, porque también es una alternativa que han planteado aquí algunos sindicatos de profesores de distintas maneras, y me gustaría saber su opinión.

Me gustaría también saber su opinión sobre un problema que a mí me parece que tiene que ver con el fracaso escolar y el abandono escolar temprano y sobre todo con la convivencia escolar, que es el cambio que se hizo del paso de los alumnos de los doce años desde los colegios a los institutos. Querría saber qué opinión le merece esta mezcla de edades en los centros educativos, antes estaban en los coles, ahora se los llevan a los institutos, y si en otros países que usted conoce como Holanda o Reino Unido esto es así o no, o si le parece que habría que cambiarlo.

Con relación al tema de las desigualdades, nosotros como grupo político hemos planteado en esta legislatura —y esperamos que se pueda mantener— el Plan Prefe para el abandono escolar temprano y el refuerzo educativo. Querría saber si usted tiene conocimiento de experiencias similares en otros países y si hay organismos internacionales que lo recomiendan y cómo puede contribuir esto a mejorar o cómo cree usted que puede favorecer.

Ha hablado también del tema de las desigualdades. Efectivamente, el tema del entorno sociocultural y familiar es muy importante pero sabe usted la obsesión que yo tengo con las desigualdades entre las comunidades autónomas. Tenemos comunidades autónomas que tienen indicadores en PISA que son similares a los finlandeses y comunidades autónomas que están 1,5 años por detrás de esas comunidades autónomas. ¿Qué mecanismos podemos arbitrar para que todas aquellas comunidades autónomas que puntúan peor en conocimiento matemático y habilidad lectoescritora consigan alcanzar a aquellas comunidades autónomas que están puntuando mejor? Que efectivamente, como usted ha dicho, no son necesariamente aquellas comunidades autónomas que más dinero están invirtiendo en la educación. Además usted procede de una de ellas, ¿tiene usted alguna idea de por qué, por ejemplo, en Castilla y León los resultados educativos son tan buenos? Y no estoy haciendo bandera de Valladolid, pero ¿por qué salen tan bien las puntuaciones?

Tendría muchas más cosas que decirle, pero se me ha encendido la luz, muchísimas gracias y enhorabuena por su comparecencia.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señora Martín Llaguno.

A continuación, tiene la palabra por el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, la señora Farré.

La señora **FARRÉ FIDALGO**: Gracias, señor Garicano, por venir.

En primer lugar, ha hablado de muchas cosas, básicamente ha intentado resumir cinco, pero luego al detallarlas vuelven a salir muchas más que van mezclándose y si entráramos a fondo en cada una de ellas, tendríamos que ver en cuáles estamos de acuerdo y en cuáles no.

En todo caso, sí estamos de acuerdo en garantizar la igualdad de oportunidades. Sin embargo, quiero resaltar aquí que hemos reducido drásticamente la inversión en sanidad en un 16%, que hemos vuelto a niveles de inversión de 1988, que tenemos unos 30 000 profesores menos que hace algunos años y, en cambio, han subido los ratios y que se han llevado a cabo siete leyes educativas en treinta años sin contar con la comunidad educativa. Todo esto también tiene que ver con la calidad del sistema educativo que tenemos. Esto estaría claro. No solo depende de —lo comentaba Olòriz antes— ser buen o mal profe y me ha chocado un poco que usted haya hablado de buenos y malos profes, tal vez porque soy profe, porque poner etiquetas de buenos y malos a profes y a alumnos me parece extraño. Claro que habrá mejores programas e ideas para ciertos contextos, pero sobre todo hay que tener en cuenta la composición de los colegios y de las poblaciones. Si concentramos a gente que ya parte de una desigualdad, es evidente que el resultado de ese centro, un resultado estándar de cómo mejoran objetivamente, será peor.

Me ha chocado que en su presentación estuvieran valorados los estudios de la madre, tal vez porque acabamos de tener una comparecencia antes sobre el género. Me ha preocupado bastante que escoja el resultado de la madre y no el del padre y no sé si es que no está el dato. No entiendo por qué el de la madre tiene que ser más importante. ¡Claro que tiene que ver el nivel de estudios que tengan los padres! Pero una buena escuela pública —y yo soy de la hornada en que llegamos a la escuela pública los hijos de obreros, soy la única de mi familia que he ido a la universidad y lo he podido hacer como lo pudieron hacer muchos— no solo condiciona. No se puede decir que es importante, pero no solo lo es la inversión pública. La inversión pública en educación es lo que nos dará la posibilidad de subsanar las diferencias

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 26

socioeconómicas de las que vienen las familias. También tengo que decir que teniendo en cuenta la comparecencia previa que hemos tenido sobre las convivencias, cuando se dice que un centro debe ser un proyecto profesional, me impacta, y es de lo que hemos hablado esta mañana y había consenso. Los centros tienen que ser espacios de convivencia y aprendizaje mutuo.

Sobre la preocupación de que un profe esté solo en un aula y ningún otro adulto supervise su trabajo, por mucho que tú estés solo en tu aula y no puedas tener la suerte de compartir aula con otros profesores porque no hay recursos, si los hubiera sería fantástico, el trabajo de los centros se hace en equipo. Siempre habrá quien vaya más a su aire, pero en los centros se trabaja en equipo y no solo te evalúan los adultos, sino que los propios alumnos también son una fuente de evaluación. He aprendido muchísimo de mis alumnos a cómo hacer de profe y espero haber enseñando mucho a mis alumnos. No podemos hablar de convivencia, de hacer que participe la comunidad educativa en el centro escolar y de golpe pasar a hablar de proyecto profesional, adultos por un lado, alumnos por otros, buenos y malos porque rompería nuestro consenso de la comparecencia anterior.

Finalmente, en cuanto a la autonomía, es evidente que los centros tienen que tener una cierta autonomía para adaptarse al entorno, pero concentrar en la dirección todo tipo de decisiones va en contra de esta participación de la que estábamos hablando que la comunidad educativa tiene que tener. Aquí hay que buscar un equilibrio.

Podríamos hablar de más cosas, pero esto era en lo que tal vez diferíamos más o estábamos más de acuerdo.

Gracias.

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

Por el Grupo Parlamentario Socialista tiene la palabra el señor Cámara.

El señor **CÁMARA VILLAR**: Muchas gracias, señora presidenta.

En primer lugar, quería felicitar al señor Garicano porque ha hecho una intervención muy precisa y de gran calidad, por supuesto. Hay muchas cosas que compartimos. Habría que hacer ciertos matices, pero, en definitiva, yo soy un seguidor de sus publicaciones sobre su especialidad en los diversos medios de comunicación. No sigo las de economía, porque realmente ahí me pierdo, pero sí las de educación.

Debo decirle que los planteamientos que hace me resultan muy interesantes, con diagnósticos que podemos compartir perfectamente, igual que podemos compartir el diagnóstico que usted ha realizado aquí y la mayoría de las medidas que propone para sacar adelante ese gran problema histórico que tenemos en nuestro país y que no acabamos de superar que es la educación. Efectivamente, es uno de los grandes problemas que tenemos en España, por lo que necesitamos impulsar cuanto antes soluciones compartidas y mejor si es de manera más intensa, porque, si no, se van a resentir los objetivos fundamentales de la educación. Por un lado, el empoderamiento personal, al tratarse de un derecho dirigido a desarrollar la personalidad de todos los educandos y a capacitarlos para el ejercicio de los demás derechos. Y por otro, cuanta más educación y formación tengan los ciudadanos, mayor desarrollo y potencialidad tendrá el país. Es una gran tarea que tenemos que realizar y el hecho de que exista esta subcomisión debe ser un motivo de regocijo. Igualmente, deberíamos trasladar fuera de aquí las reflexiones que hacemos, porque son muy interesantes y precisas en muchos aspectos.

Dicho esto, ha basado usted su intervención en lo que ha llamado evidencias. Ha manifestado al principio que no quería entrar en temas como el de la religión o el concierto y esa es una forma de instalarse en la zona de confort, porque realmente el problema está en otro sitio. Lo que ha dicho sobre que las grandes evidencias tienen que ver con la igualdad y la calidad del sistema me parece perfecto y se puede compartir. Realmente, es difícil combatir la mayoría de las ideas que ha expuesto, puesto que están basadas en instrumentos científicos de análisis muy precisos. Esto se puede desarrollar más y puede haber matices, como se ha señalado, pero lo cierto es que el grado de precisión es importante y nosotros —yo al menos— lo compartimos.

El principal problema que tenemos en España en relación con la educación es este, pero al revés, porque este es una derivada de otro mucho más importante. Siempre hemos considerado la educación como un terreno de lucha y de enfrentamientos. Había guerra escolar en la II República y la ha seguido habiendo durante toda la democracia. Tenemos un consenso básico que se trazó yuxtaponiendo principios de la escuela pública y de la escuela privada en el artículo 27 de la Constitución, lo que ha sido desarrollado por el Tribunal Constitucional en multitud de sentencias y también ha habido grandes desarrollos legales, dando bandazos, por así decirlo. El corpus normativo y valorativo de la educación poco a poco se ha ido

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 27

aquilatando y estabilizando en buena medida, pero no podemos desconocer que recurrentemente volvemos al enfrentamiento escolar. Prueba de ello es que desde 2013 está pendiente un recurso de inconstitucionalidad presentado por el Grupo Socialista en relación con la Lomce, un tema archiconocido por todos, un gran enfrentamiento que se ha producido en este país fundamentalmente por razones ideológicas, en las que no me voy a detener porque, si no, consumiría todo mi tiempo hablando de la Lomce.

Quiero destacar, siguiendo a Sartori, que una cosa es el consenso básico que tenemos en la Constitución y otra el consenso político al que tenemos que llegar las fuerzas sociales y políticas para centrar el desarrollo de la educación en España. Este es el consenso que nos está faltando y para eso tenemos que ir de la mano del consenso fundamental que hay en educación en la Constitución española. Aquí es donde echo en falta muchos de sus planteamientos. Sé que tiene una gran formación y una gran querencia por resolver los problemas educativos, por lo que le invito a que no diga lo que ha dicho al comienzo: no voy a hablar de esto. Hable, porque eso es lo más importante. Precisamente por su cualificación tiene que hablar de muchas cosas de las que no ha hablado, que normalmente marcan aquí el conflicto tan tremendo que tenemos en España sobre la educación, porque se mueve en el nivel ideológico fundamentalmente. Tenemos una sobredeterminación ideológica de este problema y es con eso con lo que tenemos que acabar definitivamente para hablar de cosas concretas y para vehicular y dar satisfacción a los principios y a los valores constitucionales en materia educativa, uno de los cuales lo formula muy claramente el artículo 27.2 cuando habla de cuáles son los grandes principios y objetivos de la educación: el libre desarrollo de la personalidad en el respeto a los derechos y libertades fundamentales y a los principios constitucionales de convivencia. Eso es lo que debe marcar la orientación general del sistema educativo. Si nos centramos en eso, podemos llegar a grandes conclusiones compartidas.

