



CORTES GENERALES

DIARIO DE SESIONES DEL

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Año 2017

XII LEGISLATURA

Núm. 287

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

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

Sesión núm. 30

celebrada el miércoles 28 de junio de 2017

Página

ORDEN DEL DÍA:

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

- Del señor Rodríguez García, catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000712) 2
- Del señor Pericay Hosta, filólogo, escritor y periodista, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000713) 15
- Del señor Pérez Bueno, presidente del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (Cermi), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000714) 30

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 2

Se abre la sesión a las cuatro de la tarde.

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

— DEL SEÑOR RODRÍGUEZ GARCÍA, CATEDRÁTICO DE FILOSOFÍA DE LA UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000712).

La señora **PRESIDENTA**: Muy buenas tardes, señoras y señores diputados. Vamos a dar comienzo a la tramitación del orden del día de esta sesión de la Comisión de Educación y Deporte para la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la Educación.

Damos la bienvenida a don Ramón Rodríguez García, catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid, a quien además damos las gracias por haber aceptado comparecer. Le reiteramos que su intervención, como máximo, tiene que durar treinta minutos, y luego cada grupo parlamentario tiene cinco minutos para plantearle aquellas cuestiones que crean más convenientes, y finalmente, depende de cómo se hayan portado, tendremos un cuarto de hora para que usted pueda contestar a las cuestiones planteadas.

Sin más, damos la palabra a don Ramón Rodríguez García.

El señor **RODRÍGUEZ GARCÍA** (Catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense): Muchas gracias, señora presidenta de la Comisión de Educación y Deporte.

Señoras y señores diputados, señora letrada, muchas gracias por la invitación. Permítanme tan solo que en la presentación que ha hecho la presidenta añada un dato que quizá tenga cierta relevancia. He sido también profesor de instituto de enseñanza secundaria y fui también socio fundador y primer presidente de la Sociedad Académica de Filosofía, que es una de las sociedades más relevantes que integran la Red Española de Filosofía.

Quiero empezar manifestando que me siento muy agradecido y honrado por esta oportunidad que se me concede de comparecer ante esta subcomisión del Congreso de los Diputados, sede de la soberanía nacional, para hablar de lo que ha sido la pasión de toda mi vida, la enseñanza de la filosofía. Agradezco particularmente al Grupo Parlamentario Popular su invitación, a pesar de que sabía de mi completo desacuerdo con el tratamiento que la Lomce había dispensado a la filosofía en la ESO y en bachillerato.

Dado que el pasado mes de mayo compareció ante ustedes mi colega, el profesor Campillo, presidente de la Red Española de Filosofía, comparecencia en la que expuso con claridad y precisión la situación actual de la filosofía en el sistema educativo y formuló unas muy razonables propuestas, que suscribo enteramente, voy a intentar desglosar ahora, para no ser redundante ni repetitivo, algunas consideraciones más de fondo destinadas a destacar la labor fundamental formativa de la filosofía, terminando con alguna petición concreta. Son unas consideraciones que no pueden estar dirigidas, en modo alguno, por los intereses gremiales del profesorado de filosofía, actual o futuro, sin duda muy respetables y legítimos, pero que no lo son más que los de cualquier otro colectivo de enseñantes. Un filósofo sabe muy bien que la condición de ciudadano, que le convierte en sujeto político en una democracia, implica hacer abstracción de los intereses privados y adoptar el punto de vista universal que trata de decir, como ya sabía Aristóteles, lo que es justo y conveniente para la comunidad política. Es este punto de vista, constitutivo de la democracia, el que permite el diálogo, es decir, el uso de la razón frente a la cruda contraposición de intereses en liza. Quisiera que mis palabras se entendieran así, como una contribución a la mejor formación objetiva del estudiante de ESO y de bachillerato, no como un discurso al servicio de un interés particular previo. Si la filosofía hiciera esto traicionaría lo mejor de sí misma, que es justamente lo que la hace imprescindible en el sistema educativo, como quisiera mostrarles a ustedes.

Lo primero que querría dejar claro es que la filosofía no es una asignatura de letras o humanidades; no puedo entrar ahora en una discusión del concepto de humanidades, que tiene una larga historia, tan solo decir que la adscripción de la filosofía a un ámbito de estudios literarios, artístico e históricos es una agrupación cómoda para legisladores y burócratas pero que no responde en absoluto ni a lo que la filosofía es ni a su historia. Las ciencias naturales y sociales son una forma fundamental de comprensión de la realidad en que vivimos y dar a entender que la filosofía está alejada de ellas y cercana a la literatura o al arte es un error categorial decisivo, pues la filosofía, que busca siempre una perspectiva de totalidad, no puede dejar de interesarse por lo que las ciencias nos dicen del mundo. Si miramos a la historia, vemos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 3

que no solo la ciencia ha nacido de la filosofía, sino que esta ha sido siempre una reflexión ligada a ella, como muestra una simple ojeada a los grandes filósofos desde Sócrates. Solo a partir del siglo XIX la filosofía empezó a ser considerada más una ciencia del espíritu que de la naturaleza, pero jamás perdió su pretensión de instancia integradora de todas las formas humanas de entender la realidad. Por eso creo que hay que romper esta tópica asimilación de la filosofía a las humanidades que tiene graves consecuencias, entre otras, que la historia de la filosofía se considere necesaria solo para la modalidad de humanidades y ciencias sociales, como nos encontramos en la situación actual. La mentalidad que subyace a esta decisión me parece profundamente equivocada.

Permítanme ahora que exponga algunas características de la filosofía que, a mi entender, ponen de manifiesto que su enseñanza es literalmente insustituible, pues aporta al joven estudiante un conjunto de competencias difícilmente alcanzable sin ella. En primer lugar, la aspiración a la visión global, a hacerse cargo del hecho de la vida humana en su mundo como un todo, por encima de los sectores y especialidades que la división social del trabajo establece, es consustancial a la filosofía y la distingue de las demás ciencias. Ninguna se hace cargo directamente de esta tendencia elemental y profundamente arraigada en el hombre de intentar saber a qué atenerse en el mundo que le ha tocado vivir. La divisa de la Ilustración, *atrévete a saber*, significa justamente esto, buscar cada uno por sí mismo una orientación propia y bien fundada en el mundo. La filosofía es, desde los griegos, el ejercicio consciente de esta pretensión. Preguntarse por las estructuras generales del mundo natural y social, por el sentido de la acción humana o por las formas de racionalidad, preguntas típicas de la filosofía, al moverse todas ellas en esa perspectiva global, produce en la mente humana un efecto fundamental; nos despega de las certezas particulares de los distintos saberes y de las distintas ocupaciones de nuestra vida y de esta forma nos incita a buscarles su lugar en el conjunto de la vida, es decir, a buscarles su posible conexión e integración. La filosofía promueve, insensiblemente, sin casi darnos cuenta, la necesidad de conectar, de establecer puentes entre las experiencias diversas, rompiendo los compartimentos estancos en que el alumno suele encasillar lo que recibe en las diversas asignaturas.

En segundo lugar, a la filosofía le es connatural el ejercicio del pensamiento crítico. Que la filosofía es una actividad intelectual esencialmente crítica es ya un lugar común y lo es, como casi todos los lugares comunes, con alguna razón básica. Pero los filósofos, en nuestro afán de defender la filosofía y ensalzar sus virtudes, cometemos a veces el exceso de atribuirle a ella en exclusiva el ejercicio de la crítica, lo que además de ser una notoria injusticia, perjudica a la causa de la filosofía. El científico que formula hipótesis, las contrasta con experiencias metódicamente controladas y las pone en discusión con una comunidad científica, ejerce indiscutiblemente una forma crítica de pensar. La filosofía no tiene la exclusiva de la crítica, que forma parte del uso de la razón que todo hombre tiene. Lo que distingue la crítica propia de la filosofía es el distanciamiento de lo obvio, de las creencias comúnmente compartidas, algo que su aspiración a una visión global lleva consigo. Es ese distanciamiento el que permite poner en cuestión no solo un sector de creencias establecidas, una costumbre, una ley, una decisión política, sino los marcos mentales que dominan nuestra comprensión de la realidad y que establecen el sentido global de la acción humana. La filosofía es una interrogación siempre abierta sobre el sentido de lo existente, y es ahí donde radica lo específico de su labor crítica. Por ello, la crítica filosófica tiene carácter universal, todo es susceptible de ser puesto en cuestión. Pero esto no quiere decir que la actitud crítica de la filosofía se confunda con una sistemática destrucción de lo establecido por el puro hecho de estar establecido. Crítica es discernimiento, enjuiciamiento de lo dado, lo que significa mirar las diversas facetas de los problemas y valorar su papel en la vida humana. Además, toda verdadera crítica es siempre autocrítica. Es esto una advertencia importante porque los filósofos solemos pecar de cierta autocomplacencia y rara vez volvemos sobre nuestra propia actividad la crítica que dirigimos hacia el mundo. Es fundamental que nos preguntemos con la misma radicalidad crítica sobre nuestro papel en la enseñanza para mejorar al máximo nuestra contribución a la formación de los estudiantes.

En tercer lugar, la filosofía es un ejercicio constante de argumentación. Desde Platón, sabemos que el filósofo es el que intenta siempre dar razón, el que se esfuerza por sujetar sus opiniones, como decía el filósofo griego, con la consideración del fundamento. Un discurso filosófico no puede consistir nunca, como a veces se cree, en un conjunto de afirmaciones más o menos grandilocuentes sobre la vida humana. Hacer filosofía no es poseer una concepción del mundo o un sistema ideológico, sino esforzarse por sustentarlo en buenas razones. La simpatía o los afectos no son lo que primariamente cualifica como filosófico un pensamiento, sino los argumentos que se dan para fundarlo. Al hacer esto, la filosofía muestra un respeto fundamental por la condición humana, pues lejos de imponer al otro, al que no piensa igual,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 4

una ideología sin más alternativa que la adhesión o el rechazo, le da la posibilidad de pensar, es decir, de ponderar sus razones y proponer otras mejores, compartiendo ambos lo que Kant llamaba el uso público de la razón. Por eso el diálogo es la actitud natural de la filosofía, porque el uso de la razón implica siempre la posibilidad de entender los argumentos del otro y de ser convencidos ellos. Una mente filosóficamente formada no se conformará nunca con contraponer una opinión a otra ni pensará jamás que una opinión es mejor por el simple hecho de ser mía o nuestra, sino que buscará fundarla en razones que puedan ser comprendidas y compartidas por el otro. La filosofía es una escuela de libertad, como dice el documento de la Unesco, porque obliga a atreverse a pensar por sí mismo, a la reflexión y a la decisión fundada.

Por último, quisiera señalar un rasgo que es muy peculiar de la filosofía. Me refiero a la presencia permanente que en ella tiene su propia historia. Es esta una diferencia notoria de la filosofía con las demás ciencias. Un físico, un biólogo o un matemático pueden probablemente alcanzar una formación suficiente y completa de su materia e investigar productivamente en ellas con solo conocer el corpus teórico actual de su ciencia, sin necesidad de mirar a su historia; esta, la historia, es para el científico más un objeto de curiosidad que una necesidad teórica. El filósofo, por el contrario, no puede prescindir de la historia de la filosofía. Son muchas las razones de esta peculiaridad, pero querría decir, al menos, dos. Primero, la filosofía, en su ensayo de comprender la realidad que le rodea, hace siempre uso de conceptos que son el resultado de una larga tradición, que tienen por tanto una carga semántica que es necesario conocer para utilizarlos con la debida propiedad. Y ese conocimiento solo lo da el conocimiento de la historia, de las experiencias pasadas que han generado esos conceptos. Segundo, las teorías del pasado no representan para el pensamiento filosófico del presente momentos superados que podían dejar tranquilamente atrás porque ya han perdido toda capacidad para decir algo a quien vive en el siglo XXI. Esa es una falsa idea, que quizá tenga sentido en otros sectores del conocimiento pero no en la filosofía; las filosofías del pasado son siempre una fuente de inspiración para el presente. Paradójicamente encontramos siempre en ella posibilidades nuevas para el pensamiento, caminos hoy desconocidos pero los que podemos transitar de manera renovada. Que los filósofos sigamos leyendo a Aristóteles, Descartes o Kant no es ninguna nostalgia de épocas mejores ni una señal de endogamia, es una manera de fortalecer la potencia del pensamiento para pensar nuestra realidad más actual. Todos los grandes filósofos del siglo XX, que ha sido un verdadero siglo de oro de la filosofía, han innovado el pensamiento en permanente diálogo con sus antecesores.

He querido poner de manifiesto estos cuatro caracteres propios de la filosofía porque desde ellos se comprende bien por qué su enseñanza promueve, además de conocimientos específicos que forman parte del legado esencial de la cultura occidental, una serie de competencias fundamentales que sin la filosofía estarían casi ausentes o muy empobrecidas. Son competencias claramente transversales, por utilizar un lenguaje de la pedagogía actual, que dotan al estudiante de capacidades aplicables en cualquier ámbito de su estudio y de su posterior trabajo profesional.

Si nos situamos en el panorama actual del sistema educativo, resulta evidente la tendencia a formar al alumno con vistas a un saber básicamente instrumental y especializado. La actual insistencia en las competencias STEM —ciencias, tecnología, ingeniería y matemáticas—, obedece a esta exigencia de promover técnicos cualificados capaces de innovar y mejorar el sistema productivo, con vistas a la competencia en el mercado universal de la globalización. Una insistencia que conduce a situar incluso competencias básicas transversales, como las que promueve la filosofía, en un marco mercantil y empresarial, como hace, por ejemplo, el reciente libro blanco de la CEOE. Nuestros pedagogos legisladores ven en esta ola avasalladora una razón para reducir progresivamente la enseñanza de la filosofía, basándose en la falsa idea de que la filosofía forma parte de la cultura general, esa que no proporciona ya la formación técnica necesaria. Pero esto es un error de graves consecuencias. La filosofía no produce competencias de ese orden instrumental, pero promueve competencias básicas que fomentan decisivamente el rendimiento en todas las demás materias. Esto es algo que ha sido ya documentado experimentalmente. Permítanme enumerar algunas.