No ha hablado de Educación para la Ciudadanía, formación y valores compartidos, y es fundamental. Sé que lo ha tratado en sus trabajos porque lo he leído. Me sorprende que no haya dicho nada de eso aquí, porque es fundamental. Esa asignatura nace del artículo 27.2 de la Constitución. Ya decía Tomás y Valiente en un voto particular a la Sentencia 5/1981 del Tribunal Constitucional sobre la Loece que el ideario educativo del sistema democrático español está ahí y hay que vehicular eso como espacio común compartido para que podamos construir entre todos un sistema educativo más justo, más equitativo y de mayor calidad. La integración dialéctica entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza es un problema fundamental en España. Ese sí es un problema gordo, porque normalmente los grandes conflictos vienen de ahí. Le voy a contar una pequeña anécdota. En la legislatura corta tuvimos una especie de jornada aquí en la que participaron numerosos colectivos en materia educativa y, de repente, entre el público levantó la mano un señor y dijo que aquí hasta que no se resuelva el tema de la enseñanza privada prohibiéndola directamente no se podía hacer nada que mereciera la pena en materia educativa. Yo me quedé perplejo y al final me fui porque el ambiente que había no era para intervenir, pero es que estamos hablando de un derecho humano reconocido en todos los instrumentos internacionales de derechos humanos: el derecho a fundar y dirigir centros docentes. Eso lleva aparejados otra serie de derechos conectados que están en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, en el Convenio de Roma, etcétera. Sin embargo, se hacía bandera de eliminar por completo la enseñanza privada y los conciertos educativos. Ahí hay un problema y lo tenemos que resolver. Tenemos que resolver la integración dialéctica entre el derecho a la educación y la libertad de enseñanza. ¿Y qué decir del derecho de los padres a la formación religiosa y moral de los hijos? Hay que darle a eso un enfoque adecuado. Ha sido motivo de choque y de guerra en nuestro sistema y hasta ha tenido que pronunciarse el Tribunal Supremo con una serie de sentencias en el año 2009 que ni siquiera han sido suficientes para pacificar ese conflicto.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Cámara, tiene que terminar.

El señor **CÁMARA VILLAR**: Ya termino.

Así, desembocaría también en los derechos de participación a los que usted se ha referido y, por supuesto, en otro problema muy grave que ha salido aquí, que es la tensión que hay entre unidad y diversidad por la descentralización política que tiene nuestro sistema y la necesidad de garantizar los elementos comunes.

Ya termino, señora presidenta, entrando en cuestiones muy concretas que merecen una especial atención. Ha hablado de evaluaciones finales externas y estoy de acuerdo con que haya evaluaciones,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 28

pero según el tipo de evaluación que sea. Por eso le quiero preguntar, porque no queremos evaluaciones que vayan a establecer *rankings* y desigualdades entre los centros y entre los estudiantes que están en esos centros. Queremos una orientación que sirva para mejorar la igualdad y la calidad del sistema y no para otra cosa. Por otro lado, le preguntaría qué pasa con las humanidades y con las enseñanzas artísticas. Usted no se ha referido para nada a eso.

Concluyo diciendo que comparto muchas de sus conclusiones y también quiero llevar al ánimo de todos nosotros que no por mucho legislar se resuelven los problemas. No es tanto cuestión normativa como de compromiso colectivo. Hay otra cosa muy importante que todavía en este país no queremos entender que tenemos que tener: lealtad constitucional.

Muchas gracias, señora presidenta. **(Aplausos).**

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

No vamos a dejar tiempo para las contestaciones al señor Garicano.

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

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

En primer lugar, quiero agradecerle y darle la bienvenida en nombre del Grupo Popular a esta Comisión. Como han comentado algunos de los compañeros que me han precedido en el uso de la palabra, es cierto que sus opiniones son útiles y conocidas. Son asiduamente publicadas en los medios de comunicación y, por tanto, podemos seguir la coherencia de su trayectoria y de su opinión en esta materia. Eso nos facilita poder hacerle preguntas que consideramos que son de interés para esta Comisión, más allá de los utilísimos datos que nos ha aportado hoy.

Usted hablaba de cómo superar los problemas que lastran la posibilidad de un pacto y lo ha hecho omitiéndolos. Ojalá nos fuera tan sencillo a nosotros hacer eso, simplemente omitirlos y ya está. Pero incluso omitiendo esos problemas, he detectado en los trabajos de esta Comisión que surgen nuevos dogmas —no sé si muchas veces tendentes a separarnos en vez de a buscar los puntos de acuerdo— que están implícitos en las cuestiones que usted sí ha tratado hoy. Me refiero a cuestiones como mejorar la capacitación, la selección del profesorado, la carrera del profesorado, para lo cual es necesario evaluar —llámese como se llame—, y lo hacemos desde los grados. Es decir, debemos determinar cómo elegimos a nuestros mejores alumnos que quieran ser profesores, maestros. Luego está esa propuesta que hace del 'MIR' y que tan buen resultado ha dado en sanidad, pero que no está exenta de complicaciones a la hora de ser aplicable a la educación porque supondría, en primer lugar, sustituir el momento de la oposición —en vez de ponerlo al final lo pondríamos al principio— y, en segundo lugar, tendríamos ese periodo de prácticas de profesor residente que terminaría con una capacitación profesional, pero no con un puesto de trabajo. Además, si lo llevamos al extremo, es decir, si seguimos el sistema del MIR sanitario, quizás volvería a reforzar determinados centros educativos, que serían los preferidos por esos profesores excelentes que salieran del MIR con una cualificación de excelencia, que son los que serían elegidos por aquellos centros más potentes. Todo esto sería llevado al extremo, lógicamente el sistema tiene mecanismos de autorregulación, pero fundamentalmente quería dirigir mi pregunta hacia la conciliación del sistema con la igualdad entre los territorios, la escuela rural, la del pueblecito que está más alejado del centro y que, por lo tanto, en principio es menos apetecible para que un profesor excelente quiera desplazarse ahí. Estoy completamente de acuerdo en que la excelencia del sistema radica en la excelencia de los profesionales que se encuentren en dicho sistema.

En estos nuevos dogmas también quería preguntarle por cómo conciliar la demanda de una mayor participación en los procesos de toma de decisiones en los centros educativos con la especialización, con la más eficaz dirección y gestión de esos centros. Es decir, ¿para qué, por quién y cómo conseguimos la autonomía de los centros educativos? Yo no soy profesora de enseñanza secundaria, soy profesora de la universidad, he tenido la experiencia de ser decana de una facultad durante diez años y sé lo complicado que es el *primus inter pares*. El compañero Olòriz hacía referencia a algunos profesores malos. Nuestros profesores en España son en general muy buenos, muy cualificados, pero también hay malos, como hay malos políticos o como hay malos médicos; como en todas las profesionales, hay algunas personas que son vagas, que no trabajan o que lo hacen mal. El ser *primus inter pares* dificulta enormemente la toma de decisiones en relación con esas personas que no cumplen adecuadamente. Por lo tanto, ¿cómo podemos introducir los mecanismos que nos permitan mejorar? Porque en algunas ocasiones el clima de un centro educativo se puede ver claramente dañado ante estas cuestiones, quién toma las decisiones. Por otra parte, los procesos participativos, que son muy buenos en general, tienen algunas dificultades, lo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 29

estamos viendo en la actual situación, por ejemplo en los procesos de elección de rectores o de decanos en las facultades, pero trasladado a los centros educativos es más complejo.

Otra cuestión a la que quería hacer referencia muy brevemente es la participación de los padres. Ha hablado de los alumnos, que desde luego es lo fundamental en el sistema, estoy de acuerdo, y de los profesores, que sería la otra pata principal, pero estamos hablando de menores de edad, estamos hablando de niños que se están educando no solamente en la escuela, sino también en una familia. Por tanto, quisiera saber cuál debe ser el papel de los padres y cómo valora la libre elección del centro educativo por parte de los padres prescindiendo de connotaciones de tipo ideológico o religioso, sino simplemente por la mayor cualificación que ese centro educativo pueda suponer para sus hijos, cómo conciliamos el papel de los padres y esa libertad, no solo la libertad de creación de centros educativos, sino la libertad de los padres a la hora de elegir. Porque los sistemas sanitarios —y vuelvo a la comparación que hacía usted— que tienen más éxito incluyen entre sus sistemas organizativos la libre elección del centro.

Me quedan muchas preguntas en el tintero, pero como veo que he terminado el tiempo me conformaré con las que he hecho. Espero tener la oportunidad de ampliarlas en otro momento.

Muchas gracias.

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

Si ustedes les plantean alguna cuestión por escrito tanto al señor Garicano como a los demás comparecientes, estoy segura de que estarán encantados de contestárselas. Nosotros les trasladaremos las preguntas de los señores y las señoras diputados y sus contestaciones al resto de los miembros de la Comisión.

Señor Garicano, tiene la palabra. Tenemos un cuarto de hora escaso.

El señor **ECONOMISTA Y CATEDRÁTICO** (Garicano Gabilondo): Muchísimas gracias.

Me ha dado mucho gusto y mucho ánimo escuchar sus intervenciones y ver que realmente hay deseo de consenso, de alcanzar acuerdos. Tengo la impresión de que algo bueno puede salir de aquí.

Voy a empezar por orden, con el señor Olòriz. Comparto mucho de lo que hemos discutido. El tema de las evaluaciones es un tema que sé que es muy polémico. Como decía antes, estoy de acuerdo en que los centros que tengan niños de entornos más favorecidos van a tener mejores notas, por eso esa no es la evaluación que tenemos que hacer. La evaluación es exactamente la que hacía usted con su compañero cuando les estaban dando clase, que es, dado el punto de partida de los niños, cuánto más alcanza. Esa es la evaluación que realmente hace falta. Con la materia prima que tenemos, un barrio en el que los padres de los niños son todos padres profesionales, por supuesto que salen con buena nota, pero, dado ese entorno, cuánto más estoy añadiendo o si no estoy añadiendo nada. Por tanto, creo que esos mecanismos con valor añadido se pueden buscar, y yo creo que son mecanismos muy cualitativos. Conmino a la Comisión a que busquen la página de la agencia de evaluación de Reino Unido, Ofsted, porque tienen unos informes de inspección que son cualitativos. Por ejemplo, busco un informe y sale esta escuela, y se puede ver el día en que fue la inspección, qué ha descubierto el inspector, y explica con muchísimo cuidado y muchísimo detenimiento cuál es el ambiente, cómo aprenden los chicos, qué se hace en matemáticas, cuál es el ambiente de creatividad, etcétera. Les recomiendo que lo miren porque hay mucho que aprender. Creo que se pueden hacer evaluaciones y se puede dar información de una manera que sea útil. Los informes son preciosos: a los padres y también a las escuelas les sirven mucho. Por ejemplo, en el de esta escuela te dice el resumen de la provisión de los servicios de la escuela, que en este caso es excelente; que la calidad de los profesores es excelente; que el apoyo a los niños es excelente; que todas las rutinas y las actividades del *staff* llevan a los niños a expresar sus emociones de una manera calmada y respetuosa; que, como resultado, los niños aprenden a comportarse bien, y esto ayuda a su desarrollo emocional; que en este colegio los niños entienden qué es comida sana. Es decir, es un informe que no consiste en decir 3,3, es un informe en el que se va dando información y *feedback*, lo que a mí me resulta muy útil.