Una. Interdisciplinariedad. El hábito de relacionar las diversas experiencias y saberes adquiridos que produce la filosofía es la base más sólida para la exigencia de interdisciplinariedad, una competencia cada vez más necesaria ante la creciente complejidad de nuestro mundo. Todos los programas actuales de investigación incentivan las relaciones interdisciplinarias. Por eso es tan esencial el papel de la filosofía en el nivel no universitario, porque ella es prácticamente la única, entre las materias del bachillerato, que promueve claramente la conexión entre perspectivas separadas.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 5

Dos. Creatividad. El cultivo del pensamiento filosófico está en la raíz de la creatividad, otra competencia que ha pasado ya a primer nivel de la enseñanza. En efecto, solo puede ser innovador aquel que se desprende de la inercia de la emisión habitual y pone en marcha relaciones no previstas entre las cosas. La filosofía es, por ello, una escuela de creatividad en virtud precisamente de su capacidad de relacionar lo distinto y de integrar los disperso.

Tres. El pensamiento crítico es hoy reconocido con una competencia básica que figura en todos los sistemas educativos. Es evidente que la filosofía, que hace de la crítica, como hemos visto, su razón misma de ser, es la actividad que mejor contribuye a crear los hábitos básicos de la actividad crítica: examinar la consistencia de las opiniones; exigir razones y pruebas frente a la proliferación de falsas noticias; oponerse a las crecientes formas sociales de gregarismo, especialmente poderosas en los centros educativos; resistir a los tópicos expandidos por las redes sociales, en una palabra defenderse del dogmatismo

Cuatro. Competencias lingüísticas. La práctica argumentativa de la filosofía induce en el alumno competencias lingüísticas esenciales que hoy están claramente necesitadas de mejora. La Lomce y en general el sistema educativo español hace de la lengua, como es sabido, uno de sus ejes fundamentales. Sin embargo, para quien se dedica a la enseñanza universitaria, es bastante evidente el escaso éxito de nuestro sistema en la potenciación de las competencias lingüísticas. Hoy es una experiencia ampliamente compartida que el alumno, incluso universitario, tiene un déficit de comprensión lectora, que se concreta en un bajo nivel de comprensión de términos abstractos, un deficiente uso de las conectivas lógicas de la lengua —conjunciones y preposiciones— y no pocas dificultades para percibir el orden del discurso, es decir, la concatenación de ideas principales y secundarias de fundamentos y consecuencias. Todo lo cual redundará en una dificultad de expresión y de comunicación que se ha tornado en un problema endémico del estudiante español. La filosofía, que tiene una relación especial con el lenguaje, pues se funda en la precisión conceptual y en el respeto a la lógica interna de los discursos, es una terapia excepcional de estos defectos, especialmente la práctica del comentario de textos filosóficos, para lo que es esencial el análisis del significado de los conceptos y la comprensión de la estructura argumentativa. La filosofía es, permítanme que lo afirme enfáticamente, un extraordinario potenciador de las capacidades lingüísticas y de comprensión, sin las que ninguna otra competencia puede desarrollarse. Todas estas competencias, que son transversales en el sentido de que rebasan los campos específicos de cada materia o disciplina, indican que la formación básica que la filosofía proporciona no consiste en la adquisición de competencias técnicas que puedan producir nuevos ingenios, sino una capacitación que mejora la condición del individuo humano que las posee. La filosofía es de ese tipo de actividades que, como ya sabía Aristóteles, no recae sobre las cosas, no produce nuevos objetos, sino que reobran sobre el sujeto, transformándolo y potenciándolo. Las competencias que la filosofía promueve forman al individuo como persona y como ciudadano; la búsqueda de la orientación global, el pensamiento crítico y el uso argumentativo de la razón hacen del individuo una persona, es decir, un ser libre y autónomo, capaz de pensar por sí mismo, que está obligado a dar razón de sus tomas de posición y por ello sabe que el diálogo es la forma natural de relación con quienes comparten el mismo uso de la razón. La filosofía es en sí misma una escuela de ciudadanía, pues enseña justamente una actitud que coincide con lo más elemental de la condición del ciudadano: distanciarse de los intereses privados inmediatos y abrirse al punto de vista universal en el que se fundan los derechos de la comunidad política. No en vano la filosofía nació en las ciudades, allí donde el uso de la palabra giraba en torno a lo bueno y lo justo para la ciudad, no en torno a los intereses domésticos.

Pero naturalmente las competencias filosóficas no se adquieren en vacío, como si pudieran adquirirse directamente sin contenidos específicos. Disociar los conocimientos de las competencias, dar a entender que estas pueden adquirirse sin aquellos es un error que la experiencia del aula muestra constantemente. Las competencias transversales propias de la filosofía solo se adquieren ejerciendo algún tipo de conocimiento, pensando sobre contenidos determinados. Por eso es fundamental que haya en el sistema educativo materias filosóficas, esto es, una singladura que se centre en los grandes temas de reflexión filosófica, por ejemplo el concepto de verdad o el problema de libertad, etcétera, y otra que enseñe los grandes hitos históricos del pensamiento. Solo aprendiendo a pensar al hilo de esos temas, siguiendo los argumentos elaborados por los grandes pensadores se va sedimentando en el estudiante esas competencias y solo entonces se pueden tematizar por el profesor y fijar la atención en ellas.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 6

Acabo con cuatro peticiones que considero fundamentales para que el sistema educativo pueda sacar partido a las potencialidades de la enseñanza de la filosofía. Primero, es fundamental y urgente volver a situar la historia de la filosofía como troncal común en 2º de Bachillerato y sacarla de su reclusión en las modalidades de humanidades y ciencias sociales. Con ello se respeta la naturaleza de la filosofía, pero sobre todo permite una planificación sistemática del conjunto de las enseñanzas del área de filosofía, haciendo posible una gradualidad en la adquisición de los conocimientos y las competencias. El mantenimiento de la actual situación desaprovecha claramente las potencialidades formadoras de la filosofía y trunca el trabajo pedagógico del profesorado, obligado a comprimir los contenidos y apresurar el ritmo propio de la enseñanza. Segundo. Es necesario que ese ciclo educativo mantenga el nombre de filosofía y se atenga a la concepción esencial de su actividad, que en breves rasgos he tratado de resumir ante ustedes pero que están diseñados por su propia historia, no por mí. La tendencia a vivir la filosofía en una especie de estudios culturales múltiples, un cóctel de ingredientes sociológicos, antropológicos y literarios, volvería irrelevante la enseñanza de la filosofía y poco útil para la formación de esas competencias básicas. Tercero. Es necesario efectuar una revisión de los programas de las asignaturas de filosofía que flexibilice sus contenidos, de manera que permitan al profesor una cierta libertad de movimientos para mostrar la cercanía de los problemas filosóficos al mundo vivido por el estudiante y obtener el logro de esas competencias filosóficas señaladas. Esto es especialmente importante en historia de la filosofía, que corre siempre el peligro de aparecer ante el estudiante como una galería inconexa de teorías incomprensibles y lejanas, cosa que destruye todo su potencial formativo. Cuarto. Es imprescindible mantener en todas las asignaturas de filosofía, incluido valores éticos, un profesorado especializado. Esto no es ninguna exigencia gremial, es una necesidad de la enseñanza de la filosofía, que solo logra sus efectos cuando el profesor está comprometido personalmente con ella, cuando trasluce, en su propia actitud en el aula, las competencias básicas de la filosofía. El desconocimiento del trasfondo de los grandes temas filosóficos o una disociación entre los contenidos y las actitudes son letales para la labor formativa de la filosofía, como lo es también que la asignatura tenga una sola hora de clase semanal, como valores éticos en 2.º y 3.º de ESO, lo que la condena irremediabilmente a la insignificancia y a la frustración.

Decía Kant que la educación es el mayor y más grave problema que se le puede plantear al hombre. No quisiera terminar sin agradecer el trabajo y la existencia misma de esta subcomisión, que testimonia la decisión de hacerse cargo de este fundamentalísimo problema especialmente urgente en España. Una decisión que, pueden ustedes estar seguros, eleva el ánimo a todos los que estamos inmersos en él.

Muchas gracias por su atención. Me tienen a su disposición para lo que quieran. **(Aplausos)**.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, don Ramón Rodríguez, por su intervención.

Pasamos a dar la palabra a los distintos portavoces de los grupos parlamentarios. Por el Grupo Parlamentario de Ezquerria Republicana, tiene la palabra el señor Olòriz.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Gracias, señora presidenta.

Gracias, don Ramón Rodríguez, por sus explicaciones. Llevamos ochenta comparecencias y realmente ha sido un privilegio poder estar en muchas de ellas o verlas luego por el televisor, porque afortunadamente se graban todas, y algunas de ellas también en papel. Antonio Meijón me aconsejó ver la de Saturnino Martínez, en la que no pude estar, y ha sido muy interesante, menos en una apreciación que no comparto, que es que a partir de los 60 perdemos en todos los niveles **(Risas)**. Yo me sentí profundamente ofendido y como no pude replicar al monitor, me he quedado un poco con estas ganas.

Las aportaciones muy diversas que se han hecho en esta Comisión no sé si servirán para el pacto por la educación, pero sí que nos hacen más sabios y me permitirán llevarme, en las más o menos cortas vacaciones que tendremos como parlamentarios, un trabajo interesante de reflexión. Estoy muy de acuerdo en lo que usted ha dicho e intentaré centrar mis preguntas en dos apartados; en primer lugar, en las etapas educativas y el currículo; y en segundo lugar, en la formación del profesorado.

Es cierto que la filosofía como sustantivo y no como objetivo tendría que contaminar el conjunto de las etapas educativas. Muchos de los comparecientes nos han insistido —y yo lo comparto— en la importancia de la educación infantil y primaria para tener estas competencias básicas y estas competencias rectoras imprescindibles para enseñar a pensar, y para no perder lo que hacen los niños y a veces los mayores, y en secundaria los que hemos sido profesores lo sabemos, que es hacer más preguntas. Las personas nos hemos de hacer preguntas toda la vida y las preguntas inteligentes de mis alumnos me obligan a respuestas inteligentes. Por tanto esto es clave. En este sentido, el papel de la filosofía en la formación

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 7

del profesorado de infantil y primaria creo que es importante en esta formación, en esta visión global que nos da, que nos permite entender más la misión pedagógica del maestro.

Segundo elemento, la educación secundaria obligatoria. Pienso que Ética y Ciudadanía y más Ciudadanía que Ética, a veces la ética es una parte de la concepción filosófica pero la realidad del bachillerato nos ha llevado en BUP y luego en la ESO a intentar encajar esto. Creo que sería importante que el profesorado de filosofía tuviese el hilo conductor de ese currículum, y el currículum en secundaria ha de ser dar los medios de comprensión para una buena ciudadana o un buen ciudadano, es decir, el espíritu crítico. En ese sentido, a mí como jefe del departamento de Historia y Filosofía muchos años en un instituto nunca me gustó que estuviesen unidos, pensaba que debían ser departamentos diferentes, pues encontramos que a veces la Ciudadanía, antes, o la Ética servían para cubrir horarios. Te faltaba una hora u otra para encajar tu horario, pues mira, Ciudadanía. La verdad es que algunos ponían vídeos, otros lo hacían mejor, pero no se cubría lo que eran objetivos de etapa, por así decirlo.

Por tanto, en la secundaria obligatoria tenemos que revalorizar lo que significa Ciudadanía en un sentido amplio y, en este sentido, la filosofía como sustantivo en esta Ciudadanía. Totalmente de acuerdo en que en el bachillerato la Historia de la Filosofía debe ser troncal. Esto es un hecho y es cierto que no podemos caer en los errores de las pruebas de acceso a la universidad. Tocan cinco autores, tocan siete, tocan seis, hacemos los cinco autores, los hacemos como podemos y sobre todo en base a los exámenes de las pruebas de acceso, el comentario de texto u otro. Eso ha de cambiar, se han de buscar objetivos pedagógicos y el modelo que el centro ha marcado sea también la base para que podamos trabajar y hacerlo en condiciones. Esto sería importante. Evidentemente la filosofía no puede quedar como un adjetivo en determinados tipos de conceptos etéreos sobre la cultura, etcétera, estoy totalmente de acuerdo. La cultura es más que la filosofía, pero la filosofía no es una cultura, o una culturita, por así decirlo.

En cuanto a la formación del profesorado, es clave la formación de conjunto pero también de filosofía. Hay elementos muy interesantes de didáctica de la filosofía para niños, para adolescentes, hay una gran cantidad de corpus que se pueden trabajar bien, pero esto no se exige al profesor de filosofía. En las oposiciones te exigen otra cosa y a veces es el resultado rocambolesco, en otras asignaturas igual, de que tengas un profesor con ganas de tener conocimientos pedagógicos, etcétera. Pienso que en la Facultad de Filosofía se tendría que enseñar a ser profesor de filosofía, me explico: es un poco el método canadiense en todas las áreas de conocimiento, donde ya desde primero te dicen: ¿Usted quiere ser científico, quiere ser profesor, quiere ser...? Pues entonces le preparamos para esto. Si esto no es posible, está claro que debe haber algún tipo de máster —alguno le llama 'MIR', no discutiremos en el tema—, muy ligado a la práctica pedagógica en el centro, cobrando, no sustituyendo a profesores de filosofía a coste cero, sino haciendo lo que muchos profesores que se han jubilado con sesenta años, yo uno de ellos, habríamos hecho con muchas ganas, tutorizar a nuevos profesores, tutorizar másteres de este tipo y se nos ha expulsado porque la realidad nos obligaba a unos horarios, a unas asignaturas, porque a lo mejor el cerebro no, pero el resto no es lo mismo que cuando tienes veinte años; es así. Y como salimos más baratos a la Administración si nos jubilamos, pues mira, adiós muy buenas y se ha acabado. Por tanto es muy importante este elemento de la formación, y luego hay un elemento clave, la formación permanente. Este ligamen a lo largo de la vida del profesor de filosofía con nuevos conceptos, con la capacidad de tener relaciones con otros profesores, con la universidad, es clave para alimentarte y entonces dar más a los alumnos de lo que ellos te dan, que es mucho, pero darles más si es posible, y como último elemento. También la capacidad de trabajo, digamos por áreas, que el profesor de filosofía contamine al de historia, contamine al de literatura, que haya también una relación de área que permita que en el trabajo por equipo, que es el trabajo necesario del siglo XXI, sea un elemento de referencia la filosofía.

Muchas gracias y en eso estamos.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias señor Olòriz.

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

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

Muchas gracias al ponente por la exposición que nos ha hecho. Se nota que es usted un enamorado de su profesión y de la materia que investiga e imparte y eso lo transmite. Creo que no va a ver discrepancias por parte de ningún grupo político. Me atrevo a avanzar que la filosofía es fundamental, el problema es cómo la concretamos y cómo plasmamos algo que consideramos que es esencial en un nuevo modelo educativo que adelanto ya que nosotros pensamos que no tiene por qué tener los cánones que ha habido antes.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 8

Algunos de los comparecientes que están viniendo a esta Comisión, muchos de ellos profesores de filosofía, de música, de arte, con los que nos hemos reunido, nos han expuesto sus visiones, y creo que hay una tendencia a seguir pensando con los esquemas que hemos tenido hasta ahora. Cada colectivo, cada parte del profesorado o expertos que vienen reivindican muy justamente el papel de sus materias, de algunas disciplinas, en el contexto de asignaturas y modelos que son los que hemos tenido, y no estoy hablando de la Lomce, estoy hablando de la LOE, modificada por la Lomce, que modificaba a la Logse, es decir, el esquema curricular que todos tenemos en la cabeza hasta ahora. Me atrevo a decir que no sé qué quedará cuando finalicemos la discusión del pacto educativo, pero tenemos que hacer un esfuerzo para tratar de pensar sin apriorismos, porque si no, haremos, como decía Lampedusa, que todo cambie para que nada cambie, para que todo siga igual.

Usted ha planteado muy concretamente —y no estoy haciendo una crítica, estoy haciendo una reflexión— la idea de que la filosofía, dada su importancia, que no se discute, debería recuperar la troncalidad y ser común en 2.º de Bachillerato, y al final estamos pensando en el mismo esquema. Ha habido algunos expertos que han venido la semana pasada y nos han hablado de dos cosas que a mí me parecen muy importantes. Primero, que no nos centremos en los objetivos de Europa 2020, porque ya están hablando de Europa 2030 y por tanto tenemos que hacer una remodelación del modelo educativo para más allá. Segundo, que Europa está replanteándose y remodelando el tema de las competencias básicas que debemos trasladar al currículum. Creo que ahí es donde tenemos que pensar cómo metemos algunas disciplinas que consideramos que son fundamentales en el marco de esquemas que respondan a las nuevas necesidades de los alumnos y alumnas. Y lo digo porque estaba escuchándole y estaba pensando en que estamos en una sociedad muy pragmática. Yo soy profesora en la universidad y además daba Teoría de la Comunicación, una materia que tiene que ver con la filosofía y la sociología, y la pregunta de los alumnos siempre es: ¿y esto para qué sirve? Creo que tenemos que hacer un esfuerzo en plantear que sirve para mucho pero tratar de incluirlo de una manera diferente para que ellos vean la necesidad de que es útil y también con metodologías docentes, no digo innovadoras, porque a lo mejor no se necesitan innovaciones, que sean más atractivas y más adaptadas al entorno en el que los niños y jóvenes se mueven. Es una reflexión.

Mi primera pregunta sería, sin tener nada hecho y sabiendo que vamos a tener que hablar de cómo diseñamos el tema curricular, cómo cree usted que más allá de los esquemas de la Lomce podríamos adaptar la filosofía para que no haya ningún alumno o alumna, padre o profesor que te pregunte, ¿y esto para qué sirve?

En segundo lugar, ha planteado mi compañero el tema de la formación del profesorado; ha salido reiteradamente por parte de bastantes expertos la idea de que sería recomendable plantear algo así como un `MIR` educativo, donde se acompañara a los docentes no solo en el proceso cognitivo sino también en el proceso de inclusión. ¿Cree usted que para la impartición de la filosofía, entendida como filosofía en mayúsculas, esta idea sería buena?

La última pregunta es una petición. Creo que nos sería de mucha utilidad si usted, que además trabaja en la universidad, nos pudiera hacer llegar algún documento, algún estudio con carácter internacional comparativo, donde podamos extraer cuál es el mejor modelo en otros países de impartición de su materia. Si usted tuviera que elegir, sin, por supuesto, copiar tal cual, ¿por dónde podríamos ir tirando, donde deberíamos fijarnos para que la filosofía estuviera bien impartida?

Muchísimas gracias por su participación.

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

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

Buenas tardes a todos y a todas, y gracias, señor Rodríguez, por su intervención. Tengo la sensación de que las explicaciones que usted nos ha dado esta tarde sí que nos pueden ayudar, y mucho, para algo que necesita urgentemente esta Comisión, que es enmarcarse y encuadrarse y poner el marco general de hacia donde quiere ir el futuro sistema educativo del Estado español.

Le quiero hacer una serie de preguntas en cuatro bloques relativamente diferenciados, aunque relacionados. El primero, es que nosotros en las últimas comparecencias echamos mucho en falta que los comparecientes reflexionen acerca del derecho a la educación, que entiendo que debería ser una de las piezas fundamentales del futuro pacto por la educación. Desde el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, estamos muy de acuerdo en cómo planteaba usted las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 9

necesidades educativas de una sociedad como la española en el siglo XXI, que es la de formar ciudadanos críticos y no formar mano de obra barata para un mercado suficientemente precarizado por las diferentes reformas laborales que ha habido en los últimos años en el Estado español. Me interesaría que nos dijera —ya sé que le vamos a pedir algo que es imposible que usted pueda hacer en el cuarto de hora escaso que la presidenta le va a ofrecer para poder contestar a nuestras preguntas— qué elementos nos podrían hacer reflexionar sobre el derecho a la educación, entendiéndolo como uno de los principales derechos que debería tener el ser humano.

El segundo gran cajón es el de las competencias educativas. Usted hablaba de ellas —en esta subcomisión sobre el pacto para la educación hemos hablado largo y tendido sobre las competencias educativas—, y tengo la sensación también de que determinar qué tipo de competencias son las que necesita el alumnado en una sociedad como la actual, tiene mucho que ver con un proceso de reflexión y tiene mucho que ver con el fruto de una reflexión pedagógica donde la filosofía y los especialistas de la filosofía tienen mucho que aportar. Desde su experiencia y desde su punto de vista, si usted tuviera que definir cinco o seis competencias fundamentales con las que debieran salir los alumnos, por lo menos de las etapas de escolarización obligatoria, ¿cuáles son las que deberían adquirir para enfrentarse a esa realidad cuando se acaba la escolarización obligatoria? Entiendo que tiene mucho que ver con un proceso de reflexión general, seguramente de toda la sociedad no solamente de unos colectivos particulares, pero desde nuestro grupo entendemos que los especialistas de la filosofía tienen mucho que aportar a la hora de determinar cuáles son las competencias necesarias o básicas que debiera tener el alumnado cuando finaliza, repito, como mínimo los estudios obligatorios.

Tercer elemento. Nosotros entendemos, y usted intervenía en esa línea, que la filosofía y la pedagogía o la filosofía y la educación, tienen mucho que ver y seguramente hacia la mitad del siglo XX aparecen corrientes de la filosofía que son llamadas «filosofía de la educación» pero que no son corrientes específicas que se hayan originado en el siglo XX, sino que desde Platón y Aristóteles, pasando por otros filósofos como pueden ser Clemente de Alejandría o Santo Tomás de Aquino, ya en parte de su obra hablaban mucho, seguramente sin llamarle filosofía de la educación, de ese concepto que debiera tener también la educación. Esto me lleva a una pregunta concreta que le quería formular. Le han preguntado mis compañeros, y yo me sumo a esa pregunta, sobre la formación del profesorado. Yo iría un paso más allá, ¿cree usted que los formadores del futuro profesorado tienen que tener también amplios conocimientos de la filosofía? Es decir, ¿los que van a formar a los educadores del futuro tienen que tener amplios conocimientos de la filosofía? Porque al final, si de verdad queremos y tenemos el compromiso de crear y de formar a ciudadanos críticos, la reflexión filosófica tiene que ser una pieza fundamental de ese pensamiento crítico y los que hemos sido docentes y los que somos docentes —yo todavía no tengo los sesenta años de los que se queja el señor Olòriz, y espero que cuando los tenga esté tan bien como está él— **(El señor Olòriz Serra: No me quejo, me ha costado muchos años.—Risas)**, siempre nos hemos quejado de que en la formación profesional de educación —yo soy profesor de Lengua y Literatura— había una gran carencia de pedagogía. Se nos explicaba mucho como analizar una oración subordinada —siempre pongo el mismo ejemplo— y cuáles son las principales características del realismo y el naturalismo español, pero no se nos daban contenidos pedagógicos de cara a tener herramientas para actuar en el aula. Hoy iría más allá, ni se nos daban contenidos pedagógicos ni se nos daban contenidos filosóficos, que seguramente también son fundamentales en cualquier proceso de formar a ciudadanos en una sociedad como la sociedad española del siglo XXI.

Y acabo con un gran cajón, que seguramente es el más importante y probablemente al que pueda dedicar menos tiempo, y es el que compartimos desde el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea. Seguramente todos los compañeros y compañeras que están en esta Comisión saben que uno de los motivos por los cuales nosotros no firmamos la petición de la subcomisión fue porque se enmarcaba en el horizonte de los objetivos de Europa 2020 y entendíamos que eso era poner la educación al servicio de los mercados, mercantilizar la educación, y nosotros estamos más por garantizar la formación del pensamiento crítico y de los recursos vitales que tienen que tener los ciudadanos y las ciudadanas en la España del siglo XXI. Entendemos que esa formación del pensamiento crítico, y ahí tiene mucho que aportar la filosofía, es y debe de ser, el garante de los valores democráticos desde la convivencia, desde el respeto, desde la tolerancia y eso se estructura con un pensamiento que sepa que hay diferentes maneras de pensar, que respete, que tolere y que conviva con esas diferentes maneras de pensar. Eso es formar críticamente el pensamiento de la ciudadanía y garantizar los valores democráticos para el futuro. Tenemos que formar también a este ciudadano crítico,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 10

y usted lo relacionaba —y con eso ya acabo— con la Lengua, que a mí especialmente me ha gustado porque soy licenciado en Filología Hispánica, y tiene usted razón cuando dice que los mayores errores que se detectan en el ámbito lingüístico, cuando los alumnos acaban la etapa de escolarización, tienen más que ver con la estructuración del pensamiento y cómo eso se estructura dentro de la Lengua, de empleo de oraciones subordinadas, de este tipo de cosas, que no con aprender mecánicamente si vivir se escribe con uve o se escribe con be. Es decir, la filosofía es algo tan fundamental que incluso repercute, como usted muy bien decía y nosotros compartimos, en esa vinculación que hay entre la manera de expresarse, ya sea oral o escrita, y la manera de reflexionar; si no hemos enseñado a reflexionar, es muy difícil poder enseñar a escribir o a hablar.

Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señor Mena.

Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el señor Cruz Rodríguez.

El señor **CRUZ RODRÍGUEZ**: Gracias, presidenta.

Quiero empezar agradeciendo al Partido Popular que haya invitado al profesor Ramón Rodríguez, a quien, por supuesto, quiero felicitar por su exposición.

La tentación de hacer alguna referencia a los intervinientes anteriores es grande, pero usted no está aquí para esto. Solamente diré que no sabía yo, si lo llego a saber hubiera cambiado de posición, que los objetivos 2020 tuvieran que ver con la filosofía y tampoco voy a hacer consideraciones melancólicas, como decía el señor Olòriz, sobre el paso del tiempo porque nos perderíamos ahí.

Primera cosa. Me ha agradado mucho su defensa, no gremial, de la filosofía. Creo que esto es extremadamente importante, para que en ningún caso parezca que lo que aquí hay en juego, que en ningún momento en esta Comisión lo que está en juego es el castizo «qué hay de lo mío», sino lo que realmente importa. Me ha parecido muy pertinente el tipo de defensa que usted ha hecho de la filosofía. A veces le salen a la filosofía unos amigos que le pueden buscar la ruina, por ejemplo, metiendo en un mismo saco la filosofía, la cultura humanística, las letras, etcétera, que pueden dar una imagen deformada de lo que es la filosofía; de la misma manera —intentando ir a uno de los centros de su intervención— que me parece que en demasiadas ocasiones a veces algunos de nuestros colegas filósofos hacen unas defensas, a mi juicio exageradamente autocomplacientes de la filosofía, como si efectivamente la filosofía tuviera el monopolio de la crítica, lo cual no es el caso, pero no solamente es eso, sino que en muchas ocasiones el modo en que estas personas defienden a la filosofía crítica es muy poco crítica. Quiero decir que en demasiadas ocasiones nos encontramos con que mucha gente da por descontado que ser crítico es ensañarse mucho con el que piensa diferente de nosotros, pero no ser capaz de hacerse la autocrítica. Sin autocrítica creo que no hay crítica por ningún sitio.

Me parece muy relevante una de las formas como usted ha definido la crítica, y es precisamente el distanciamiento de lo obvio, el distanciamiento del sentido común. Creo que esto es extremadamente importante en este momento, porque en este momento, por poner una anécdota, pero que nos concierne a todos, uno se puede encontrar en una sesión parlamentaria a representantes de diferentes fuerzas políticas, incluso enfrentadas entre sí, en la que todos apelan al sentido común y a lo obvio. Uno dice, esta categoría no debe funcionar muy bien cuando personas que piensan tan distinto apelan a ella; si todos apelan, señal de que —como me decía un viejo profesor mío que usted conoce, el profesor Ramón Valls— aquello que lo explica todo es como si no explicara nada. Por tanto, esas categorías no sirven.

La idea que usted ha planteado de ser crítico siendo propositivo, es decir, cuestionando y aportando, dando razones para entender, creo que es absolutamente fundamental para restablecer una imagen adecuada de la filosofía. Me atrevería a contraponer el dar razones, que es lo que no suele ocurrir, con el cargarse de razones, que es lo que sí suele ocurrir; es decir, buscar los argumentos que me ratifican, no los argumentos que me cuestionan. En esa línea solamente quería plantearle un plan de cuestiones, estando, obviamente, de acuerdo con el fondo del asunto. Una referida a la presencia de la historia de la filosofía en la filosofía; el principio fundamental lo comparto. Ahora, también deberíamos introducir, no le parece, un correctivo a propósito de qué de la historia de la filosofía en cada momento vamos considerando que es menos pertinente, no voy a decir que sea desechable. Quiero decir, uno puede tener la sensación de que alguna de las aportaciones de filósofos de los siglos XVII y XVIII, de carácter psicológico, pongamos por caso, a lo mejor hoy, con el desarrollo de la psicología son una especie de rudimentos de psicología que tienen poco interés. ¿Cómo hacer para dilucidar qué es relevante de lo que heredamos del pasado y qué no tiene ya por qué estar en primer plano?