En cuanto si el director tiene que ser docente, yo creo que sí. Creo que estamos en un continuo, tiene que ser docente. Lo importante es que tiene que ser un trabajo. Es decir, un trabajo como los demás, en el que hay una carrera profesional, en el que el director va aprendiendo y va mejorando. No es un trabajo que se hace en unos años en el que uno vuelve y abandona todo el conocimiento que ha ido adquiriendo. Esa es mi visión. Ustedes han tenido aquí a un director de centro —que le invitó usted, precisamente, señor Olòriz— que demuestra lo que quiero decir.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 30

Señora Martín, la pregunta que hace de cómo conseguimos que esto salga de esta sala y que la sociedad se interese es la pregunta. Va a ser muy difícil hacer un cambio en educación si no conseguimos que la sociedad realmente esté detrás y esté concienciada. Desgraciadamente, la sociedad en España, quizá por estos temas ideológicos, de los que hablaré en un minuto, a los que se refería el señor Cámara, ha visto la educación como un campo de batalla y no como un campo de mejoría. No estoy muy seguro de cuál es la razón, pero la verdad es que no hay concienciación en la sociedad, eso es verdad. Es verdad también que una reforma requiere que se adquiera esa concienciación. Y, ¿qué hay que hacer? Yo creo que parte de su trabajo como Comisión va a tener que ser el de hacer varios informes y, a lo mejor, habría que hacer presentaciones. Una parte de su trabajo como Comisión, en mi opinión, va a tener que ser un trabajo de comunicación. Si ustedes alcanzan unas conclusiones, lo normal es mandarlas al Pleno, y creo que con eso no va a ser suficiente. Creo que es importante que si hay una rueda de prensa y los ciudadanos ven aquí en una mesa a una persona del PP, a una persona del Partido Socialista, a una persona de Esquerra, a una persona de Podemos y a una persona de Ciudadanos, y explican qué han hablado y han visto en qué cosas están de acuerdo, yo creo que los ciudadanos van a entender que el cambio es posible. Eso sería una foto muy impactante para el país; realmente una foto que yo desearía muchísimo ver.

La señora Martín me preguntaba varias cosas muy concretas que, por razones de tiempo, podremos hablar quizá luego más concretamente, porque son varias y tengo cinco hojas de preguntas. Respecto al abandono escolar no puede ser simplemente prolongar la educación obligatoria y seguir con el sistema igual, porque con eso continuarán los mismos problemas de falta de alcance educativo, pero yo sí que creo que ir a una educación de dieciocho años es una buena idea. No va a resolver el abandono escolar, pero creo que sí sería algo recomendable en la economía del conocimiento en la que estamos. Y hay un tema, simplemente por hacer una concreción, con respecto a las diferencias tan grandes que hay en los informes PISA. Fíjense, es cierto que en mi comunidad autónoma de Castilla y León lo han hecho mucho mejor en PISA. Pero, a pesar de hacerlo mejor en PISA a los quince años, a los dieciséis y a los dieciocho las tasas de abandono escolar temprano son enormes. Es decir, los niños parece que sí están adquiriendo competencias, pero seguimos teniendo unos porcentajes enormes de chicos, del 16% o el 17%, que abandonan la escuela con solo la ESO. O sea, es cierto que las diferencias entre los niños de quince años en España son muy grandes, pero al final el sistema vence y, al final, el sistema es que el abandono escolar, desgraciadamente, es muy alto en toda España.

A la señora Farré Fidalgo de Podemos, gracias por sus comentarios, y absolutamente se trata de garantizar la igualdad de oportunidades. Yo creo que estamos muy de acuerdo en eso. También estoy de acuerdo con su comentario de que la expresión buenos o malos profesores no es la correcta. Además, la investigación académica cada vez muestra más que todos podemos ser buenos profesores. Es decir, que la formación al final es más importante que la selección; que todos, con buena formación, con buen *feedback*, con entender qué es lo que hace que los niños aprendan podemos mejorar, y que la desigualdad es muy importante. Yo, cuando le contaba lo del nivel educativo de la madre, obviamente no es, en ningún caso, decir que nadie tiene la culpa. Lo que le quiero decir con el nivel educativo de la madre es que, por supuesto, hay personas como usted, y le voy a volver a contar el dato porque es un dato realmente asombroso. Simplemente le estaba diciendo que esa igualdad de oportunidades a la que usted aspira y de la que usted sí que disfrutó —es decir, usted sí consiguió ir a la universidad a pesar de que había menos estudios en la familia— es la excepción y no la regla. Es decir, esto es un hecho, podíamos haber puesto como ejemplo el nivel educativo del padre y nos habría salido exactamente lo mismo, o sea que no tiene nada que ver. Lo que le estoy queriendo decir es que el nivel educativo de los padres se traspasa a los hijos; que unos hijos de unos padres con menores niveles educativos tienen mayor probabilidad de abandonar la escuela. Y ese es un fracaso nuestro, del sistema, no de sus padres. Sus padres están desesperados por que los niños consigan acabar la escuela. Seguro. Es un fracaso del sistema porque no hay igualdad de oportunidades. ¿Cuál sería un buen sistema? Un sistema en el que, independientemente de que en su casa haya libros o no los haya, de que sus padres tengan estudios o no los tengan, el niño tiene las mismas posibilidades de terminar el colegio. Ese es un buen sistema. Y los datos que le daba muestran que nuestro sistema fracasa precisamente porque ese problema de desigualdad educativa en las generaciones anteriores se sigue transmitiendo a las actuales.

Me decía que sí se trabaja en equipo y que sí se aprende de los niños. Estoy seguro de que se aprende de los niños y de los compañeros, pero nada puede remediar en un trabajo el *feedback* —perdónenme que utilice una palabra inglesa, me había prometido no utilizar ninguna—, la retroalimentación que dan

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 31

nuestros compañeros con sus comentarios. Es decir, ¿un cirujano aprende de los pacientes a los que mata y a los que no mata, de los que se encuentran bien y de los que no se encuentran bien? Claro. ¿Y aprende en una conferencia cuando están todos charlando sobre si tienen una operación? Sí. ¿Pero cuando aprende realmente el cirujano? Cuando está cortando y le dice otro que no corte por ahí, que hay otra vía mucho más sencilla y él le dice que siempre abre por ahí, pero que abrirá por donde le aconseja. Ese momento es el del aprendizaje. Y lo mismo le pasa al profesor. Estás en este momento, le acabas de pegar un corte a un estudiante y no te has dado ni cuenta, y eso hace que el estudiante no vaya a volver a abrir la boca en todo el año. Eso los otros niños no lo dicen, tú no te das cuenta porque tienes treinta niños, pero alguien que está observando la clase —que no está inspeccionando ni supervisando—, un colega, te puede decir que tengas cuidado con esas respuestas porque el estudiante se ha quedado clavado y no sabe ni cómo responder.

Entonces sí, autonomía de los centros, con participación de la comunidad educativa y de los padres. Absolutamente, totalmente. Estamos de acuerdo en que tiene que haber participación de la comunidad educativa, pero al final en la educación, no lo olvidemos, los profesores somos cruciales, pero no está para servirnos a nosotros, sino para servir a la sociedad. Mi trabajo es que mis estudiantes mejoren y aprendan y, si no, no estoy haciendo mi trabajo.

Señor Cámara, me obliga a hablar de estas cuestiones ideológicas que quiero evitar. Creo que aquí a ustedes mi ideología no les importa. Yo estoy compareciendo en una comisión de expertos en la que ustedes han pedido que hablemos. Señor Cámara, le voy a decir varias cosas y si usted dice que no estamos de acuerdo, pues fenomenal. Le voy a decir varias cosas. Estaría bien que ustedes hicieran esta rueda de prensa que yo sugiero, tras hacer el informe final, que se reúnan todos ustedes, de todos los partidos, para decir: que han decidido generalizar, universalizar, asegurar el acceso a la educación temprana para todos los niños de España; que han decidido que van a hacer una carrera, una verdadera carrera para los profesores, para que puedan tener mejores salarios y promociones, de tal manera que los salarios iniciales estén donde están, pero que los profesores puedan ir progresando mucho más; que van a tener una carrera con *feedback* en la que van a ayudar a los profesores a formarse; que vamos a tener un sistema con más autonomía de los centros; que vamos a tener un sistema transparente con evaluaciones de valor añadido y no de cómo son los estudiantes que uno tiene desde el principio. Sinceramente, creo que será un éxito enorme. Incluso si los mismos que se sientan aquí dicen que también han estado en desacuerdo porque a unos les parece que todos los colegios deberían ser privados y a otros que todos deberían ser públicos. Bueno, pues vale. Mi punto de partida de la intervención de hoy ha sido el reconocimiento de que eso aquí, ni hoy ni seguramente más tarde, vamos a poder resolverlo, el reconocimiento de que al final hay cosas que son como las grandes preguntas en Filosofía, que no tienen respuesta. Al final, dentro de cien años habrá personas que hablen de la existencia de Dios, dirán si existe o no existe y no llegarán a un consenso, como también habrá españoles que seguramente dentro de cien años seguirán discutiendo sobre el papel de la Iglesia católica en las aulas, etcétera. Usted me formulaba dos preguntas concretas sobre el papel de las humanidades y las enseñanzas artísticas en la educación. Me parece esencial y, si no lo he dicho, es mi error. Les voy a poner un ejemplo: Steve Jobs, el fundador de Apple y Ceo, ya fallecido, era una persona que decía: La razón por la que yo he hecho programas que han tenido éxito es porque me formé en la belleza, en lo artístico. El estudió en una universidad de California en la que aprendió mucho sobre caligrafía —ya saben que las fuentes de Apple siempre son preciosas— y siempre defendió la necesidad de estas dos mitades del cerebro, es decir, para innovar, para crear en una economía en la que la creatividad es clave, uno tiene que ser capaz de no solo resolver un problema de ingeniería de tres más tres y la raíz cuadrada de nueve, no, el problema que tiene uno que resolver es cómo se diseña un objeto que sea bello, cómo se diseña un menú de restaurante bonito, cómo se piensa en comunicar de una manera que inspire, cómo se cuenta una historia de manera que los demás nos sigan. Si no sabemos contar historias no nos va a seguir nadie, pero, ¿cómo vamos a saber contar historias si no hemos estudiado humanidades? El papel de las humanidades y de las enseñanzas artísticas es crucial, pero no como se hace en España.

La filosofía no consiste en memorizar las obras de todos los filósofos y saberse de memoria la cueva de Platón sin saber qué quiere decir. La filosofía es estar en una clase discutiendo sobre la cueva y sobre las sombras, y tratar de hacer entender a los chicos cuál es la diferencia entre una silla como concepto y esta silla y por qué existe la imagen real de una silla. Esa discusión de qué es y cuándo cambia una cosa de ser silla y deja de ser silla, esa discusión platónica es filosofía, eso sí es útil. El que la enseñanza de arte sea: vamos a ver una iglesia románica preciosa en Mave, en Palencia, y vamos a discutir cómo

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 32

cambió y vamos a apreciar la belleza, es maravilloso, pero que el niño se sepa de memoria las diecisiete iglesias románicas que hay alrededor de Palencia es demencial. Eso no es enseñanza humanística ni artística ni nada, eso es matar la curiosidad, el gusto por la belleza y todo. Ayer escuchaba a unas niñas que estaban deprimidas y desmoralizadas por los exámenes que tenían que hacer —porque ahora aquí en España estamos en exámenes y los niños están desesperados— y me decían: tenemos la peor vida del mundo. Esta vida es insoportable, lo odio. Mira qué temarios, mira qué horror. No puede ser, la adolescencia tiene que ser bonita y uno tiene que disfrutar de aprender.

Finalmente, señora Valmaña, por un lado, ha hablado de dogmas, pero por otro ha dicho que estamos muy de acuerdo en algunas de estas cosas. A ver, respecto del 'MIR' estamos todos de acuerdo en que la formación no puede ser hincar los codos e ir al aula. Eso es imposible; es como si nosotros en nuestra tarea como políticos —me cambio un momento de lado— uno tiene que ir a televisión y nadie le ha explicado cómo se hace una entrevista. Es demencial, por mucho que uno sepa los conceptos, si no sabe no lo va a poder hacer. Usted dice: Me preocupa del 'MIR' que los excedentes vayan a los centros excedentes. Eso no funciona así. Fíjese, los hospitales del sur de Madrid que pueden tener una población menos privilegiada tienen algunos de los mejores médicos de España. Esto el sistema lo puede corregir. En Francia se corrige de una manera muy sencilla: los centros que más pagan —como en los programas de refuerzo escolar de los que hablaba la señora Martín— son los que tienen a los alumnos más desfavorecidos. Punto y final. Usted es un profesor muy bueno, pues ya verá como va a querer irse a Carabanchel porque es allí donde se va a hacer o se va a ir a un centro que tiene unos estudiantes más desfavorecidos en este barrio, que tiene muchos inmigrantes, o por lo que sea, porque le va a interesar, porque nosotros, esta Comisión, y el sistema educativo va a hacer que eso esté valorado por la sociedad y pagado. También hablaba de la autonomía de los centros como dogma. Yo tampoco lo veo como dogma porque usted ha dicho que está a favor de la participación de los padres y de los docentes en la educación. Los padres y la sociedad son al final los receptores de la educación y tienen que tener un papel, es evidente.

Lo que yo busco cuando hablo de la autonomía de los centros y cuando la literatura ha encontrado que los centros se benefician de la autonomía, es la adaptación al contexto. Vuelvo a una pregunta que me hizo la diputada del Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, la señora Farré Fidalgo, cuando me dijo que lo del proyecto profesional no le gustaba. Bueno, quizá en las palabras, proyecto profesional, no nos pongamos de acuerdo; pero sí en la idea de que el centro pueda tener otra concepción, que pueda ser una escuela que use más el método Montessori. Puede ser una escuela en la que los niños al principio estén más dibujando y aprendan más de una forma plástica, y hay padres a los que eso les puede gustar más y hay padres que saben que el suyo es un niño al que las cosas plásticas les guste —Yo era un desastre con las cosas de plástica, si ven mis apuntes verán que no hay quien los entienda. Mis padres no me hubieran mandado a un centro que tuviera más énfasis en aprender con cosas plásticas, a lo mejor me hubieran mandado a otro tipo de centro que pusiera más énfasis en otra forma de aprender—. ¿Qué quiero decir con eso? Que el centro tenga la capacidad de desarrollar un proyecto docente, que pueda contratar a profesores que encajen con ese proyecto docente, que los pueda formar en ese proyecto docente y que pueda responder a la sociedad al final, que es la que lo evalúa.

¿Cómo son las inspecciones? Perdona, vuelvo a la última pregunta de todas, la del señor Cámara, que me preguntaba qué evaluaciones, y cómo. Son evaluaciones externas. Yo sí creo que es necesario que sean públicas, que la sociedad las conozca. Entiendo el miedo a los *rankings* y creo que hay que evitar ese exceso de simplificación. Tienen que ser evaluaciones ricas y cualitativas, no es simplemente decir que estos tienen un 7 y estos tienen un 6, porque habrá un centro en el que tengan un 6 y que sea espectacular de bueno, este centro tiene una población inmigrante al 90% y los niños aprenden a leer solo un año más tarde que los de otro centro. ¡Oiga, este centro es excepcional! Entonces, ese tipo de información tendrá que estar poco a poco disponible para los centros, para los gestores y para la sociedad.

Muchísimas gracias, ha sido un placer.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Garicano, por sus intervenciones, por sus contestaciones a las cuestiones que le han planteado y, como en el caso de otros comparecientes, sería muy útil cualquier otra cuestión que nos pueda ofrecer.

El señor **ECONOMISTA Y CATEDRÁTICO** (Garicano Gabilondo): Por supuesto, les dejo la presentación.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 33

La señora **PRESIDENTA**: Creo que si de aquí a que terminemos las comparencias y de la lectura de los demás comparecientes se le ocurre que puede ser interesante alguna opinión suya o alguna documentación, estaremos encantados de recibirla.

Muchísimas gracias.

— DEL SEÑOR DE LA VILLA POLO, PRESIDENTE DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000608).

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, vamos con un poco de retraso.

Vamos a comenzar la tramitación de la última de las comparencias que están programadas para el día de hoy en la Comisión. Recibimos a don Jesús de la Villa Polo, presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos y le damos las gracias por aceptar la invitación a comparecer en esta Comisión. Señor De la Villa, como ya le han puesto de manifiesto, tiene unos treinta minutos para su primera intervención, luego los portavoces de los distintos grupos parlamentarios tienen cinco minutos para plantearle las cuestiones que crean necesarias y, finalmente, tendremos un cuarto de hora para que pueda contestar a las cuestiones planteadas. El señor De la Villa Polo tiene la palabra.

El señor **PRESIDENTE DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS** (De la Villa Polo): Buenos días a todos.

Está repartiéndose un resumen de lo que voy a presentar aquí para que tengan ustedes por escrito las propuestas y nuestras ideas. En primer lugar, empezaré por agradecer a toda la Comisión haber sido invitado, y en especial al grupo que nos ha invitado más expresamente para comparecer. También quiero decir, como una especie de preámbulo, que estoy aquí en calidad de presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, pero además traigo, de alguna manera, el apoyo explícito de otros grupos y otras asociaciones como la Sociedad de Estudios Latinos o sociedades de profesores como Estudiosclásicos.com, etcétera. Todos juntos representamos, apoyamos y defendemos la presencia de las enseñanzas clásicas en el bachillerato. Para que se hagan una idea, la Sociedad Española de Estudios Clásicos tiene 3000 socios, pertenecen a ella prácticamente todos los profesores de griego y latín de España y también en otras asociaciones más o menos lo mismo. Les voy a presentar a ustedes —según está indicado en las instrucciones—, primero, una descripción de cómo se encuentran actualmente los estudios clásicos en España, un diagnóstico de por qué se encuentran así y una serie de propuestas; eso es lo que está recogido en este documento que se les está repartiendo.

Empezaremos por una brevísima historia —simplemente un minuto— para recordar que la enseñanza del griego y el latín, naturalmente, ha formado parte de la tradición educativa de nuestro país y de todos los países occidentales por razones culturales claras, en el caso del latín como la lengua oficial de uso y después oficial y de menor uso en la Iglesia, y en el caso del griego como lengua de cultura, al menos desde el Renacimiento. Aquí les hablo simplemente de una pequeña anécdota del hecho de que la gran dedicatoria, del siglo XV, que hay en la fachada de la Universidad de Salamanca a los Reyes Católicos no está escrita en latín, sino que está escrita en griego, y dice: Los reyes a la Universidad; ella a los reyes. Aparte de esto, en tiempos más modernos, que es lo que quizá nos interesa más, la situación ha sido cambiante. Desde luego, desde la primera ley general de educación, la Ley de Instrucción Pública, de 1857, el latín ha formado parte de los planes de estudio con distintos tiempos de duración de la enseñanza y distinto carácter. En general, con carácter obligatorio durante distintos años hasta época bastante reciente, cuando pasó a ser una optativa, una opción en el bachillerato. A lo largo de muchos más de cien años el latín fue parte central del sistema educativo español.

El griego tiene una historia más reciente como es normal, ya que es una lengua muy importante culturalmente, pero de menor relación directa, al menos con nuestra lengua. En ese sentido, su introducción como obligatoria en el sistema educativo español es en los años treinta y resulta de un esfuerzo enorme que se realizó en la Junta de Ampliación de Estudios y en el Centro de Estudios Históricos, en el sentido de crear desde el primer momento, en la época de la República, una sección entera de Filología Clásica con la creación, por ejemplo, de la revista *Emérita*, que tiene un carácter internacional de reconocimiento. Quiere decirse que la introducción del griego resulta de un impulso también modernizador y actualizador de la educación.

Esta es brevísimamente la historia, y ahora vamos a ver cuál es la situación actual, que muchos de ustedes, sin duda, conocen, pero que quiero recordar. La distribución actual de la enseñanza de las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 34

asignaturas clásicas en la enseñanza secundaria, ESO y bachillerato, es la siguiente. Existe una Cultura Clásica que, salvo en Castilla y León, donde tiene carácter obligatorio para todos los estudiantes, tiene solamente un carácter opcional. En algunas comunidades es una asignatura optativa de solo un año, en otras de dos años, aunque sobre el papel, en teoría, podría ser de los cuatro años, de manera que existe Cultura Clásica. En segundo lugar, existe una materia troncal de opción —de estas cuatro que se ofrecen en 4.º de la ESO—, el Latín, que está específicamente pensada para el posterior bachillerato de Humanidades. En el bachillerato existe el Latín como asignatura troncal obligatoria en 1.º y 2.º del bachillerato del itinerario de Humanidades y con carácter opcional teóricamente, como ahora mismo diré al hacer el diagnóstico de la situación real, en Ciencias Sociales.

El Griego, por el contrario, perdió su carácter de asignatura obligatoria, incluso en Humanidades, y actualmente es una opción difícil —no nos engañemos— en 1.º y 2.º de bachillerato. Esta es la descripción de cuál es la distribución actual de las asignaturas clásicas. Además, he querido dedicar algunos puntos de mi guión a la situación del profesorado. En contraste con lo que consideramos una escueta presencia de las materias clásicas en secundaria y en el bachillerato, el conjunto del profesorado de Griego y Latín que se encuentran en los centros públicos y privados es de una calidad extraordinaria; es el resultado de muchos años de una formación dura, de trabajo y de inversión del Estado para crear esta comunidad docente. Crear una comunidad docente es algo que cuesta mucho tiempo, eliminarla no es tan difícil; como ustedes saben bien, se elimina en poco tiempo. En todo caso, sin que eso pueda decirse de todos los profesores, en su conjunto es quizá hoy una de las comunidades docentes más dinámicas en bachillerato. Quien esté en un instituto, quien trabaje en un colegio privado, sabrá hasta qué punto muchos profesores de Latín y de Griego son los que más dinamizan las actividades de los estudiantes por medio de excursiones, por medio del teatro clásico —existe el Certamen nacional de Teatro Clásico Escolar—, por medio de visitas, por medio de diversos cauces de participación. Prácticamente todos los alumnos de Griego y Latín de bachillerato de España en este momento participan en concursos transversales de pruebas de Lengua y Cultura Griega y Latina, lo cual les estimula muchísimo e implica necesariamente horas extras no pagadas a los profesores y, sin embargo, se desarrollan, y los estudiantes están dispuestos a seguir las fuera de su horario habitual. De manera que, en ese sentido, el profesorado de secundaria y bachillerato es excelente. Asimismo, tiene una particularidad muy interesante que hasta donde sabemos es casi único en lo que ocurre en el conjunto de Europa, y es que es un profesorado que quizá por las dificultades que tiene —todos sabemos cómo el ingenio es aguzado por el hambre, como decía el refrán— tiene un interés enorme por la innovación docente, de manera que continuamente hay jornadas, encuentros, hay muchas asociaciones de profesores de instituto que hacen todo tipo de encuentros y de materiales que luego transmiten y se intercambian para mejorar la enseñanza del griego y el latín, de lo que ha resultado, entre otras cosas, que en este momento en un número importante de centros españoles públicos y privados se estén utilizando métodos activos de enseñanza del latín. En este momento hay muchos estudiantes que en 2.º de bachillerato son capaces de mantener pequeñas conversaciones en latín e incluso en griego, y eso automáticamente les lleva a un acceso más fácil a lo que es el objetivo, que es el acceso a los textos, y eso lo consiguen con formaciones propias, no pagadas realmente a los profesores, que se han reciclado en ese sentido y haciendo muchas horas extras.