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 11

Hay una cuestión —comparo cuestiones que quería señalar para terminar— referida a lo del profesorado especializado, que creo que es importante, es importante por algo que creo que hay que reivindicar, y es que, aceptando la necesidad de la flexibilización y de que el profesor de filosofía aproxime la filosofía al mundo del estudiante, creo que es importante el dominio, el conocimiento del lenguaje filosófico, que luego ese lenguaje filosófico el profesor, que conoce su contenido, lo podrá traducir. El profesor que está —qué le voy a decir a un especialista de Heidegger— familiarizado con Heidegger, podrá decir este término lo podríamos hacer equivaler a uno de la vida cotidiana, pero primero tiene que saber qué significa en la jerga, si no, no puede hacer la traducción. Es decir no puede divulgar filosofía el que no sabe filosofía. Por tanto, suponer que una filosofía fácil la puede explicar cualquiera, es un gigantesco error. Se parece a aquello que comentaba el profesor Emilio Lledó de su experiencia en Alemania, cuando un amigo suyo, español, le dijo que iba a dar clases de portugués y le preguntó ¿pero tu sabes portugués?, a lo este respondió: no, pero para enseñar... **(Risas)**. Pues esto es igual, no sabemos filosofía pero para enseñar... No, para enseñar filosofía, para divulgar, hay que conocer la filosofía.

Una última cosa que le quería preguntar y que a lo mejor valdría la pena que la tomáramos en consideración. Estamos hablando todo el tiempo, ha salido aquí muchísimas veces, del 'MIR' educativo. Evidentemente, hemos pensado siempre esto en el contexto de alguien que estudia filosofía y luego ha de ser profesor de filosofía. Ahora bien, si pensamos no solo en los términos estrictos de enseñar filosofía sino de impartir filosofía, de la misma manera que habría que enseñar a enseñar filosofía, ¿usted no cree que habría que enseñar a comunicar filosofía? Ya sé que esto no entra directísimamente en el ámbito de esta subcomisión, pero yo alguna vez he pensado que a los estudiantes o egresados de filosofía les vendría bien irse a un periódico una temporada, y decirles: tienes que explicar, tienes que contar esto en estas palabras, y se te tiene que entender y si no se te entiende se te devuelve, y lo escribes tantas veces cuantas haga falta para que esto sea entendible, que sea, como usted ha dicho, *universalizable*. ¿Usted no cree que a la filosofía también le convendría, digamos, además de la práctica de enseñar, la práctica de hacerse entender?

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señor Cruz.

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

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

Cantaba Víctor Jara que la vida es eterna en cinco minutos. ¿Cómo contestarle a su intervención, tan interesante, tan densa, tan fructífera en cinco minutos? Pero si la vida es eterna en cinco minutos, lo intentaré.

Hoy hemos tenido una sesión de celebración de los primeros cuarenta años de las elecciones democráticas —Antonio Fontán, cuando cumplió los 80 decía: cumpla mis primeros 80 años— en nuestro país, y uno de los que ha asistido ha sido José Pedro Pérez-Llorca, y hoy estamos en su sala, en la sala de uno de los padres de la Constitución. Por estas intervenciones de hoy y por tantas otras, creo que ese espíritu, hoy tan cuestionado por algunos, de la concordia, de buscar los puntos de acuerdo, de mirar hacia el futuro y de poner el acento en lo que nos une y no en lo que nos separa, espero que nos lo dé esta sala en la que celebramos la Comisión y a propósito de algo como lo que usted ha explicado hoy, a propósito de la filosofía, que el espíritu de la Transición, cuyo acto inicial celebrábamos hoy en la sala de uno de los padres de la Constitución, impere a la hora de llegar a este pacto por la educación. Una de las cosas en la que parece que estamos de acuerdo es en el papel que tienen que tener las humanidades en general y la filosofía, que es lo que hoy nos ocupa, en particular, en el sistema educativo. Me ha parecido interesantísima su intervención. Decía Platón en la puerta de su Academia: Nadie entre aquí sin saber lo que hay que saber. En griego esto es matemáticas, que es el abstracto del verbo $\mu\alpha\theta\alpha\upsilon\omega$, que significa aprender, matemáticas es lo que hay que saber. Fíjense, yo a todos los que entramos en el hemiciclo les daría su intervención y les diría: Nadie entre aquí sin leerse esta intervención. Porque se podrá estar de acuerdo o no, pero hace pensar, y hace pensar sobre el papel que tienen las humanidades en general y la filosofía en particular en el sistema educativo.

Usted ha señalado cuestiones fundamentales a propósito de formar ciudadanos, se refería Manuel Cruz al distanciamiento de lo obvio, esto es fundamental, el ejercicio constante de la argumentación, vivimos en un tiempo de eslóganes más que de argumentos. Eslogan es una palabra celta, que significa grito de guerra, y argumentación viene del verbo argüir, que significa sacar brillo a algo, sacar brillo a las ideas. De ahí viene

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 12

argentum, plata, porque brilla, entonces hay que reivindicar el pensamiento, hay que reivindicar las ideas, hay que reivindicar sacar brillo a las ideas frente a los gritos de guerra. ¿Y eso cómo se hace? ¿Todas estas cosas cómo se hacen? Pues se hacen a través de la enseñanza de la filosofía. Luego ya discutiremos si hay que enseñar historia de la filosofía más que enseñar a pensar. Yo creo que las dos cosas, tiene que haber un equilibrio, nada en demasía, que decían los griegos. Luego discutimos de eso, pero parece que estamos de acuerdo en que hay que estudiar algo más de filosofía, desde luego en el Bachillerato, y también en la ESO, que es donde se educan la mayoría de los ciudadanos de este país.

Decía el gran Chesterton que para qué cometer los errores de siempre si podemos cometer otros nuevos. Esto es fantástico. Por eso creo que hay que enseñar a pensar en la asignatura de Filosofía, pero creo que también hay que enseñar Historia de la Filosofía, porque no solamente vemos las respuestas que nos hemos dado a lo largo de los siglos a las preguntas que nos hemos hecho como personas, como ciudadanos, como sociedad, sino que vemos en qué nos hemos equivocado también. Entonces, si podemos cometer nuevos errores, ¿por qué cometer los de siempre? Parece que últimamente se desprecia o se ataca la historia de la filosofía, creo que no solamente estudiar filosofía es historia de la filosofía, y lo dice alguien que no es filósofo, soy un modesto filólogo, en este caso de Clásicas. Nadie es perfecto. **(El señor Olòriz Serra: Pero se acerca).** Pero se acerca. **(Risas).** Ha intervenido alguien de Historia, alguien de Hispánicas y alguien de Filosofía, a mí me gustaría que cuando viene un filósofo interviniera un matemático, un físico y un ingeniero **(La señora González Guinda: Aquí estamos.— Risas)**, y al revés. Esa es la clave. Están por aquí.

Yo reivindico un poco la historia de la filosofía y, además, nos permite mirar hacia delante. Citaré la frase del gran Bernardus Carnotensis: *nos esse quasi nanos, gigantium humeris insidentes*, a hombros de gigantes, que se le atribuye a Newton, que por cierto escribió en latín. Seríamos como enanos sin la filosofía, sin los que nos han precedido y gracias a ellos estamos a hombros de gigantes. Ahí está el legado de la cultura occidental, formar ciudadanos.

Ahora que reivindicamos tanto, y me parece bien, lo distinto, lo disperso, usted lo ha dicho, relacionar lo distinto, integrar lo disperso, eso, ¿qué nos lo da? Nos lo da la filosofía y, como no creo que se aparezca Platón en casa de los alumnos, pues creo que esto hay que estudiarlo y el Grupo Popular cree que hay que estudiar filosofía y que tenemos que incrementar las horas. Ya veremos después los contenidos, vamos a discutirlo, pero estamos de acuerdo en algo. Hoy que celebramos los primeros cuarenta años de democracia y que nos pusimos de acuerdo en algo tan importante, vamos a ponernos de acuerdo también en algo tan importante unos cuantos años después sobre qué es lo que tiene que estudiar la sociedad, este país, para salir adelante.

Desde el Grupo Popular estamos también muy de acuerdo en que no solamente hay que estudiar filosofía, sino que esto tiene algo que ver también con el lenguaje, en el principio era el logos, mal traducido por *verbum* después, y que esto es una escuela de ciudadanía para formar ciudadanos críticos.

Respecto a los cuatro puntos que usted señalaba, estamos muy de acuerdo. Es urgente, es una urgencia nacional que haya filosofía, más filosofía, que se llame Filosofía además, los nombres y las cosas, que se llame Filosofía y que haya un profesorado especializado. Esto es otro debate, para esto hace falta más de cinco minutos, pero mi grupo...

La señora **PRESIDENTA**: Ya lleva siete minutos. **(Risas).**

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

Hace falta un profesorado especializado y que al margen de la especialidad estudie filosofía. Si se puede estudiar cualquier especialidad, pero para enseñar hay que tener algo de filosofía, los ciudadanos de este país tienen que estudiar en el Bachillerato y en la ESO, en la ESO, que es donde se educan la mayoría de los ciudadanos de este país, hay que tener algo de filosofía, pero también los profesores, estamos de acuerdo que tienen que estudiar algo de filosofía, y en ese 'MIR' o como se llame, que desde luego este partido lo tiene en su programa electoral y lo va a defender, tendría que haber esto.

Termino ya presidenta, gracias por su generosidad...

La señora **PRESIDENTA**: Ocho minutos.

El señor **DEL RÍO SANZ**: Kant decía: «Atrévete a saber», *sapere aude*. ¿Esto cómo se formaliza? Pues a través de las humanidades y de la filosofía.

Muchas gracias y hacemos nuestras sus conclusiones, sus cuatro puntos finales. **(Aplausos).**

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 13

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

Que conste que le he dejado ocho minutos porque los demás también han consumido entre siete y ocho.

Una vez terminadas las intervenciones de los distintos grupos, tiene de nuevo la palabra el señor Rodríguez García, por más de un cuarto de hora.

El señor **RODRÍGUEZ GARCÍA** (Catedrático de Filosofía de la Universidad Complutense de Madrid): Muchísimas gracias a todos por sus intervenciones que me son muy atractivas, las he apuntado todas y les prometo que si no puedo responderlas a todas por tiempo o porque no sé como responderlas, me las voy a pensar.

Quiero empezar diciendo que me congratula enormemente el estupendo ambiente que veo en esta subcomisión. Los que vemos el Congreso desde fuera pensamos que esto puede ser no sé... **(El señor Meijón Couselo: Y lo es. No se engañe.—Risas)**. Permítanme que piense que este buen ambiente puede terminar en un pacto. Piensen algo fundamental, para los que estamos dedicados a la enseñanza un pacto de una mínima estabilidad durante un tiempo es la única plataforma que nos puede permitir pensar en lo único importante, que es mejorar un poquito la calidad de lo que tenemos entre manos. Eso me parece absolutamente clave, pero eso es cosa de ustedes, no mía.

Voy a tratar de responder a todas sus preguntas, aunque no creo que pueda hacerlo, pero voy a sacar algunas empezando por el señor Olòriz, que ha planteado el tema de la formación del profesorado. Ese es un problema absolutamente capital del que no se habla tanto como se debiera. En filosofía, tiene usted razón, las facultades no asumen la enseñanza de la praxis docente de filosofía y es una cuestión que habría que replantear. El problema fundamental de la formación del profesorado en España es algo que se alarga desde hace muchísimo tiempo; ha sido siempre una práctica irrelevante lo que hacían las facultades de Pedagogía, de Ciencias de la Educación, era, con perdón, una banalidad insufrible —y todos los que iban, mis alumnos, yo mismo, cuando fui pero afortunadamente pude evitarlo casi todo— para el que sabe algo de la materia que tiene. Hay una desconexión absoluta entre la pedagogía de una enseñanza y la materia en cuestión. Es una cosa que hay que superar radicalmente.

Si uno ve un poco la experiencia de otros países —yo conozco un poco la de Alemania— es brutal la diferencia, en el sentido de que el profesor que saca el examen de estado tiene una práctica pedagógica real, tiene un tutor que dirige realmente sus prácticas y que está presente en el aula, él mismo hace un análisis de lo que se hace en el aula y es durísimo, hay que decirlo, es muy estresante. En España, el profesor va al instituto, le dicen: vas a hacer tus prácticas, y no ve nunca jamás al tutor en cuestión que tiene asignado para ello. Si a eso se le añade la banalidad del máster de formación del profesorado, entonces la formación del profesorado tiene un déficit evidente. Esa es una cuestión que hay que superar, y en ese sentido habría que idear alguna manera para que ese supuesto 'MIR' o como se llame tenga contenidos reales y no sea una vez más una especie de título que es requerido, pero que en el fondo no tiene contenidos reales. Eso hay que superarlo, y creo que eso no es tan difícil en principio. Hay que diseñar unas prácticas realmente dirigidas, donde se haga un análisis de la praxis docente, que después de la clase se diga: aquí ha habido tales o cuales defectos. En fin, que haya una formación real del profesorado. Ese es un problema que está sin arreglar en España. Todos mis estudiantes, supongo que los del profesor Cruz igual, huyen todo lo que pueden del máster, porque la queja general es que no sirve para nada, se trata de cumplir un requisito, que es el que te habilita para presentarte a las oposiciones de profesor, esa es la realidad. Eso no lo arreglan las leyes, lo arregla pensar realmente cómo se puede llevar a cabo de una manera, digamos, verdadera, sincera y adecuada. Esa es la cuestión básica.

En cuanto a los modelos de la enseñanza de la filosofía y de cómo plantearla, yo mismo he estado reivindicando el que la Historia de la Filosofía vuelva a ser una asignatura troncal obligatoria. Decía la representante de Ciudadanos, con cierta razón a mi entender, que con eso estamos un poco arrastrando los modelos de siempre. Es cierto. No podemos evitarlo en cierto modo, porque como al final de lo que se trata es de configurar un currículum en el cual hay que incluir toda una serie de materias y hay que cuadrar una especie de sudoku muy difícil, todo el mundo terminamos diciendo que lo nuestro es muy importante y que hay que meterlo. Eso es inevitable. He tratado de decirles a ustedes que a mí me parece esencial la enseñanza de la filosofía no desde un punto de vista gremial, sino por las consecuencias formativas que tiene. Eso es realmente lo que me importa. En ese sentido, cuando he dicho que hay que revisar los programas y las asignaturas, me refiero al hecho de que, cuando hemos estado leyendo un poco para

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 14

preparar esta intervención, son de una extrema prolijidad, son muy prolijos respecto de los contenidos de cada cosa; en filosofía esos contenidos de valores éticos me han dejado totalmente pasmado, está lleno de infinitas y prolijas formulaciones de montones de cosas que son totalmente superfluas, a mi entender. Bastaría con cuatro o seis cosas bien dichas y en ese sentido me parece que habría que adecuar, bajo el título de la asignatura, que es lo que se quiere conseguir con la enseñanza de esta materia. Lo que me parece fundamental de la filosofía son, desde luego, los conocimientos básicos de la gran tradición de la filosofía europea, pero naturalmente las competencias, el sedimento mental que eso produce en el estudiante. Y eso es lo que hay que conseguir de una manera esencial. Por eso, las competencias filosóficas me parecen esenciales justo en la medida en que no son exclusivamente filosóficas y que por eso son tan decisivas, a mi entender, en la formación de los estudiantes.

Cuando he planteado la cuestión de las competencias lingüísticas es porque es enormemente chocante. Creo que ustedes habrán hablado de ello muchísimas veces. Me refiero no al fracaso —quizá sea demasiado dura la palabra fracaso— pero sí al déficit de la formación de Lengua en el Bachillerato español. Con siete u ocho años de inglés, los estudiantes no saben inglés cuando llegan a la universidad, no saben inglés, no ya hablar, sino que no puedes recomendarles un libro para que lo lean. Te encuentras en tercero o cuarto de Filosofía, en los últimos años de carrera, que hay estudiantes que te ponen «por tanto» cuando no quiere decir eso, cuando no tiene ninguna conexión con lo anterior. Esto no puede ser, algún problema grave hay desde el inicio que no estamos solventando. Creo que en ese sentido la filosofía es fundamental como lo es el comentario de textos literarios, sin ninguna duda, o como lo es la comprensión lectora en general. Pero algo estamos haciendo mal desde el principio, pues eso es claramente un déficit evidente, que yo comento constantemente con mis colegas y es generalizado, no de todo el mundo, pero hay defectos graves de escritura y de comprensión de un texto. Tú das un texto y preguntas qué es lo principal que dice, y te dicen las cosas más insospechadas. Algo pasa. Creo que en ese punto lo importante es plantearse este tipo de problemas y adecuar las asignaturas y los contenidos a conseguir esa especie de formación básica de la mente, que es de lo que se trata.

Voy a la cuestión que planteaba el representante de Podemos. Yo creo que el derecho a la educación es absolutamente esencial, pero en lo fundamental se ha avanzado extraordinariamente, es un derecho respetado ahora mismo básicamente en toda la Unión Europea y en general en todo país que se precie mínimamente. Por supuesto la educación, por eso he citado a Kant, es el problema más grave que tiene planteado el mundo. Kant decía, con razón, que el hombre es probablemente el único animal que necesita ser educado. Es nuestro gran problema fundamental. Creo que en ese campo, cuando ha insistido en la formación de ciudadanos críticos, yo he tratado, y el profesor Cruz lo ha recogido, de precisar un poquito en la cuestión de crítica que se utiliza como una especie de tópico constante, que se utiliza para todo y que es una palabra que es una especie de comodín general; no, la crítica en filosofía significa una cosa bastante precisa, que es ese distanciamiento de lo obvio y la posibilidad de poner en cuestión incluso el marco mental mismo que nos dirige a nosotros mismos. Por tanto, la autocrítica es fundamental. Creo que de lo que pecamos los filósofos —hay que decirlo con toda claridad— es de que nos consideramos muy críticos pero respecto a los demás, y enjuiciamos muy poco nuestros defectos en la enseñanza de lo que hacemos.

He discutido mucho con grandes colegas míos de mi propio departamento, hoy dirigentes importantes de Podemos, en tiempos de la oposición general a Bolonia, con lo que yo estaba en principio de acuerdo, pero en lo que no podía estar de acuerdo es que eso encubriera la autocrítica de lo mal que lo estábamos haciendo en las facultades, que era algo muy real. Y eso quedaba ocultado por la crítica general al planteamiento de Bolonia. No, tenemos graves defectos en lo que estamos haciendo, entre otras cosas, en la formación del profesorado y en que nuestros estudiantes salen con relativos conocimientos múltiples de no se cuánto, pero con relativamente poca formación mental de lo básico. Y eso la oposición a Bolonia lo oculta, y no hay que ocultarlo, es un problema real nuestro que tenemos que afrontar. En ese sentido la filosofía tiene que hacer autocrítica de su propio papel en la enseñanza y en qué medida lo estamos haciendo bien para formar ese tipo de personas que queremos.

Retomo una cuestión que me planteaba usted sobre los modelos educativos. Yo tengo una formación básicamente alemana, pero tengo una gran admiración por lo que hace el Bachillerato francés, toda la vida. Aquí lo que hacemos en general es que se utiliza la Historia de la Filosofía esencialmente para preparar la selectividad, de manera que lo que se hace es a ver cómo nuestros alumnos aprueban la selectividad y, por tanto, que si Hume, que si Hegel; en cambio, en el Bachillerato francés, el BAC francés, hace unas preguntas que obligan necesariamente a aplicar reflexivamente lo que se ha aprendido a una cuestión.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 15

Nosotros tendríamos que ir a algo parecido, a una mezcla para que el estudiante reflexione sobre un tema importante que se presenta hoy y que aplique a eso lo que ha aprendido, por ejemplo, estudiando un Diálogo de Platón, que sirve para eso esencialmente. La Historia de la Filosofía, por tanto —y recojo lo que dice el profesor Cruz—, no debe basarse esencialmente en una acumulación de conocimientos de las teorías del pasado, eso está muy bien y puede uno ser muy curioso, pero de lo que se trata esencialmente es, primero, de que el profesor logre hacer captar el hilo conductor que teje las distintas doctrinas filosóficas y que, naturalmente —por eso decía yo que los programas tienen que tener una cierta flexibilidad para un profesor bien formado—, el profesor pueda elegir un poco qué tipo de autores, qué contextos filosóficos le son más apropiados para introducir en el estudiante el tipo de problema y de pensamiento que necesitamos que se sedimente en él. Por tanto, no todas las filosofías del pasado valen igual para pensar en determinadas cosas, y eso hay que hacerlo posible en los programas. Cuando yo era profesor de instituto, estábamos obsesionados con cumplir todos los programas hasta el final, no vaya a ser que caiga algo que el estudiante no haya visto. Ese es un mal endémico de la enseñanza española y eso habría que superarlo, porque se hace al revés, se prepara para el examen en vez de que el examen sea más bien el resultado de lo que se ha preparado. En ese sentido, la cuestión del Bachillerato francés este año —volviendo a su pregunta— me parece que era: Todos nuestros intereses son justos o todo lo que consideramos que es nuestro interés es justo. Uno tiene que pensar sobre ese tipo de cosas.

Respecto al profesorado especializado, lo señalaba antes de una manera muy específica porque me parece que la filosofía —creo que todas las materias— es un tipo de materia que si el profesor no conoce bien ese tejido interno de las grandes teorías filosóficas, si no conoce bien el trasfondo de los problemas que se plantean, si no los ha repensado interiormente, no puede transmitirlos decentemente. En ese sentido me parece que el profesorado de filosofía tiene que ser especializado no solo porque tiene que conocer muchas cosas, sino sobre todo porque tiene que transmitir la adecuación entre la actitud pensante y lo que se transmite. Si eso no se hace, la filosofía termina siendo un rollo insufrible, y por eso tiene que tener un profesorado especializado. Una asignatura como valores éticos, por ejemplo, si se plantea de manera banal, no solamente carece de todo valor formativo, sino que resulta insufrible al estudiante. Es absolutamente imprescindible que se sepa llevar lo que uno tiene de fondo a la simpleza del aula, y en ese sentido la comunicación que decía el profesor Cruz me parece completamente esencial. Muchos de los estudiantes de filosofía salen teniendo sobre todo una especie de jerga en la cabeza, una especie de jerga conceptual que saben manejar determinados problemas y meten la palabra trascendental y con eso montan unos discursos absolutamente ininteligibles, ridículos en el fondo, que espantan a cualquiera, y lo que han aprendido es una especie de vocabulario. Ese es un defecto tremendo que nosotros tenemos que plantearnos. Y por supuesto es absolutamente imprescindible hacer algo así como establecer la corrección de *papers*, de pequeños ensayos que se corrijan, que se devuelvan, que se vuelvan a corregir, hasta que eso sea algo inteligible y fundado. Eso forma parte de la enseñanza básica de la filosofía, que creo que nuestros programas no dan lugar a ello.

No sé si ha sido suficiente. Me he pasado de tiempo. Muchísimas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias al profesor Rodríguez García por su intervención.

Si cree que en alguna cuestión es necesario extenderse en un documento o que alguna de las preguntas realizadas por los diputados necesita ampliación, estamos a su disposición para recibirlo y hacérselo llegar. **(Pausa)**.

— DEL SEÑOR PERICAY HOSTA, FILÓLOGO, ESCRITOR Y PERIODISTA, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000713).

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, vamos a continuar con la tramitación del contenido de esta sesión de la Comisión de Educación.

Nos acompaña ya el segundo de los comparecientes de esta tarde, don Xavier Pericay Hosta, filólogo, escritor y periodista, que muy amablemente ha aceptado comparecer ante esta Comisión, por lo que le damos las gracias y también la bienvenida. Como ya conoce, tendrá treinta minutos para su intervención; luego, los distintos portavoces de los grupos tendrán cinco minutos cada uno para plantearle las cuestiones que crean oportunas, y dependiendo del tiempo que hayan utilizado, nos quedarán entre un cuarto de hora o un poquito más para que pueda contestar a las cuestiones planteadas.

Sin más, le damos la palabra a don Xavier Pericay Hosta.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 16

El señor **PERICAY HOSTA** (Filólogo, escritor y periodista): Muchísimas gracias, presidenta.

Muchísimas gracias, por supuesto, al Congreso por invitarme a comparecer en esta Comisión y sobre todo muchísimas gracias a todos ustedes que llevan ya no sé cuántas comparecencias, no las tengo contadas, y cuando el calor aprieta, todo es mucho más difícil de llevar. Muchísimas gracias, de verdad, por el trabajo que están haciendo todos ustedes en esta Comisión, y por supuesto los grupos parlamentarios y los partidos políticos que están detrás, que me parece de lo más encomiable, y por el afán que ustedes tienen, que comparto absolutamente en mi modesta circunstancia, pero que también comparten muchísimos ciudadanos que están convencidos de que es necesario que de esta subcomisión salga, finalmente, una ley que no sea como las demás, sino que sea una ley duradera y que no esté sujeta permanentemente a cambios o a simples revocaciones en función de los avatares políticos. Aparte de estos agradecimientos, quiero manifestar este propósito, este voto de que de las conclusiones de esta Comisión pueda salir una ley de educación compartida y duradera.

Se me pide, como a todos los comparecientes, que exprese un diagnóstico, unas conclusiones, unas propuestas de actuación. Como no he visto todas las comparecencias, pero sí bastantes, intentaré no aburrirles mucho con muchísimos datos que ya les han suministrado, y más bien trataré de aportar algo nuevo a lo que hasta ahora les han presentado a ustedes aquí.

Respecto al diagnóstico, hay un dato fundamental al que hay que acudir, que es el abandono escolar temprano, que está en el 19%, según los últimos datos del año 2016, y que nos sitúa realmente en una posición muy delicada. Este es el principal problema que tenemos, sobre el que convergen todos los demás, aunque solo sea porque es el doble de la media europea y estamos a 10 puntos prácticamente del objetivo de la Unión Europea para 2020, objetivo imposible de cumplir. Aunque el objetivo del Gobierno de España se sitúe en el 15%, ya podríamos darnos por satisfechos si efectivamente lo pudiéramos cumplir en 2020, sobre todo teniendo en cuenta que trece países de la Unión Europea ya han cumplido su objetivo particular, que no es nuestro caso.

Por otra parte, en relación con esta cuestión hay un dato secundario, un dato, en principio positivo, que tiene que ver con la población española entre treinta y treinta y cuatro años que tiene estudios universitarios o equivalentes. En este caso, efectivamente, hemos cumplido, como mínimo, la media europea; estamos un poco lejos del objetivo del Gobierno, pero estamos bien situados. Cuando vemos estos datos y comparamos uno con otro, vemos que lo bueno en este caso tampoco es tan bueno cuando se ve el edificio en su conjunto, porque tenemos una estructura con una base muy débil y aparentemente una cabeza como debe ser. Hay un caso curioso, por ejemplo, el caso de Croacia. Croacia es el país de la Unión Europea que tiene el abandono escolar temprano más bajo, el 2,8, es el que mejor ha resuelto este problema. En relación con España, que está en el 40,1 de población universitaria, Croacia tiene el 29,5. Claro, los datos de Croacia son mucho más optimistas desde todos los puntos de vista, ya que es un porcentaje pequeño respecto a una base sólida, porque si solo un 2,9% está de la población entre los dieciocho y los veinticuatro años ni estudia ni trabaja, significa que la mayoría de la población está en este momento realizando una de las dos actividades.

Luego hay otro dato vinculado con este, que es el de las grandes variaciones entre comunidades autónomas —ahora vuelvo al abandono escolar— que existe en España, que va del 8% del País Vasco, al 27% de Baleares. Esta es una diferencia yo diría que intolerable, que plantea un problema de equidad entre los españoles, más allá de otros problemas de equidad que puede haber también en este momento en el diagnóstico sobre el sistema educativo, y es un problema que además tiene muchas ramificaciones.

Tenemos otros problemas añadidos, de los que ya les han hablado. Yo los recuerdo no para extenderme en ellos, sino para que los tengamos presentes: la tasa de repetición es también intolerable, inasumible, superior al 30% y en el caso de Baleares —yo les hablo de Baleares no porque resida allí, sino porque, por desgracia, Baleares es precisamente un mal ejemplo en todos estos temas, o uno de los peores ejemplos, aunque no en todo— es de un 40%, por encima incluso de este 30% de media de España, lo que es también una mancha que tenemos en nuestro sistema educativo.