Esa era la descripción. El análisis en todo caso continúa porque hay que decir que sobre el papel es una cosa y la realidad es otra, y eso es algo que yo quisiera transmitirles a ustedes. Y es que más allá de lo que digan las leyes, más allá de lo que digan los decretos, al final si las cosas no son viables o son difícilmente viables, pueden perderse directamente. Así, por ejemplo, la Cultura Clásica, que tiene un papel de opción amplio bien considerado y consolidado en los institutos, se ha visto, en los últimos años sobre todo, en una situación de competencia absolutamente brutal con decenas de opcionales, con muchísimas opcionales y optativas de todo tipo que hacen que esta opción que en su momento se consideró importante —porque la ley optó, las leyes últimas, por que hubiera una Cultura Clásica en una buena posición ofrecida a todos los estudiantes—, tenga una competencia brutal con otras muchísimas materias a veces de nombres muy atractivos pero no tan llenas de contenido.

En el caso del Latín de 4.º de ESO hay que decir que es la asignatura que probablemente mejor ha funcionado de todas porque es la asignatura, en competencia con otras tres, que va dirigida de una forma clara a los estudios humanísticos, de manera que en ese sentido se mantiene y mantiene ahí una posición importante que nosotros apreciamos mucho. En el bachillerato la cosa es muy distinta, sin embargo. El bachillerato, aunque el Latín, como he dicho, está en 1.º y 2.º de bachillerato de Humanidades como obligatorio, el caso real que ustedes sin duda conocen, y que desde luego yo quiero transmitirles, es que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 35

el itinerario de Humanidades está desapareciendo, simplemente desapareciendo, en muchísimos institutos y centros privados de España. Hay zonas enteras, comarcas completas de nuestra geografía donde un estudiante no puede estudiar el itinerario de Humanidades porque ha desaparecido en el único centro que lo ofrecía en la comarca. Les podría dar en este momento el nombre de media docena de institutos en el entorno en el que yo me muevo y de donde procedo, que es el valle del Duero: entre Aranda de Duero, Tudela de Duero y Cuéllar no se puede estudiar Humanidades; sí en Aranda de Duero, porque hay dos centros, pero no se puede en Peñafiel, en Íscar, en Cuéllar ni en otros muchos sitios, porque ha desaparecido el itinerario de Humanidades. Queda Ciencias Sociales, pero en Ciencias Sociales obviamente ya no está el Latín porque de hecho, a pesar de lo que decía la ley, no es una opción viable para los alumnos de Ciencias Sociales por una cuestión de horario; simplemente no se tuvo en cuenta esto y una asignatura de cuatro horas no cabe donde tendría que entrar como una opción en Ciencias Sociales. El caso del Griego es todavía peor. El Griego quedó como opcional para primero y segundo de bachillerato de Humanidades y de Ciencias Sociales, pero en una opción muy curiosa, puesto que es el único bachillerato el de Humanidades, y Ciencias Sociales por separado, en el que hay cuatro optativas y no tres para elegir. Quiere decirse que tiene que competir, ni más ni menos, que con Economía, con Historia y con Literatura Universal, materias sin duda importantes. Pero, por ejemplo, en el caso de Literatura Universal, que es una materia que solamente se da un año y que se introdujo en la Lomce, resulta que es una competencia directa evidentemente por una razón clara, y es que los estudiantes que pueden estar interesados en ella son los mismos que pueden estar interesados en griego. En ese sentido, si las opciones no son opciones realistas, al final se convierten en cuellos de botella, y eso es lo que nos está ocurriendo. De hecho, en este momento, y no quiero ser muy pesimista, tengo que transmitirles que el griego está en un peligro absolutamente cierto de desaparición en el sistema educativo español. Ha desaparecido de muchos centros porque se ofrece en opcional para centros pequeños y a veces no da el número de alumnos. Piensen ustedes el mérito que puede representar en una población de 5500 habitantes, de la que le puedo hablar en concreto, que un profesor abnegado consiga cada año entre 8 y 9 alumnos de griego y no todos los años se le permite impartir la asignatura porque parecen pocos alumnos de griego para 5500 habitantes, en un centro a veces de 400 estudiantes o menos.

Quiero comparar, para terminar la descripción, lo que sucede en España con lo que sucede en otros países. En el punto 8.º del guión, de este documento ven ustedes, por ejemplo, cuatro países importantes y cercanos como son Francia, Italia, Holanda y Alemania. En Francia se puede estudiar el Latín hasta seis años y el Griego hasta cuatro años. No es que se deba estudiar, no es obligatorio en ningún nivel, pero se puede estudiar y todos los estudiantes de los liceos pueden estudiarlo. En Italia, naturalmente, el Griego y el Latín son ambos obligatorios, hasta cinco años en el Liceo classico, el más prestigioso, y el Latín los mismos años en el Liceo científico. En Holanda, un país que no es de habla latina ni de habla clásica, se puede estudiar hasta seis años tanto el Griego como el Latín, en una parte de los centros, no en todos, pero sí en los centros principales, en los que corresponden a los gimnasios tradicionales centroeuropeos y noreuropeos. En Alemania el Latín entre cuatro y seis años, según los länder, y el Griego entre tres y cinco años. Y así podría seguir con otros países. En Hungría tienen todavía más años. En Dinamarca y en Austria tienen muchísimos años. Incluso en el bachillerato internacional se tiene reconocido el latín como lengua que debe cursarse y el griego puede cursarse en algunos casos.

Tienen ustedes ahí más datos sobre la situación y no voy a extenderme en ella. Simplemente esto demuestra que con respecto a la situación española, donde el Latín se puede estudiar como máximo tres años y el Griego como máximo dos sobre el papel, pero no en la realidad porque, de hecho, las dificultades para ofrecer Humanidades son todas, la situación de todos estos países, que son los de nuestro entorno, es mejor que la nuestra. Esta situación es mala directamente, no nos engañemos, y ha ido progresivamente a peor, y la última ley en absoluto la mejoró.

Paso al punto 9.º ¿Por qué debe estudiarse griego y latín? Supongo que a ustedes no les interesa solo decir que estamos así de mal, pero a lo mejor podíamos estar peor, según lo que mereciéramos, evidentemente. La pregunta es: ¿Por qué debe estudiarse griego y latín? Naturalmente, no debe ser solo por tradición. Si fuera así, a lo mejor estábamos estudiando otras cosas todavía más raras. No es así. Tampoco es válida, a mi juicio, la pregunta de: ¿Para qué sirve? No sé si en esta sala hay alguien que sea de clásicas, pero todos nosotros, todos los que somos profesores de griego y latín, cuando dijimos a nuestros padres que íbamos a estudiar clásicas la pregunta era: ¿Estás seguro? ¿Y para qué? Eso nos pasó a todos. Pero más aún, en este momento probablemente la pregunta que todos y cada uno de los

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 36

profesores de clásicas hemos tenido que recibir y recibimos casi cada año en todos los niveles es: ¿Y eso para qué sirve?

La pregunta en nivel de secundaria y bachillerato de para qué sirve es una pregunta relativamente falsa porque también podríamos preguntar: ¿Y para qué sirve la geología? ¿Es que alguien de forma automática va a aplicar la geología? Más aún, ¿alguien va a aplicar la historia? ¿Alguien va a aplicar incluso determinado nivel de matemáticas en su vida inmediata? No. El nivel de segunda enseñanza de la ESO, que es obligatoria, y del Bachillerato, a nuestro juicio, no es el nivel de las enseñanzas de aplicación inmediata, sino el momento en que los estudiantes, tantos como sea posible, entren en contacto con tantos campos del saber como sea posible para que posteriormente puedan elegir profesionalmente sus vocaciones y el desarrollo de sus estudios. En este sentido, el latín y el griego son tan útiles —tan útiles en el sentido de contacto y de formación— como muchísimas otras asignaturas, incluso —si me permiten que se lo diga— más que otras. Sobre todo lo son en dos campos: en el cultural y en el lingüístico. En el campo cultural porque, obviamente —creo que no tengo que demostrarlo en esta Comisión—, nuestra cultura, nuestra civilización, si queremos utilizar este término complicado, procede directamente del mundo grecorromano. Es imposible remontarse un poco en cualquiera de nuestros campos —pensamiento, desarrollo político, desarrollo filosófico, artístico, etcétera— y no encontrar orígenes clásicos. No creo que sea posible y casi lo plantearía como un reto: díganme ustedes algo en lo que los griegos y los romanos no estuvieran antes que nosotros. Son el principio de nuestra civilización. Naturalmente, el conocimiento de esos orígenes a nuestro juicio es extremadamente importante, pues proporciona a los estudiantes una visión de conjunto, una visión histórica, pero también bastante actual de cuáles pueden ser los desarrollos de una civilización a lo largo de los siglos. En todos ellos —insisto— Grecia y Roma están detrás, en algunos de forma más clara que en otros. Basta con coger la organización del sistema político de Solón, en el siglo VII antes de Cristo, para que automáticamente reconozcamos los puntos básicos de nuestro sistema político democrático. Entonces no lo era completamente, pero tiene el germen. ¿Y qué decir del arte, de la filosofía, etcétera? De manera que, en términos culturales, el mundo clásico proporciona una visión realmente importante, profunda y de reflexión sobre lo que es nuestra propia civilización y cultura, independientemente de su propia amenidad, porque no sé si en esta Comisión en algún momento hablan, aparte de otras cuestiones, de la amenidad de los estudios, que es muy importante. Es importante que los estudiantes quieran estudiar y que les guste lo que estudian. Es muy, muy importante. Eso lo sabemos nosotros porque cada día tenemos que esforzarnos en los institutos, en cada centro, para hacer que nuestras materias gusten y que sean elegidas, ya que si no se pueden impartir y terminan desapareciendo.