Luego está la falta de recursos destinados a esa franja de 1 a 3 años, tan importante desde el punto de vista de la superación de muchas desigualdades. La falta de recursos y lo poco que hasta el momento se ha invertido allí hace que el desarrollo de las habilidades no cognitivas que no se facilitan en las familias con menos posibilidades, que es el ámbito en el que se mueven estos niños, tampoco pueda desarrollarse en el ámbito educativo, que sería una forma de paliar esa desigualdad ya casi de base, de principio. Yo soy hijo de maestro y de catedrático de instituto, y mi padre era hijo de taponero del Ampurdán. Por tanto, yo soy un ejemplo claro de persona que utiliza la educación como ascensor social.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 17

Cuando analizamos un poco los datos llegamos a la conclusión de que ese ascensor social no digo yo que no exista, seguro que existe todavía, pero ha dejado de ser, como mínimo, lo que había sido históricamente. Y ahora tenemos muchos problemas porque las estadísticas nos indican precisamente que aquel que es hijo de padres con estudios secundarios o de padres con estudios universitarios tiene infinitamente más posibilidades de alcanzar unos estudios parecidos que aquel que sus padres no tienen estudios o que tienen unos estudios primarios muy limitados.

Otro dato que me parece significativo es el hecho de que entre las pruebas PIRLS, las evaluaciones de 4.º de primaria, y las PISA, las de secundaria, los porcentajes en términos globales sean los mismos, como si los cinco años transcurridos entre una edad y otra no hayan servido prácticamente para nada. Y relacionado con todo esto, que es un tema al que evidentemente voy a volver, está la desmotivación del profesorado, el hecho de que aquel que tiene la principal responsabilidad en la educación, que es el maestro, el profesor, se encuentre en un estado de franca desilusión respecto a lo que tiene y, lo que es peor, respecto a lo que le espera, a no ser que le espere la jubilación, que es el caso de muchísimos docentes, que lo único que desean es, y perdonen la expresión, huir cuanto antes del infierno. Esta es otra de las consecuencias, si quieren, de la situación a la que me estoy refiriendo. Como conclusión, diría que es un sistema que tiene serios desarreglos que hay que afrontarlos, que hay que darles solución, pero que la solución no es una solución parcheadora, de ir poniendo parches aquí y allí, sino que tiene que ser sistémica. Hay que buscar una fórmula para que el sistema en su conjunto, desde la administración hasta el alumno, por decirlo así, pasando también por las familias, etcétera, es decir, todo aquello que configura lo que llamamos comunidad educativa, funcione de un modo distinto a como ha funcionado hasta ahora. Esto no significa que no se hayan hecho cosas positivas y cosas de provecho, pero la principal conclusión y la razón por la cual estamos aquí los que comparecemos y están ustedes aquí como diputados y como portavoces de esta Comisión, es porque realmente no ha funcionado lo que hemos hecho, lo que hemos hecho unos y otros —y me incluyo, aunque solo sea porque alguna clase he dado, aunque sobre todo he escrito—, sobre todo aquellos que han legislado, aquellos que han sido profesores y, por supuesto, también los sindicatos, los docentes, estén sindicados o no, las familias, las asociaciones, etcétera, todos aquellos que han intervenido durante estos treinta años, como mínimo, en la vida educativa de este país. Por eso, aunque el tema de la financiación de la educación es un tema recurrente —podremos hablar luego de ello un poco más—, de nada sirve si no somos capaces de modificar en general este marco. Es decir, si hacen falta profesores de refuerzo, el dinero será bienvenido porque servirá para contratar a estos profesores, por lo que no digo yo que el dinero no sirva para solucionar hechos puntuales, pero probablemente no va a servir para resolver la situación en la que nos encontramos si no somos capaces de arbitrar un marco en el que este dinero no quede perdido y que, como en un huerto, permita que salgan de ahí algunos frutos. En resumen, creo que es un problema global, un problema de sistema y, por lo tanto, así hay que abordarlo.

En todas estas cuestiones es donde quisiera aportar una visión que no digo que no la haya aportado nadie, porque tampoco he tenido ocasión de ver todas las comparecencias, pero creo que se sale un poco de los datos y entra en otro terreno, que reconozco que es más opinable pero que a mí me parece muy importante. A pesar de todo eso, si no cambiamos otra cosa, si no actuamos también en otro frente, que es el del conocimiento, no vamos a salir de allí. Hannah Arendt, filósofa y conocida intelectual, en un estudio sobre educación de mediados del siglo XX —del año 1954, creo recordar—, decía una cosa llamativa en relación a la educación que ella había conocido en aquel momento en Estados Unidos, que es donde estaba exiliada. Decía que, por su propia naturaleza, la educación no puede renunciar ni a la autoridad ni a la tradición y aun así, debe desarrollarse en un mundo que ya no se estructura gracias a la autoridad y se mantiene unido gracias a la tradición. Estas palabras, que son de hace sesenta años, como mínimo, creo que siguen siendo bastante ciertas. Es decir, estamos en un mundo que se estructura aun mucho menos de lo que podría estructurarse en Estados Unidos en el año 1954, a partir de la autoridad y de la tradición, pero la educación tiene que ver con la autoridad y con la tradición. Y voy a precisar lo que yo entiendo por autoridad y por tradición, porque ahí también puede haber un malentendido. En todo caso, quiero hacer un simple apunte. Puede sorprender que una intelectual de izquierdas sostuviera esto hace sesenta años, pero también esa era la visión de Gramsci, por poner otro ejemplo, respecto a la educación; es decir, era una visión completamente contraria a la gente que estaba, digamos, en su propia órbita intelectual y también partidaria de cambiar de cabo a rabo la educación, de cambiar completamente el modelo. Gramsci también creía que la educación tenía que mantenerse en lo que es el patrón tradicional, evidentemente evolucionando lo que hiciera falta, pero no cambiando de cuajo el modelo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 18

Les decía que iba a precisar lo que entiendo por autoridad y por tradición. La autoridad hay que entenderla en el sentido no de la *potestas* sino sobre todo de la *auctoritas*; es decir, aquel que se convierte en autoridad porque está legitimado por el saber, aquel que tiene un determinado estatus porque tiene unos conocimientos que va a transmitir. Esto tampoco impide que tengamos en cuenta que la otra parte, la *potestas*, también tiene que darse, es decir, la autoridad del cargo; no digo yo que no sea importante, pero lo importante es lo otro. En ambos casos es fundamental —y creo que es algo que se ha puesto bastante en cuestión en los últimos años y se ha puesto en cuestión por mecanismos muy diversos, seguramente vinculados a lo que es la realidad— lo que podríamos llamar —y también es una palabra que suena muy mal, pero me voy a atrever a pronunciarla— el principio de jerarquía, entendido como que hay una institución, que es el maestro, el profesor, que tiene cosas que enseñar y al lado hay unos estudiantes que tienen cosas que aprender y uno está por encima del otro, no están nunca al mismo nivel, como a veces se ha querido pretender en los últimos años. Y la tradición entendida no como reivindicación de la clase magistral, no como reivindicación del aprendizaje memorístico, tampoco como ese apuntalamiento de currículos interminables, sino simplemente como la transmisión del conocimiento, es decir, la transmisión del afán por aprender, de la pasión, si quieren, por conocer. Así es, como mínimo, como hay que entenderlo. Y en este doble sentido, creo yo, hoy en día sigue estando plenamente vigente ese principio que enunciaba Arendt hace más de sesenta años, por el que la educación no puede renunciar ni a la autoridad ni a la tradición, en el sentido, como mínimo, que acabo yo de transmitirles.

Relacionado con esto, hay otra reflexión que a mí me ha parecido siempre fundamental, y que también es de otro intelectual de izquierdas, me van a perdonar, de Rafael Sánchez Ferlosio, cuando, hablando de los contenidos, pone el acento en algo en lo que a veces se ha reparado poco, que es que los contenidos son algo externo a lo que el alumno, el estudiante, el niño, el joven tiene que llegar. No es algo que le van a traer sino que es algo que tiene que ir a buscar. ¿Por qué es importante, a mi modo de ver? Porque, básicamente, introduce un elemento fundamental en la educación, que es el esfuerzo; es decir, la necesidad de que por parte del alumno, por parte de aquel que tiene que aprender haya este movimiento hacia un determinado contenido, hacia un determinado conocimiento. ¿Significa esto que el profesor o el maestro no están ahí para nada? No, en absoluto. El profesor, el maestro están precisamente para facilitar este proceso, pero no para traerles todo cocinado. No, no, la cocina hay que hacerla de forma conjunta, por decirlo así, y esos alimentos que hay que cocinar están ahí fuera y hay que irlos a buscar. Esta idea creo que es fundamental, entre otras razones, porque introduce este debate. En los últimos años, y no digo yo que no fuera necesario, hemos puesto muchísimo el acento en el cómo, es decir, en aquello que podríamos definir como habilidades, estrategias, si quieren, resumiendo, en el famoso aprender a aprender. No digo yo que no sea necesario, pero hemos puesto, a mi modo de ver, demasiado el acento en eso y menos de lo necesario en el qué, o sea, en los contenidos, en aquello que, finalmente, junto a esas habilidades y a esas estrategias, va a facilitar este conocimiento. Curiosamente, ahí podríamos separar la parte de primaria y la de secundaria. Probablemente, en secundaria el acento se ha puesto demasiado en el qué y poco en el cómo; ahí estaríamos en una situación inversa. Pero a mí lo que más me preocupa, y es otro de los temas en los que quería entrar, es la primaria, porque creo que ahí está el problema. Hace un momento me he referido a esas evaluaciones de primaria que cuando se llega a secundaria siguen exactamente igual al cabo de cinco años, lo que significa que realmente ahí no hay una mejora, como mínimo una mejor estadística, que sea realmente relevante. En este terreno creo que hay que reequilibrar ese qué y ese cómo en esos dos periodos, insistiendo en el qué en la parte de primaria y seguramente potenciando también el cómo en la parte de secundaria. Ese es uno de los problemas que tiene en este momento el sistema educativo español.

Hay un ejemplo —y vuelvo a hablar de Baleares— que en este caso es positivo. La Facultad de Educación de Baleares, que ha ido formando a los futuros maestros y profesores que luego enseñan a estos niños que obtienen estos resultados tan deficientes en el conjunto del sistema, han decidido —el otro día lo manifestaban— modificar el sistema de selección de los futuros estudiantes de Educación en la selectividad, y también elevar el nivel de exigencia. Se han dado cuenta —yo creo que se han dado cuenta muy tarde, pero se han dado cuenta al menos— de que el problema estaba allí, es decir, en este primer eslabón, más allá de los problemas que pudiera haber en el futuro. Todo eso, básicamente por dos razones, por las numerosas carencias detectadas en matemáticas y en comprensión lectora de los alumnos que en aquel momento ya están cursando el grado de Educación. Cuando uno está en la universidad y se da cuenta de lo que tiene a estos niveles, ya que en dos años habrán acabado sus estudios, es consciente

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 19

de que no ha habido una selección correcta, como mínimo, en el proceso anterior, y que la propia formación que se da en la universidad es también deficiente.

En síntesis, ¿qué es lo que realmente habría que lograr? Pues habría que lograr que en la selección y formación del profesorado, que realmente debe dedicarse a esa etapa en la enseñanza obligatoria, insisto, sobre todo en primaria, tuviéramos lo que tienen otros países —ya les han hablado de esto y es casi un tópico—, que tuviéramos ahí a los mejores y no a aquellos que no saben muy bien qué estudiar o bien que no han obtenido nota suficiente para estudiar lo que realmente querían estudiar, que no era en ningún caso para maestro o para la educación en el tramo que fuera, educación infantil, educación primaria, etcétera.

Por tanto, como resumen de todo lo que acabo de decirles, creo que tenemos un gravísimo problema de abandono escolar y que en la formación de nuestros hijos, de forma genérica, hemos descuidado durante estos años, en este primer nivel sobre todo, en la parte de la educación primaria, el apego al conocimiento, que a mí me parece fundamental porque sin ese estímulo, sin ese afán de conocer, es muy difícil que las cosas cambien, y eso es fundamental inculcarlo desde el primer momento. Inculcarlo en periodos posteriores es mucho más complicado, por no decir que a veces es imposible. Por supuesto que hay una relación entre ambos aspectos. A veces parece como si una cosa no tuviera que ver con la otra, pero sí tiene que ver, por supuesto. Quien no encuentra motivación, interés en el conocimiento se va de algún modo separando de la educación, de las clases en las que se encuentra y, poco a poco, va perdiendo el tren, como si dijéramos.

No sé cómo voy de tiempo.

La señora **PRESIDENTA**: Bien, le quedan seis minutos.

El señor **PERICAY HOSTA** (Filólogo, escritor y periodista): ¿Seis minutos? Eso no es nada. Voy a tratar de darme prisa.

Llego ya a las propuestas, que era otro de los requerimientos. En todo caso, si me quedan cuestiones por tratar, intentaré en la réplica, cuando hayan intervenido todos ustedes, ahondar en ellas. Lo que se desprende de todo esto —es algo muy repetido en las comparecencias que yo he podido ver—, y es el problema cenital, es que el mayor problema es el del profesorado: cómo abordamos este tema, cómo abordamos el proceso de selección, tanto de acceso como de formación y de evaluación continua del profesorado. Esto es fundamental, y aquí me remito a lo que dije en su intervención aquí mismo —yo estoy muy de acuerdo con él y por eso les ahorraré repeticiones— Francisco López Rupérez respecto al 'MIR' educativo. Creo que este es el modelo que hay que seguir, un modelo que prioriza la selección respecto a la formación, y esto es fundamental. Exactamente como ocurre en nuestra sanidad, no únicamente porque en nuestra sanidad esto funciona, ha funcionado y nos coloca en uno de los mejores niveles en estos momentos respecto a los distintos sistemas de salud de nuestro entorno, sino porque es realmente razonable. Creo que hay que promover el acceso a los que están mejor preparados porque luego eso tiene una consecuencia obvia, que es precisamente lo que hemos estado comentando hasta ahora, la traslación al campo de la enseñanza, y algo que me parece fundamental aquí también, la introducción del conocimiento dentro de lo que es el proceso formativo, y por supuesto hay que tener también una carrera docente que gestione el talento; una carrera que no consista únicamente en acumular sexenios y lo que hasta este momento ha sido la carrera docente en este campo.

Creo que es fundamental incorporar en el primer tramo de la educación infantil la gratuidad; hay que hacer todo lo posible. Evidentemente, ahí sí que hay una inversión económica que hacer, pero es una forma de combatir desde el primer momento la desigualdad y por ahí no habría que escatimar inversiones. Igual que con los profesores de refuerzo para tratar de evitar en la medida de lo posible el daño de las repeticiones, que, como antes se ha comentado y como también les han dicho en otras intervenciones, es una forma de ir entrando en una especie de bucle del que muy a menudo no salen los estudiantes. Alguna vez las repeticiones sirven, no digo que no, pero tienen que ser casos muy excepcionales, muy justificados y que no permitan en todo caso acudir a otras formas de refuerzo.

Respecto a los currículos, yo creo que hay que adelgazarlos, hay que dejar realmente lo esencial, lo significativo y renunciar a todo aquello que es accesorio. Creo que hay que potenciar lo común en los currículos. Por poner un ejemplo, lo importante no es que los alumnos sepan cómo es el clima de su comunidad, lo importante es que sepan qué es el clima, qué importancia tiene, cómo influye; esto es lo básico, lo común, lo que nos permite llegar realmente a la pregunta fundamental y sobre todo cuáles son las causas que lo determinan, que lo modifican y si quieren hasta llegar a los efectos que puede tener

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 20

sobre el calentamiento global. Esto es lo importante y no en qué estaciones llueve, cuál es la pluviometría, etcétera. Todo eso referido a una comunidad, a una localidad, no digo yo que no pueda incorporarse, pero en todo caso eso tendría que ser lo menor, y así con cualquier cosa. Lo que realmente nos interesa es lo común, que es lo que nos permite, perdonen la expresión, ir por el mundo más que por nuestro pequeño mundo. Y por supuesto hay que evitar la ideologización, sobre todo en el profesorado, pero también en los libros de texto, en aquello que sirve como marco.

Las evaluaciones para mí son fundamentales a todos los niveles; a nivel de los centros, de los profesores, de los alumnos y a nivel general del sistema. Evaluación no quiere decir nota, evaluación quiere decir que seamos capaces de analizar todos aquellos aspectos que realmente influyen sobre el funcionamiento de nuestro sistema educativo y sobre el rendimiento que puede dar un centro, que puede dar un profesor, que puede dar un alumno y que eso nos permita encontrar soluciones. En este sentido, la autonomía del centro para mí también es absolutamente fundamental, pero siempre poniéndole como contrapunto la rendición de cuentas, es decir, la autonomía no debe ser nunca algo gratuito; la autonomía de centro significa que hay que confiar en el funcionamiento de un centro y que en todo caso hay que ver cómo va, y si no va bien hay que tratar de modificarlo, y si los objetivos que estaban previstos no se han cumplido pues evidentemente también hay que tener muy presente que no se han cumplido. Deben existir evaluaciones externas y comunes, como mínimo la de final de bachillerato; este es mi punto de vista. Creo que tiene que haber una evaluación, como existe en tantos países de nuestro entorno, para validar los conocimientos de bachillerato. Hace unos días vi un artículo en los diarios de Vocento, que era una tabla comparativa, una comparación entre los resultados por comunidades de PISA y los resultados en selectividad en cuanto a los alumnos que estaban en la franja de alumnos que habían sacado sobresaliente o que en PISA habían sacado los mejores resultados. Uno miraba las comunidades autónomas y veía, como, por ejemplo, Extremadura y Canarias eran las que tenían el porcentaje de sobresalientes mayor en selectividad, y Castilla y León y Navarra, que eran las que habían sacado los mejores resultados, por decirlo así, en PISA, tenían en cambio un porcentaje prácticamente equiparable pero muy inferior al que podía tener Extremadura o Canarias. ¿Eso qué significa? Que esos sobresalientes llegan en las mismas condiciones finalmente a lo que es el distrito único universitario, es decir, la posibilidad de entrar en tal universidad o en tal otra, y el valor de un sobresaliente en Canarias —hay otros estudios que se han hecho sobre el particular— es infinitamente superior al que puede tener, por ejemplo, en Castilla y León o en Navarra, y eso es profundamente injusto, pero es un problema de equidad que año tras año, con la selectividad, con las pruebas tradicionales, vamos promoviendo.

Me gustaría dejar clara una cuestión, que es lo que tiene que ver con la innovación pedagógica. Que yo haya defendido de algún modo conceptos como autoridad, como tradición en el sentido que les he dicho o que también haya defendido la idea de la jerarquía en lo que es la estructura del sistema educativo, no significa que no esté a favor de la innovación pedagógica, en absoluto. La innovación pedagógica es absolutamente necesaria en muchísimos aspectos, lo único que tiene que tener, exactamente igual que en la autonomía de centro, son unos sistemas de comprobación. No hay que utilizar las aulas como patios de innovación para ver qué sale de ahí, eso lo tengo muy claro, ni a los alumnos como cobayas, lo que hay que hacer es probar los sistemas que creamos que pueden mejorar el rendimiento educativo en contextos que no sean los de la enseñanza reglada, y sobre todo analizar los resultados, ver qué es lo que ocurre con aquello que hemos aportado. Cuando, por ejemplo, hay direcciones generales de innovación educativa que lo que hacen es promover determinados métodos, eso me parece que es pasarse ya del listón. Es evidente que hay muchísimos métodos nuevos; el mundo ya puramente telemático que en este momento representa desde el punto de vista de la educación y la necesidad de adaptarnos a todas las innovaciones tecnológicas que son constantes y que obligan casi, porque además es lo que conforma realmente la cultura de los alumnos, de los estudiantes que tenemos delante. Creo que eso es absolutamente necesario. Hace unos días salía el ejemplo del Instituto Núñez de Arce, de Valladolid, que ha sacado los mejores resultados, mejores incluso que las medias de Corea. Este instituto tiene unos métodos de enseñanza completamente tradicionales y funcionan, esto es lo importante. Es verdad que es un instituto, hay que decirlo, en el que la mayoría de estudiantes tienen padres con estudios universitarios, es decir, tienen un ámbito familiar que favorece unos buenos resultados, pero lo que quiero decir es que los métodos tienen que estar también adaptados a las circunstancias, a las necesidades, a las carencias y no deben ser sacralizados, a veces, como ocurre con todo aquello que tiene que ver con la innovación educativa en según qué casos.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 21

Una última cuestión, que es simplemente para volver al principio, porque si no luego me voy a olvidar. Quiero reiterarles la necesidad, la confianza, el deseo o el voto para que de esta Comisión salga lo que creo que no solo los que nos dedicamos a esto sino muchísima gente en este país espera, que es una ley que tenga esa estabilidad que todos deseamos que tenga.

Muchas gracias.

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

Vamos a comenzar con las intervenciones de los distintos grupos parlamentarios. Por el Grupo Parlamentario de Izquierda Republicana, tiene la palabra el señor Olòriz.

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

Gracias, Xavier Pericay, por su intervención. Hace un rato Manolo Cruz me hablaba de que había caído en la nostalgia en la intervención anterior, y es cierto, cuando veo a Xavier Pericay recuerdo la calle Bailén y a su padre, que era un sabio, y a su madre, que era una persona como pocas, excelente; no diré la mejor escudella que he probado nunca, que también. **(El señor Pericay Hosta: Seguro que no la cocinó mi padre, porque no sabía hacer ni un huevo frito)**. No, no, su madre, que era increíblemente acogedora. Los tiempos pasados tampoco fueron mejores, un Pere Pericay habría sido profesor de clásicas de Oxford y en aquellos tiempos la realidad educativa era otra; significaba mucho esfuerzo. Ya he explicado alguna vez que de mi pueblo, que tenía 5000 habitantes, fui el único que hizo bachillerato, y no solo eso, mis primeras clases en un instituto, después de aprobar oposiciones, fueron cuatro grupos en 1.º, tres en 2.º y dos en 3.º de BUP y dos en COU. Lo que pasaba con los alumnos no tenemos ni idea. Algunos iban a formación profesional de primer grado, que era una cosa segundona, y punto. Por tanto, buena parte de los problemas que tenemos también son herencia, es decir, no es fácil transformar un país que cuando tenía secundaria obligatoria Francia en los años cincuenta, en España se acababa la educación obligatoria a los 10 años; algunos hacían ingreso en el bachillerato, pero pocos. Esta es una realidad, y la realidad que aun es importante es la falta de equidad. La falta de equidad nos ha de obligar a asegurar que todo alumno tenga aquellos medios compensatorios que su situación social lo discrimina de otros alumnos, los del instituto de Valladolid, así me explico. Esto es cierto, y hemos de asegurarlo. También el contexto social. Yo he dado clases en institutos en la costa, en Palafrugell y Blanes, y en el interior, en los años en que un alumno si trabajaba en la construcción o en otros oficios me decía, desde su coche último modelo, ¡eh, profe!, porque se podía ganar la vida mucho mejor sin tener que estudiar. Luego la crisis ha puesto las cosas en su sitio o en un mal sitio, porque no es fácil después recuperar a estos alumnos en la enseñanza postobligatoria, en la enseñanza de adultos, etcétera. Por tanto, pongamos las cosas en su contexto histórico.

En esta Comisión —me parece que Xavier hace el número 81 u 82 de los comparecientes— hemos reunido una realidad muy plural, pero es imposible abordarlo todo en cinco minutos. Víctor Jara decía que la vida es eterna en cinco minutos **(Risas)**, pero la educativa no nos lo permite. Intentaré entrar en dos elementos que usted ha planteado: las etapas y el currículo y la formación del profesorado. La educación infantil de 0 a 3 años se ha de plantear como una etapa educativa, no como una guardería, y es fundamental también mejorar las capacidades del profesor de primaria. Uno es lo que le enseñan, y en ese sentido me acuerdo de cuando mi hermana hizo magisterio después de 4.º de bachillerato; en aquella época, con 4.º de bachillerato y dos años se era profesora de primaria de niñas; los de niños tenían que tener más formación. Yo diría que tenemos unos buenos profesores de primaria a partir de la formación que les han dado, y muchos han hecho buena formación permanente para ser buenos u óptimos, pero hemos de reestructurar la formación, y en esto me parece que hay un amplio acuerdo aquí. Diríamos que los mejores profesores han de ser los de infantil y primaria, hemos de asegurar que sean los mejores, excelentes en este nivel; tenemos que poner muchos recursos y sobre todo determinada compartimentación de las universidades. Hace unos días vino el presidente de la CRUE y decíamos que lo mejor era haber empezado por el pacto de la universidad, hubiese sido más sencillo llegar a un acuerdo, pero sobre todo introducir el elemento claro de la pedagogía y la universidad. La pedagogía no puede ser una facultad, puede tener una facultad, pero la pedagogía ha de implementar todas las carreras para que una determinada formación en una disciplina tenga como elemento importante y no secundario la capacidad pedagógica en la propia disciplina. Estos son unos elementos claros.

Educación secundaria. Pasamos de la secundaria, que era una élite —los estudiantes de BUP eran los que aprobaban la EGB y eran una minoría—, a ser la secundaria obligatoria. Quizá en la Logse no acabamos de entender que puede que la ESO no era secundarizar la primaria, sino que a lo mejor había

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 22

que primarizar determinadas edades y por tanto hacer más fáciles esta capacidad en matemáticas, en saber explicarse oralmente y por escrito; esos elementos de formación básica. Y luego el bachillerato o la formación profesional como elementos importantes, aquellos que permiten culminar determinado modelo educativo. Ya hemos dicho aquí que tendremos que ir a menos asignaturas, a áreas claras y con una fuerte capacidad de atracción para los alumnos. Son elementos a tener en cuenta.

Por último, la formación. Esto es básico. Pienso que no hemos de culpabilizar —no digo que lo haya dicho usted— al profesorado actual, sino darles los medios de formación, y no es que antes atásemos la formación con longaniza, porque la formación permanente ha sido un elemento menor, y es fundamental. Por tanto, formación permanente del profesorado en esta perspectiva 2030 y luego, lo antes posible, una formación inicial en que discutiremos el nombre de 'MIR' educativo o no, pero esto también significará un cambio de modelo dentro de las diversidades sobre lo que es la formación del profesorado. Aquí decíamos que puede que filosofía, química o matemáticas hayan de tener un modelo de formación del profesorado de matemático, de químico o de filósofo y no tanto dejarlo luego a un master, que es un poco un totum revolutum y a veces no se acaban de tener las cosas claras. Eso sí, las prácticas han de ser pagadas; lo que no puede ser es enviar becarios que se eternizan, que dan clases y que luego su formación es lo menos importante. Pienso que en estos elementos nos podríamos poner de acuerdo y sería una base para que en sus quince minutos, que tampoco es mucho, podamos profundizar más en el tema.

Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señor Olòriz.

Por el Grupo Parlamentario Ciudadanos, señora Martín Llaguno.

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

Muchas gracias, Xavier Pericay. Compartimos totalmente su visión de la educación, otra cosa sería un poco raro (**Risas**), y voy a hacerle algunas preguntas. Pero antes quiero decir que la intervención de mi compañero Joan Olòriz la voy a repasar porque creo que ha hecho un diagnóstico muy bueno de lo que hemos visto hasta ahora y habría muchas cosas en las que parece que podríamos estar bastantes de los que estamos aquí de acuerdo; en el tema de primaria, de educación infantil, en la necesidad de enfatizar la formación de los profesores en las primeras etapas porque tienen en la mano el futuro de los niños y si intervenimos al principio no tendremos que hacer tanta intervención al final. Desde mi punto de vista, creo que ha hecho un diagnóstico muy bueno, y lo recuperaremos porque me parece que ha dado en la clave de muchas cosas que compartimos y que han salido reiteradamente en muchas intervenciones.

Usted ha hecho algunas aportaciones en temas que han salido en las últimas intervenciones de distintos comparecientes llamados por diferentes grupos. Fue muy interesante la intervención de José Saturnino Martínez, que habló claramente de la educación como ascensor social. Merece la pena profundizar en cuál es la conexión entre la educación y el mercado de trabajo porque él, desde el punto de vista del análisis antropológico-sociológico, dio cuenta de una cuestión que a mí me pareció muy importante, que es la idea de que en el mercado laboral español tenemos un problema en tanto que las redes informales y no la educación son herramientas para la inserción laboral. Creo que merece la pena hacer un análisis de esta aportación que él hizo, en conexión con lo del ascensor social; hacer un análisis más detallado de hasta qué punto la educación vale o no a la hora de insertarse en un mercado laboral, y si no vale, por qué no vale, cuáles son los vicios que tiene el sistema laboral español para que final a la gente no le compense, más allá de la formación como ciudadano, seguir estudiando y abandone los estudios, qué tiene que ver con el abandono escolar temprano y el fracaso escolar.