Desde el punto de vista lingüístico, la cosa parece clara. Como ha dicho Emilio del Río en un artículo y como decimos habitualmente, nosotros hablamos latín. Nuestra lengua es el latín. El 90% de las palabras que estoy utilizando en esta intervención son de origen latino y, si hablo de cuestiones técnicas de algún tipo, el 99% de las palabras —terminología técnica y científica— son de origen griego, de manera que en ese sentido el conocimiento del griego y del latín es realmente importante para el conocimiento de nuestra propia lengua, de nuestras posibilidades de expresión. Pero no solo esto. No sé cuántos de ustedes habrán hecho el bachillerato de letras y cuántos tuvieron —yo lo tuve— latín obligatorio en tercero y cuarto del bachillerato antiguo. Me gustaría preguntarles directamente, si me lo permiten, de forma retórica, cuántos de ustedes realmente aprendieron gramática y sintaxis haciendo los análisis sintácticos de Latín en lugar de los de Lengua española o de la lengua correspondiente. Eso es así. El aprendizaje de estas lenguas, que requiere, evidentemente, aprender su mecanismo, hace que todos —yo mismo soy producto de ello y sobre todo de un excelente y maravilloso profesor de bachillerato, como todos los que hemos estudiado Clásicas— aprendamos mucho más de nuestra propia lengua. Todo esto se lo digo porque debe estudiarse latín, que nos da una visión única de nuestro pasado y de nuestra propia cultura actual. Y porque forma parte de nuestra lengua en este momento, al final se concreta en algunas propuestas de intervención —así estaba pedido y quiero hacerlas llegar— que podrían reflejarse en una eventual legislación para el futuro. Lo que les presento aquí es evidentemente nuestros *desiderata maxima*, pero estamos convencidos de que es lo que debemos proponerles a ustedes. Hablábamos de los diez mandamientos que se concentran en dos y nosotros debemos proponerles dos cosas importantes: que se pueda estudiar Griego, Latín y Cultura Grecorromana en el nivel secundario de la enseñanza y que estas asignaturas, más allá del papel, sean realmente viables en cada uno de los centros. Por eso en la página 5 y siguientes les hemos resumido nuestras propuestas concretas. Son ocho las propuestas que sometemos a su consideración. La primera es que consideraríamos extremadamente interesante, dado

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 37

su carácter central en nuestra cultura, que una asignatura como Cultura Clásica tuviera carácter de obligatoria, una introducción general para todos los estudiantes con cultura y un poquito de lengua también —lengua en el sentido de vocabulario, etimologías, etcétera— en la primera parte de la ESO. Además, debería poder continuarse con alguna materia de cultura clásica de tipo opcional en la segunda parte de la ESO. No estamos pidiendo algo muy extraño. Actualmente en muchas comunidades autónomas hay dos cursos de cultura clásica ya. Por tanto, no es mucho lo que estamos pidiendo. Pedimos simplemente que se considere la conveniencia de que todos los estudiantes tengan ese contacto con nuestro mundo del pasado que está muy presente.

Asimismo, sería ideal que una lengua latina fuera obligatoria en el nivel de la ESO. Si no es así, al menos en un año, pedimos que la situación actual de opción real —el único caso de opción real que hay en el sistema actual es el del Latín frente a las otras tres materias que dirigen hacia cada uno de los distintos itinerarios— se mantenga al menos en ese nivel. Eso, con lo que estoy diciendo y con lo que viene a continuación, ya nos daría profundidad para que fueran posibles al menos cuatro años de latín y algo de griego —aunque el caso del griego es más difícil— a través de las etimologías ya desde la ESO.

En el caso del bachillerato, naturalmente pedimos que el Latín sea obligatorio en Humanidades como es ahora, pero también en Ciencias Sociales, como lo era hasta hace muy poco. Les quiero recordar —los que tengan contacto con los institutos lo sabrán— que la opción para los alumnos de letras —por así decirlo— de Matemáticas y Latín era extremadamente elegida. Había muchísimos estudiantes que la querían y en el momento actual es materialmente imposible, porque, salvo casos extremos, es imposible la opción de Matemáticas y Latín al mismo tiempo. Con esto queremos decir que Latín debería ser obligatoria para Humanidades y Ciencias Sociales dentro, a ser posible, de un único itinerario. Sé que esta es una cuestión que se ha discutido muchas veces, pero les quiero recordar que en el primer borrador de la Lomce y en versiones anteriores, igual que se habían unificado los itinerarios de Ciencias Experimentales, había un itinerario de Humanidades y Ciencias Sociales conjunto con algunas pequeñas diferencias. Eso desapareció aquí, en el Congreso de los Diputados, en la última discusión, dando lugar a lo que finalmente tenemos ahora, que es que los institutos se quedan con Ciencias Sociales y eliminan el itinerario de Humanidades. Ha sido eliminado sistemáticamente en decenas de institutos de todo el país. Por tanto, Latín debería ser obligatorio en la rama de letras unificando los dos itinerarios. Si al final quedaran los dos itinerarios de Humanidades y Ciencias Sociales por separado, Griego debería ser obligatorio en el de Humanidades, como lo ha venido siendo tradicionalmente. Si finalmente se unen los dos bachilleratos, podría ser opcional pero con una opción real, que sea una opción que se pueda coger y que no esté compitiendo con algo que finalmente lo haga imposible.

Nos permitimos también hacerles llegar algo que tiene que ver con la mecánica interna de los planes de estudio, porque las leyes planteadas sobre el papel a veces están bien pero luego dan lugar a situaciones imposibles. Por ejemplo, se da la situación de que en muchísimos centros los estudiantes podrían completar su horario con asignaturas optativas de dos horas, pero ese listado depende en gran medida de la ley. Como está aquí recogido, resulta que la única que realmente responde a una formación humanística es la Introducción al Lenguaje Musical. Es la única que tienen en letras. En ese sentido, en comunidades como Valencia en su momento había asignaturas como fundamentos léxicos del español u otras lenguas, donde podían aprender el lenguaje científico, o una introducción al mundo clásico, que podrían ser extremadamente útiles, por lo menos como posibilidad. Si no se abre la posibilidad, nunca se puede llegar a la realidad. El punto g) no se refiere a las clásicas, se refiere —es nuestra séptima propuesta— a todas las humanidades. Por favor, hagan ustedes posible que se mantengan los itinerarios de humanidades, háganlo como sea, como puedan, como tengan posibilidad, pero que no se eliminen los itinerarios de humanidades de los institutos. Una medida muy concreta que está aquí recogida —y en esto hemos sido un poco atrevidos porque en realidad no nos corresponde a los de clásicas— es simplemente, por ejemplo, que hubiera un itinerario de humanidades con asignaturas de humanidades reales asegurada para grupos de población; que en ninguna población donde haya un solo centro de bachillerato se elimine esa posibilidad de humanidades, porque eso realmente genera desigualdad social evidente. En amplias zonas de los ámbitos rurales españoles del interior los estudiantes no tienen la opción real de estudiar ninguna de las materias específicas de humanidades porque se han eliminado. Hay posibilidades legales de hacerlo.

Finalmente, paso a referirme a los profesores. Los profesores bien formados, muy dinámicos, muy activos, muy amedrentados a veces, están naturalmente dispuestos a colaborar siempre, a ofrecer e impartir asignaturas. Aparte de la asignatura de Cultura Clásica, de Griego y Latín, piensen ustedes que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 38

los profesores de Griego y Latín están también capacitados para dar otras cosas, de hecho lo están dando, no hay casi ningún profesor de Griego y Latín en España que no esté dando también Lengua Española, Filosofía y otras muchas cosas. Pero es que se dan situaciones legales absurdas, como que la opcional de Literatura Universal no pueda ser impartida por ellos. Es decir, alguien que ha estudiado literatura griega y literatura latina, que son el origen de nuestras literaturas, no puede enseñar Literatura Universal. ¿Quién puede enseñarla con más autoridad? Eso debería ser posible. También hay una asignatura de Teatro. Resulta que en muchísimos centros españoles hay grupos de teatro grecolatino. Pues bien, los profesores de clásicas no pueden impartir, donde existe, la asignatura de Teatro, y así podríamos seguir hablando de otras.

Para acabar, mi intervención no ha sido leída pero sí quiero leerles el último párrafo, porque este párrafo tiene un carácter —si me lo permiten— casi coral, es un párrafo que hemos transmitido a compañeros, que se ha redactado por muchas personas conjuntamente y que es una petición a todos ustedes. Se lo voy a leer, aunque lo tienen ahí: Les pedimos, señores diputados, que valoren en su justa medida las materias relacionadas con el mundo clásico, base y núcleo de nuestra cultura y nuestras lenguas; que aseguren la pervivencia real de los estudios de humanidades en el bachillerato y que aprecien y sepan conservar el inmenso capital humano que este país ha creado con mucho esfuerzo e inversión a lo largo de muchos años, y que está formado por excelentes, sufridos, abnegados y muy animosos profesores de Griego y Latín. En una época en que parece darse tan solo importancia a lo producido de forma inmediata y a lo obtenido sin esfuerzo nuestros profesores son capaces de formar las mentes de los estudiantes y sembrar en ellos la necesidad de pensar y de saber de dónde provenimos.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor De la Villa Polo.

Turno de los portavoces. Voy a hacer un pequeño cambio en relación con el orden de intervención de los portavoces. Va a intervenir en primer lugar la señora Martín Llaguno, del Grupo Parlamentario Ciudadanos.

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Muchas gracias, señora presidenta, y muchas gracias, señor Olòriz, que me ha cedido el turno porque me tengo que ausentar, así que no haré ninguna pregunta.

Muchas gracias por su intervención, señor De la Villa. Solamente quería decirle que agradecemos mucho la información que nos ha aportado y las peticiones que plantea. Tendremos que discutir en el marco del pacto nacional por la educación la cuestión curricular, que yo creo que va a ser una cuestión central, junto con la estructura. Tal vez en esa cuestión curricular no quede nada de itinerarios tal y como los concibe, así que tendremos que ver cómo elaboramos la currícula. Desde luego, Ciudadanos entiende que la formación humanística es necesaria, especialmente para aquellas personas que vayan después a encarrilar su futuro profesional hacia determinadas vías, y que tanto el Griego como el Latín tendrán que incluirse de alguna manera en el currículum que hagamos. Nosotros proponemos establecer un conjunto de materias que sean comunes para todo el territorio nacional, un conjunto de materias menor que sean de elección o vinculadas a las comunidades autónomas, porque tenemos diversidad lingüística, cultural, etcétera, y un conjunto de materias que tengan que ser autónomas de cada centro. Es nuestra propuesta. Tendremos que hablarlo, que discutirlo, pero claramente la formación humanística debe impartirse, tal vez no como se está impartiendo hasta ahora sino híbrida con otras materias y con otras cuestiones, y tenga a buen seguro que tomamos buena nota de lo que ha traído.

No le hago ninguna pregunta porque me parece de mala educación no quedarme para escuchar. Muchísimas gracias.

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

Por el Grupo Parlamentario de Esquerra Republicana, tiene la palabra el señor Olòriz.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Muchas gracias.

Durante muchos años, y continuo siéndolo, he sido muy amigo de Eulàlia Vintró, catedrática de Griego y congresista desde 1979 hasta 1982. Hemos hablado muchas veces de educación, de humanidades y de clásicas. El problema que nos encontramos es precisamente que la idea de la educación, de la importancia de la educación no es una gran prioridad para la sociedad. Se habla poco y, cuando se habla de educación, se habla más de prejuicios ideológicos que de educación. Por tanto, esta es la primera muñeca rusa, la de fuera. Hemos de luchar para que la educación, si queremos que este pacto educativo funcione, esté en primer plano.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 39

Segundo elemento, las humanidades. Sin duda, las humanidades han perdido prestigio, han sido tenidas cada vez menos en cuenta, y pienso que también por prejuicios, a veces ideológicos, de una visión de la modernidad discutible. Es en este ámbito donde tenemos que asegurar que las humanidades sean un elemento clave en la educación de nuestros hijos y nuestras hijas. Y, en este marco, no se entenderían las humanidades sin las clásicas, este es un elemento que hemos de tener presente. Ahora bien, ¿esta ley ha de asegurar currículos, lo que se ha de dar en cada curso? Aquí hablábamos más de una ley de bases en la cual humanidades y clásicas de las humanidades se han de tener en cuenta. ¿Cómo se hace esto? Pienso que las comunidades autónomas lo han de desarrollar. Un elemento sí ha de ser básico: ningún alumno que quiera hacer Latín o Griego puede quedarse sin oferta. Esto también significa modificar en parte nuestro modelo educativo. En Francia, a diferencia de España, un alumno que estudie fuera de su ámbito de vida puede tener una manutención porque va a determinado *lycée*, lejos incluso de su sitio de nacimiento. Esto lo hemos de entender así. Es decir, hay que asegurar que ningún alumno se quede sin estos estudios. En segundo lugar, no tiene que ser fundamental el tema del número de alumnos para dar una asignatura de Latín o Griego. Yo he visto como director y como jefe de departamento una cierta envidia, mal entendida, por parte de profesores que tenían muchos alumnos en clase hacia el profesor o profesora de Griego que tenía siete u ocho. Como usted ha dicho, se pueden hacer muchas más cosas, como teatro y muchas otras actividades, pero el número no tiene que ser fundamental. También he visto cómo excelentes profesores de Latín y Griego han aumentado, por su saber hacer, el número de alumnos. Usted ya sabe que, por el boca oreja, esto se extiende como la pólvora.

Un último elemento de discusión que tenemos es el de los años que ha de tener el bachillerato. Este también es un elemento a tener en cuenta, porque cambiaría mucho, en función de si el bachillerato fuese de tres o continuase siendo de dos años, esa posibilidad de ofertar un itinerario humanístico, sin duda, en el que el Latín o el Griego estuviesen. Me parece fundamental su documento. No nos podemos olvidar —entre comillas lo de olvidar— una realidad presente en nuestras aulas, que ha formado parte de nuestra vida y que muchos somos así por los buenos profesores de Latín y Griego que tuvimos en nuestro bachillerato. No lo olvidaremos.

En todo caso, gracias por su intervención.

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

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

La señora **FARRÉ FIDALGO**: Gracias, presidenta.

En primer lugar quiero trasladar el compromiso, desde el grupo confederal del que vengo, por intentar recuperar el valor social de las humanidades y trabajar para que se mantengan las lenguas clásicas y la Filosofía en estos estudios. Más que preguntas —porque yo creo que están claras las peticiones que tenéis y que son algo que tenemos que tener en mente mientras estemos trabajando en este pacto—, me gustaría añadir algunos elementos por los cuales es importante el estudio de las lenguas clásicas, y es el hecho de que si somos todos conscientes de que hablamos latín del siglo XXI —como dicen muchos de los compañeros de clásicas— será más fácil que entendamos todos que la diversidad lingüística es positiva; que hablamos lenguas hermanas y que las distancias entre ellas son pequeñas. Es fácil entender la diferencia entre un dialecto y una lengua si sabemos de dónde vienen, del latín; es mucho más sencillo, se tiene un debate mucho menos sentimental y mucho más científico, lógico y razonado. Y, finalmente, ayuda a poner en valor las lenguas como herramientas que son, pero también como maneras de entender y explicar el mundo, que tiene cada cultura y que, al final, cuantas más lenguas existen y más modos de entender la vida y el mundo, más ricos somos todos. Es preocupante que en las últimas décadas hayan desaparecido muchas lenguas porque esto es negativo para la sociedad; igual que la desaparición en el ámbito del medio ambiente es negativa, en el de las lenguas también. Yo no soy profesora de clásica, soy profesora de lengua catalana, y tengo que decir que, aparte de todo lo que has enumerado ya sobre la importancia del conocimiento de los estudios clásicos para entender de dónde venimos, también es muy importante a la hora de aprender desarrollarte bien y tener buenas competencias en tu propia lengua, porque el hecho de estudiar latín te da muchas herramientas a la hora de —como decías antes— estudiar la gramática, y yo añadiría que, una vez entiendes la gramática, también la ortografía, aparte del léxico, que también lo has comentado. Esto nos sirve para el catalán, el castellano o el gallego, pero incluso para el euskera, entender como funcionan las declinaciones del latín —aunque yo creo que el euskera no

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 40

tiene declinaciones, tiene otra cosa—, conocer las diferentes maneras de funcionar de las lenguas nos ayuda a aprender muchas más. Por tanto no solo es que son parte de nuestra cultura clásica, sino que también hay que poner en valor el estudio de las lenguas y esta es la madre de la mayoría de las que tenemos en el Estado. Por lo tanto, me parece muy, muy importante.

Gracias.

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

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

El señor **DÍAZ TRILLO**: Gracias, señora presidenta.

En primer lugar, muchísimas gracias por la comparecencia. Nos volvemos a ver y volvemos a escucharle con muchísimo gusto. Además, el talante de su intervención y la elegancia de la exposición son prueba de lo que significa tener una importante cultura clásica y conocer esa lengua común o lengua franca, que lo fue hasta el Renacimiento, que es el latín. Ciertamente, profesor, hablamos latín, y me hubiera gustado haberlo hablado o estudiado más. Yo pertenezco a esa generación de los últimos de Filipinas del bachillerato, y lamenté siempre no tener más conocimientos de latín, que me hubieran llevado a saber, seguramente, algo mejor el portugués. Vivo a 30 kilómetros de Portugal y lo entiendo escasamente, y también pasa con el gallego o el catalán. En definitiva, me hubiera ayudado a acceder también a otras lenguas —como se ha dicho anteriormente— que no solo ofrecen cultura y sabiduría sino también un cierto conocimiento instrumental de la lengua, algo a lo que usted ha hecho referencia y de lo que posteriormente hablaré.

Como además usted nos ha pedido al final casi una posición de los grupos parlamentarios ante esta cuestión, se me ha venido a la mente que se cumplen quinientos años de las tesis de Lutero. Usted sabe que las presentó clavándolas en la puerta de una iglesia. Solo se me ocurre que los miembros de esta Comisión, a tenor de lo que se ha dicho y de lo que va a decir el profesor Del Río, vayamos al ministerio y clavemos estos papeles allí, en la puerta. Más allá de la metáfora o de esta alusión a la política espectáculo —que tanto se lleva, por cierto, y que está tan lejana de la cultura clásica— creo que sería hasta urgente, en esta fase en la que estamos de establecer una ley básica, hacer una consideración no ya de las humanidades en general, que creo que todos la compartimos, sino del Latín y del Griego en particular, por lo mucho que aportan. Hace una semana —continuamente estamos citando a los clásicos, mi portavoz también es profesor de Filosofía— hablábamos de Aristóteles y de la argumentación de Aristóteles para un proyecto educativo rabiosamente moderno, del siglo XXI, el de la Fundación Trilema. Por lo tanto, y dada esta vigencia de los estudios clásicos, nos parece un error habernos desviado de una cuestión central de la educación. Quiero pensar en Juan de Mairena —que también hemos citado aquí—, en Machado cuando, a través de este irónico y socarrón maestro de escuela, decía: Esto de las especialidades, ¿es lo que sabemos entre todos o lo que no sabe nadie?

Creo que su institución nació en el año 1950 y he consultado la nómina de fundadores. Eran eminencias de la cultura de nuestro país. Y pensé en Vargas Llosa, en aquello que decía el periodista joven Zavalita: «¿En qué momento se nos jodió el Perú?» ¿En qué momento se nos fastidió una tradición —que usted ha remontado al Renacimiento pero podríamos hablar de mucho antes— en la que era fundamental el conocimiento de la lengua de la que venimos y también de ese patrimonio fundamental que es el griego? Usted lo ha dicho. Creo que la cultura general —y yo hice el bachillerato de ciencias, por lo tanto soy un arrepentido— que da el griego no te la da ninguna otra cosa. Quien sabe griego sabe entender cada una de las palabras que manejamos. Por supuesto, con el latín usted lo ha explicado claramente.

Por ir a lo concreto, en esa vertiente de lo dulce y lo útil, o el *docere et delectare*, de Horacio, creo que el aspecto cultural del estudio del Latín y del Griego —con todos los aditamentos que se pongan de cultura, de teatro, de agitación y propaganda de la cultura clásica— en lo esencial tiene ese doble valor no solo de aprendizaje y de sabiduría, sino también el valor instrumental del que hablo. Dicho esto, y habiendo hecho la reivindicación con ustedes —ya digo, dispuestos a lo que haga falta y a lo que podamos conseguir—, como ha dicho el señor Olòriz, esta es una ley de bases, pero mi consideración va a ir precisamente en el desarrollo que esa ley de bases ha de tener en nuestras comunidades autónomas y también en la autonomía de los propios centros. De qué manera creen ustedes que se podría articular, lógicamente desde una indicación clara de la ley y por supuesto también del Gobierno que tenga que administrarla. Lo digo porque he tenido la sensación de que hay una suerte de enorme heterogeneidad, según los territorios, según las poblaciones, y quisiera que profundizara algo más en esa cuestión.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 41

De nuevo muchas gracias. Estoy dispuesto, como le he dicho al principio, a lo que sea.

Por último, quiero decirle que la mejor manera de convertir la posverdad en la que parece que andamos es acudir a los clásicos. Siempre son el mejor antídoto. Muchas gracias. **(Aplausos)**.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señor Díaz Trillo.

Por el Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra el señor Del Río.

El señor **DEL RÍO SANZ**: Gracias, presidenta.

Gracias al señor presidente de la Sociedad Española de Estudios Clásicos, el profesor, colega y amigo Jesús De la Villa, por su comparecencia en esta Comisión y por su intervención en la misma a solicitud del Grupo Parlamentario Popular, con lo cual ya se da una cierta idea de la posición del grupo al que represento a propósito de las humanidades y en concreto —que es lo que nos ocupa— del Latín y del Griego en el sistema educativo en nuestro país. Estoy completamente de acuerdo con la intervención que ha hecho el señor De la Villa. Vaya por delante que asumimos como nuestros los puntos, las conclusiones y las propuestas de actuación del documento que nos ha presentado, que cuando llegue su momento habrá que concretar, pero que vienen a recoger un espíritu —y me encanta— en el que estamos de acuerdo todos los que hemos intervenido, en el sentido de que hay que recuperar el latín y el griego para nuestro sistema educativo. Es un drama para nuestro país que los chavales no puedan estudiar ni latín ni griego, porque ahora mismo en muchísimos institutos de nuestro país no se pueden estudiar. Y no solamente es un drama para nuestro país, sino que es una urgencia nacional que recuperemos cuanto antes las humanidades en general y el latín y el griego en particular. Es un agujero negro en nuestra sociedad. Es una urgencia que se pueda estudiar de verdad algo de griego y algo de latín. No se trata de que todos salgan latinistas y helenistas sino de que todos los que pasan por la ESO puedan estudiar algo de griego y algo de latín. No ha de ser optativo, porque es una falsa optatividad; de hecho, como bien ha explicado el señor De la Villa y como se ha explicado en alguna otra de las intervenciones, a partir de esa optatividad, en función del número de alumnos no se puede impartir esa asignatura. Se trata de que sea una *conditio sine qua non* que se estudien en la ESO latín y griego, porque estamos hablando de la esencia de la educación. La esencia de la educación es una formación integral que permita al alumno desarrollarse mejor como persona y, en un futuro, desenvolverse en la vida. ¿Por qué, si no, se estudian tantas materias en la ESO y, sobre todo, en el bachillerato, en la fase formativa que debe alumbrar esa vocación del estudiante?

Vivimos en una sociedad que está obsesionada por los beneficios a corto plazo, y la utilidad —hay una cosa estupenda de Nuccio Ordine, *La utilidad de lo inútil*— no debe medirse por la inmediatez de los resultados sino por su durabilidad y por la fortaleza de los conocimientos adquiridos. Lo verdaderamente importante es que seamos capaces de aplicar a la vida, no solo en lo académico o en lo profesional sino a la vida, todo lo aprendido en la escuela. Lo decía Cicerón: Enseño para la vida, no para la escuela, para así tener una mente crítica y juiciosa que sea capaz de discernir lo justo de lo injusto, lo cívico de lo incívico, lo bueno de lo malo. Nos fijamos en el desarrollo económico de otros países de la Unión Europea como Alemania, por ejemplo, pero detrás de ese desarrollo económico no solamente hay medidas de política económica, hay una sociedad. ¿Y cómo se conforma esa sociedad? ¿Cuál es el sistema educativo que conduce a esa sociedad? Usted lo ha explicado bien aquí. Vamos a igualarnos a los mejores países de la Unión Europea en los que se puede estudiar y se obliga a estudiar algo de latín y algo de griego; que sean asignaturas obligatorias para todos los estudiantes, aunque sea durante un curso o dos, porque luego ya llegarán los itinerarios en el bachillerato. Además, de otra manera es muy difícil que los jóvenes puedan iniciar el aprendizaje de estas lenguas por sí mismos en un momento de sus vidas.

Se han señalado ya como fundamentales para el conocimiento del español, como básicas para el aprendizaje de idiomas, como elementos vitales para la preparación universitaria. Las lenguas clásicas enseñan a pensar, a tener criterios propios. Las humanidades ayudan a formar personas, no solamente profesionales. Por todo eso, mi grupo parlamentario está a favor de recuperar las humanidades en el sistema educativo. Como digo, es un drama para nuestro país, un agujero negro y generaciones de chavales están perdiendo una oportunidad para desarrollarse como ciudadanos libres y críticos. Es una de las urgencias que tenemos. Desde el Partido Popular hacemos nuestras las propuestas que usted hoy nos ha presentado aquí. Quiero terminar leyendo el texto que un novelista español contemporáneo publicaba hace unos meses. Dice: Quienes erradicaron el latín y el griego de la educación sabían que estas lenguas han modelado nuestro mundo. Y cuando escribo mundo no me refiero tan solo al mundo externo, sino también a nuestro mundo interior. Y sabían que el mejor modo de aniquilar la pervivencia de ese mundo era desterrar el latín de la escuela —donde digo latín léase también griego—. Suele decirse,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 42

con frase un tanto mostrenca, que la cultura europea, y por tanto toda la mentalidad occidental, es una amalgama de elementos griegos, romanos y cristianos, pero lo cierto es que toda esa amalgama ha sido transmitida y conservada a lo largo de los siglos en latín. Todo lo que nos conforma por dentro, todo nuestro acervo moral e intelectual, nuestra herencia más verdadera e irrenunciable ha sido formulada en latín. Los signos que componen nuestro alfabeto son latinos. La sintaxis y las relaciones gramaticales que empleamos al hablar son latinas, también las figuras retóricas a las que recurrimos para que nuestras palabras sean más expresivas. Y, en fin, todo nuestro universo espiritual fue formulado en latín o al menos trasfundido al latín para que no se perdiera en la noche de los siglos. Los géneros literarios y las modalidades artísticas fueron formulados en latín. Los conceptos de persona y de familia, de tradición y bien común, las nociones de poder y autoridad, de amor y sabiduría, los planetas y los metales, los vicios y las virtudes, los dogmas y los preceptos, los contratos y los testamentos fueron formulados en latín. Hasta nuestra alegría y nuestro llanto, nuestros piropos y nuestras invectivas fueron formulados en latín. Y hoy lloramos y reímos, nos abrazamos y enfadamos porque el latín modeló nuestras pasiones y sentimientos. El latín y el griego son los principios originarios y la leche nutricia de todas las realidades divinas y humanas que integran nuestra vida, y para desintegrar tales realidades no hubo sino que expulsar al latín y al griego de nuestra vida.

Ya termino. Es ley biológica infalible que el árbol al que se le cortan las raíces, como el niño lactante al que se aparta del seno materno, empieza por languidecer hasta morir por inanición. Solo quien sabe de dónde viene puede saber hacia dónde va. Solo quien está nutrido por el alimento que lo constituye es dueño del tiempo que habita. Cuando ese alimento nos es arrebatado, nos convertimos en huérfanos a la intemperie, carne de cañón para las más diversas manipulaciones e ingenierías sociales. Seres sin identidad y sin arraigo que navegan sin brújula, a la deriva. Por las venas y arterias de nuestra palabra y nuestro pensamiento discurría la sangre de la lengua latina, alentaba toda nuestra vida, era propiamente nuestra alma, por lo que no hay nada más grotesco que llamarla lengua muerta. Quienes estamos completamente muertos somos nosotros por dejar que nos las arrebataren.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Del Río.

Para contestar a las cuestiones planteadas, tiene la palabra el señor De la Villa Polo.

El señor **PRESIDENTE DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE ESTUDIOS CLÁSICOS** (De la Villa Polo): Quiero dar las gracias a todos los que han intervenido. Sus intervenciones han sido extremadamente amables y además coincidentes con lo que pedimos o con lo que queremos transmitir, de manera que les agradezco muchísimo el tono y las ideas. Creo que el mensaje que queríamos transmitir de alguna manera ha llegado y eso es lo que queríamos decirles. Este último texto es emocionante, y lo que dice ahí yo lo comparto plenamente. Hay dos aspectos que quizás son un poco de detalle; ahora voy a una cosa un poco más general.

Por hacerlo en el mismo orden, quería agradecer sus palabras al señor Olòriz, como a todos los demás. Hay una cosa interesante que quería añadir a lo que ha dicho, aparte de que compartimos la relación y la amistad con Eulalia Vintró, con la que precisamente he estado la semana pasada en Barcelona. Se dice que las humanidades están desprestigiadas, pero, curiosamente, están desprestigiadas en el sistema educativo y quizás en la mente de los padres, como padres, cuando tienen que dar a sus hijos a elegir una carrera. Sin embargo, nunca han tenido más atractivo social que ahora las historias de la mitología, la historia de Roma o de Grecia o los grandes mitos, las grandes obras literarias. No hay más que ver esas películas monumentales que han hecho sobre Troya y sobre Alejandro. ¡Todo el mundo iba a verlas! La mitología clásica en este momento sigue siendo uno de nuestros banderines de enganche para los estudiantes más jóvenes, como sabe cualquiera que esté en un instituto, porque es extremadamente atractiva y porque la tenemos continuamente a nuestro alrededor. En ese sentido, se da esta paradoja de una aceptación social grande de determinadas cuestiones que sin embargo no se plasma en la formación de los alumnos en sus niveles.

Somos conscientes de que el estadio en el que ustedes se encuentran en este momento es todavía previo al establecimiento de un currículum y están todavía discutiendo cuestiones muy generales, pero era nuestro deseo y nuestra obligación hacerles esta llamada y ha sido su generosidad la que nos ha permitido hacerla y decirles que estamos aquí, no nos olviden.

Voy a responder a la única pregunta que se me ha hecho específicamente. Evidentemente, es inevitable —y no debe ser evitado— que existan distintos agentes en la conformación del currículum,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 237

23 de mayo de 2017

Pág. 43

cuando lleguen a ello. Naturalmente, está la parte nacional, está la parte de las comunidades autónomas y la parte de cada centro. Esto está bien y no tenemos nada que decir como profesores de clásicas, pero la experiencia ha hecho que, especialmente para materias más frágiles en cuanto a número de alumnos, esta distinta gradación haya llevado prácticamente a una lucha centro por centro. En este momento se ha llegado a una situación —primero hablaré de lo general y luego diré alguna cosa más completa— en la que el mantenimiento de materias de griego y latín en humanidades ha dependido casi exclusivamente de la energía del profesor de clásicas y de la receptividad por parte de las juntas directivas de los centros. En la Sociedad de Estudios Clásicos recibimos todos los días numerosísimos mensajes y cartas de gente desde toda España que nos cuenta que en su centro no permiten abrir un grupo con seis alumnos, que en su centro al año que viene no van a ofrecer, en la secretaría a la hora de matricular ya les avisan a los estudiantes de que probablemente esa materia no salga, con lo cual automáticamente se van a otra y así, obviamente, se convierte en una profecía autocumplida. Es terrible y es muy injusto para los profesores de clásicas tener que pelear casi día a día para que se mantengan las materias para las que fueron en su momento seleccionados y que además son su vocación. Esto no sucede tanto con otros campos. No soy quién para decir cuál es el punto de equilibrio al que hay que llegar, pero hay que encontrar un punto de equilibrio a la hora de legislar —es nuestra opinión—, de tal manera que, dejando los ámbitos de autonomía que deben tener todos estos agentes, se asegure que la cosa no sea absolutamente arbitraria o dependa simplemente de la voluntad o de la simpatía que se tengan mutuamente la profesora de Latín y el director del instituto. Eso es algo que no debería ocurrir y está ocurriendo en este momento.

¿Cómo puede resolverse? Aquí hemos apuntado alguna cosa. Por ejemplo, que en este conjunto de materias básicas, comunes, principales, que se considera que todo estudiante debería estudiar hubiera al menos alguna de carácter clásico que sirviera para establecer un primer contacto con nuestras materias e introducir al alumno en ellas. Quizá la articulación posterior puede ser más de detalle, pero una materia que permitiera a los estudiantes tener contacto con su pasado y con su presente cultural y lingüístico sería fundamental para que todo lo demás cambiara. De hecho es así. De momento, nuestra experiencia como profesores —quien está en institutos también lo sabe— es que un buen profesor de instituto de cualquier materia opcional cuando consigue que algunos alumnos entren en contacto con él, consigue que una parte importante de esos alumnos sigan con él o sigan en ese mismo campo, pero para eso hay que darle la oportunidad. Si la cultura clásica tiene que competir con otras veinte materias optativas en las que hay cuestiones con nombres muy atractivos —a veces porque son muy atractivas, no nos engañemos, tampoco quiero denigrar ninguna materia—, aunque a veces el contenido no sea tan atractivo como su título, no es viable que esto pueda continuar. En ese sentido, la respuesta a la pregunta que se me ha hecho es que somos conscientes de que tiene que haber ámbitos para cualquier cosa, pero también de que lo que de verdad puede asegurarnos el futuro es que haya una previsión de carácter general, que no dependa de la voluntad, el humor o la simpatía del profesor ni del director sino que esté directamente en el sistema educativo.

Quiero reiterar mi agradecimiento a todos ustedes por su invitación, en particular al grupo que nos invitó. Muchísimas gracias por sus ideas. No nos olviden. **(Risas)**.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor De la Villa Polo, por su intervención, tanto la primera como esta de finalización de su comparecencia.

Antes de levantar la sesión y despedir al señor De la Villa, les recuerdo a los portavoces y a los miembros de la Mesa que a continuación tenemos reunión de Mesa y Portavoces.

Muchas gracias, señor De la Villa.

Se levanta la sesión.

Era la una y cuarenta y cinco minutos de la tarde.

Corrección de error.

En la portada y en la página número 29 del *Diario de Sesiones* número 219, correspondiente a la Comisión de Educación y Deporte, sesión número 19, celebrada el lunes 8 de mayo de 2017, en las comparecencias del señor Moyano Guzmán y de la señora Zubillaga del Río hay que añadir el número de expediente 219/000552.