Ha usted alusión a una cuestión que se abordó aquí, que es el tema de las inequidades, no tanto en la financiación, en la formación, sino en la manera de evaluación en cada comunidad autónoma, porque se habló —José Saturnino Martínez, no sé si a mí sola o al resto, nos ha mandado un estudio pormenorizado— de que en realidad el fracaso escolar tiene también que ver con las comunidades autónomas, no tanto con el conocimiento sino con las fórmulas de evaluación. Creo que esto lo tenemos que ver porque al final genera situaciones de desigualdad en virtud del territorio donde te hayas formado y donde quieras acceder, y tiene que ver con el tema de la universidad que ha mencionado usted.

Yo no conocía su intervención ni habíamos hablado, no hemos tenido tiempo, pero ha hecho usted alusión a una cuestión que a mí me parece fundamental y que excede a la reforma del sistema educativo *stricto sensu*, que tiene que ver con el apego al conocimiento. Cómo podemos hacer que más allá del tema educativo —es una pregunta que le hago— cambiemos el clima de opinión, y ahí entrarían muchos más agentes de los que estamos llamando aquí, para que culturalmente en este país, esta nación de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 23

naciones o como lo queramos llamar cada uno según su formación política, consigamos tener un clima cultural que potencie el apego al conocimiento y que valore el tema de la educación. Yo estaba pensando, y lo llevo a mi terreno, en los medios de comunicación. ¿Cómo queremos hacer un pacto educativo, una reforma del sistema educativo si no traemos al mismo tiempo a otros agentes de socialización, como son las familias o los medios de comunicación social, que de alguna manera pongan en valor el conocimiento, la cultura? Estaba pensando en la divulgación científica, por ejemplo, que tiene que ver con el pacto por la ciencia.

Dicho esto, no le voy a hacer ninguna pregunta concreta, más allá de que me parece muy interesante —creo que lo dije en alguna intervención— la distorsión que tenemos entre la primaria y la secundaria en el énfasis, en el cómo en la primaria y en el qué en la secundaria y que tendríamos que hibridar a más cuestiones. En la idea del 'MIR' educativo, en el que tendremos que hacer diferenciación entre la primaria y la secundaria ¿cómo podríamos enfocar mejor esto para que los profesores de primaria tengan mejor formación en el qué y los de secundaria mejor formación en el cómo? ¿Se le ocurre a usted alguna idea? No hace falta que me responda ahora, pero sí le pediría que haga alguna reflexión al respecto.

Gracias.

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

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

Gracias señor Pericay por sus explicaciones. Escuchando su intervención me surgió una pregunta que creo que no es menor. Cuando hablamos de éxito educativo, de éxito escolar, ¿a qué nos referimos? ¿A que el alumnado saque buena nota, a que saque mejor nota que el compañero o a que tengamos personas formadas y capacitadas para hacer frente a los retos no solo laborales sino también vitales que tenemos en la sociedad? Algunos de los elementos que usted ha explicado, y creo que a nadie le sorprende, desde el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea no los compartimos porque entendemos que el objetivo debiera ser formar ciudadanos que salgan de las etapas educativas preparados para los retos y para la vida que cada uno decida llevar.

Decía usted, y es verdad que se ha repetido en diversas intervenciones en esta Comisión, que en el Estado español en los últimos años ha habido demasiadas leyes educativas y todas se han ido modificando en función de los diferentes Gobiernos que iban llegando. Creo que ese no es tanto el problema porque usted compartirá con nosotros que las leyes, también las educativas, deben ser flexibles y ágiles a los cambios que una sociedad como la española conlleva, pero entiendo que en lo que sí han fallado prácticamente todas estas leyes es en que no han venido de la mano del consenso de la comunidad educativa. Para nosotros esto es un objetivo fundamental. Nosotros creemos que este pacto lo estamos centrando mucho en las formaciones políticas. Ustedes llegan, nos hacen una exposición, nosotros, los grupos parlamentarios, preguntamos, pero la comunidad educativa de momento ha tenido voz pero muy poco voto en lo que pueda pasar en este pacto por la educación. O somos capaces de revertir eso, o somos capaces de derribar las paredes del Congreso y que la comunidad educativa se sienta interpelada por esa ley y sienta que esa ley es suya, que la han trabajado también ellos, que están de acuerdo en aquello que se ha acordado, o si no volveremos a tener una ley que fracasará porque la comunidad educativa no la sentirá como suya.

Usted hablaba del abandono escolar y lo relacionaba con las diferentes variaciones que hay en torno a las comunidades educativas. A nuestro entender, esto es desenfocar un poco lo que está pasando en la realidad del Estado español; las diferencias —lo dicen varios estudios— vienen más originadas por el nivel de renta socioeconómico de las familias y también por la formación académica de las mismas y no tanto por los territorios donde se vive. Yo vengo de Cataluña, comunidad, país que usted conoce muy bien, soy de una comarca del Vallés occidental donde está el pueblo con la renta más alta de toda Cataluña y el pueblo con la renta más baja de toda Cataluña; tenemos Badía del Vallès, que es el pueblo con la renta más baja de toda Cataluña, y Matadepera, que es el pueblo con la renta más alta de toda Cataluña, simplemente separados por apenas 15 kilómetros, separados por Sabadell, que precisamente es la ciudad donde yo nací, donde vivo y de donde vengo, y ahí también se dan estas diferencias en torno a abandono escolar y a éxito educativo, con lo cual un poco sí es cierto que el nivel socioeconómico de las familias y la situación de los entornos socioeconómicos influyen y han influido mucho y es uno de los elementos que nosotros tendríamos que corregir a través de este pacto. Porque si al final lo que queremos hacer es, a través de la educación, un enfrentamiento entre los diferentes territorios, creo que saldremos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 24

todos perjudicados. De lo que se trata es de mejorar las condiciones de la educación, y en estos momentos lo que se nos está poniendo encima de la mesa es que el nivel socioeconómico de las familias tiene mucho más que ver que si la familia vive en Cataluña, vive en Extremadura o vive en otra comunidad autónoma.

También le tengo que decir, porque se lo he dicho a otros comparecientes en esta Comisión, que nosotros hemos echado en falta que no se haga una reflexión sobre el derecho a la educación, que entendemos que es fundamental. Hay que partir del concepto del derecho a la educación universal, donde todo el mundo pueda escolarizarse. Esos han sido los retos que ha tenido la sociedad española en los últimos cuarenta años y creo que los hemos abarcado bien, es decir, hoy tenemos unos niveles de formación entre las clases populares que hace cuarenta años no teníamos, y ese es un éxito que hay que poner en valor, y hablar también de la educación inclusiva y la educación compensatoria, porque nosotros entendemos que ese es el elemento que acabará de corregir esas desigualdades que se dan en el aula pero que son también un reflejo de lo que está ocurriendo en la sociedad.

Le tengo que decir también, señor Pericay, que no comparto —usted lo decía y me lo he apuntado literalmente— que el dinero sirva para hechos puntuales. Yo no estoy de acuerdo. La financiación en la educación es fundamental, otra cosa es que luego esos recursos tengan que ser bien utilizados y optimizados, pero o partimos de una base de financiación justa o, si no, ya podemos hacer aquí todos los pactos que queramos que se acabarán quedando en papel mojado. Me he apuntado una serie de elementos que requieren inversión educativa: rebajar las ratios; estimular el éxito escolar; una política de becas justa; rebajar las tasas universitarias, que hoy están expulsando de la universidad a los hijos de las familias de las clases populares; la formación continuada del profesorado; una atención inclusiva en la educación; los recursos pedagógicos para las escuelas; los diferentes perfiles profesionales que tienen que intervenir en el aula, no solamente profesores y profesoras y maestros y maestras; la estabilidad laboral de las plantillas, de todas, de las docentes y del personal de servicios; la atención tutorial y los equipamientos óptimos, porque no puede ser que tengamos miles y miles de barracones en las aulas españolas. Todo eso, señor Pericay, o se hace con dinero o se hace con inversión educativa, porque, si no, es muy difícil hacerlo, y ya podemos estar aquí haciendo una serie de reflexiones, que no nos llevarán a ningún sitio.

Hay otra cosa que tampoco comparto y que me gustaría que me concretara, porque a lo mejor yo lo he malinterpretado. Usted hablaba de la *auctoritas*, de la jerarquía, del esfuerzo. ¿Cómo combina todo eso con el trabajo cooperativo, que es fundamental, que es necesario y que hoy se está exigiendo en el ámbito académico, pero también en ámbito laboral del Estado español? Hoy no podemos fomentar desde la educación una sociedad jerarquizada, porque no es la que debiera existir, ni debemos fomentar una sociedad en la que el esfuerzo conlleve la competitividad entre un alumno y otro, cuando en la vida real o trabajamos de forma cooperativa o vamos por difícil camino.

Nuestro grupo, el Grupo Parlamentario Confederal de Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, comparte con usted que debemos huir de la ideologización de la educación y de las leyes de educación que acaben surgiendo. Entiendo que, en coherencia con lo que usted plantea, no compartiré que en el currículum educativo aparezcan asignaturas como Religión, que es una manera de ideologizar el currículum, porque la religión también es una forma de ideología. Entiendo que usted también está de acuerdo...

La señora **PRESIDENTA**: Señor Mena, tiene que acabar.

El señor **MENA ARCA**: Acabo, presidenta, con tres cosas.

Entiendo que también estará de acuerdo con eliminar todas aquellas expresiones de LGTBIfobia —precisamente hoy, que estamos a 28 de junio— que todavía están presentes en los libros, en el material educativo de nuestro país. Y hoy, cuando estamos conmemorando con un acto los cuarenta años de la democracia, entiendo que usted no comparte, precisamente por esa ideologización, la falta de revisión y el mutismo sobre lo que ha supuesto el franquismo en la Guerra Civil, en el Estado español y en las sociedades que han venido después.

Gracias, señor Pericay.

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

El señor **CRUZ RODRÍGUEZ**: Gracias, presidenta.

La verdad es que las intervenciones de mis compañeros me van a permitir ser breve y no reincidir en cosas que ya le han preguntado.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 25

Si me permite una pequeña broma, yo conozco su trabajo. Para estar actualizado, me he documentado y he encontrado una entrevista en la que, en su currículum, se dice que el 14 de abril fue elegido cabeza de lista de Ciudadanos para las elecciones al Parlamento de las Islas Baleares. Finalmente consiguió dos escaños. Me tiene que explicar qué hizo para sacar dos escaños; nosotros sacamos uno cada uno y nos costó trabajo, pero usted, según esta biografía, sacó dos. Ya me lo explicará.

En la primera parte de su intervención ha hecho referencia a categorías realmente muy interesantes y merecedoras de reflexión. Estoy de acuerdo con Joan Mena en que la reivindicación de determinadas categorías no se ha de hacer en perjuicio de otras, como la cooperación, la solidaridad y la ausencia de competitividad; ahora bien, estoy de acuerdo con usted en que quizá durante demasiado tiempo no hemos sabido pensar categorías como la de autoridad o la de tradición, y creo que ese es un déficit. Hannah Arendt decía que se había roto el hilo de la tradición; se ha roto, pero que se haya roto no quiere decir que lo debamos celebrar, ni muchísimo menos. Por otro lado, quizá la gente de una cierta generación ha estado demasiado preocupada por el continuo entre autoridad y autoritarismo y, para no incurrir en el autoritarismo, no ha pensado suficientemente la autoridad, cuando la autoridad —creo que esto todo el mundo lo sabe— es una condición absolutamente democrática, precisamente porque la autoridad no es el poder, la autoridad te la conceden los demás. Uno no puede decir: Yo tengo autoridad. No; si no te la conceden, no la tienes. Por tanto, no deberíamos tener tanto miedo a la autoridad. Lo que pasa es que hay un problema, que lo ha comentado la portavoz de Ciudadanos, y es cómo hacemos para que te concedan la autoridad, es decir, para que reconozcan por qué tienes autoridad. Ahí es muy importante la cuestión del apego al conocimiento, porque hay una idea que es fundamental, y es que, en principio, el conocimiento solo lo valora el que lo tiene o el que lo empieza a tener; el que ni huele el conocimiento no lo valora. ¿Cómo hacer para que la gente valore el conocimiento? Pues igual que deberemos volver a pensar en el término autoridad, creo que deberemos volver a pensar en el término paternalismo. Me permito recomendar a todos los presentes un libro de Cass Sunstein, que se titula *Paternalismo libertario*, que tiene un subtítulo que está muy bien y que dice: ¿Por qué un empujoncito? En este mundo hemos de dar un empujoncito si queremos que la gente tenga conductas virtuosas, porque hay tanta información, hay tanta confusión, hay tanto desorden, que si tú de alguna forma no indicas a la gente una cierta dirección es fácil que no tenga la conducta adecuada. Él pone un montón de ejemplos. Dice: Cuando en los paquetes de tabaco se pone «esto mata», es un empujoncito para que usted no fume. Así, hemos de dar empujoncitos a favor del conocimiento, a favor de que la gente le vaya cogiendo el gusto al conocimiento, porque, si no, nos puede pasar algo muy grave, y es que no valoremos eso que antes la persona que ha intervenido en nombre del PP —tenemos un día estupendo y nos echamos flores los unos a los otros— señalaba a propósito del tesoro de la tradición. Puede darse el caso, grave, de que no valoremos el tesoro que nos han transmitido; de que, despistados o en el espejismo de la innovación pedagógica, no nos demos cuenta del tesoro que nos han transmitido. Eso sería gravísimo.

Dicho esto y abundando en ello, quería hacerle una pregunta sobre algo de lo que usted no ha hablado, pero sobre lo que sí ha escrito, y creo que es pertinente traerlo aquí. Es la cuestión del plurilingüismo. Usted ha escrito, para entendernos, en contra de la hegemonía del modelo del catalán en las Islas Baleares, pero al mismo tiempo ha reivindicado, claro está, la especificidad de ese modelo. En un momento determinado, en esa entrevista a la que hacía referencia, le preguntaban: ¿El mallorquín, el menorquín, el ibicenco están en peligro de extinción? Usted respondía: Las formas mallorquinas, menorquinas e ibicencas están condenadas a desaparecer si no se promueven y se dignifican. No estamos dispuestos a tolerar que el modelo balear no sea balear. Mi pregunta, que obviamente no es capciosa, solo faltaría, es: Pero al mismo tiempo, para conseguir esto, para promover y dignificar las formas mallorquinas, menorquinas e ibicencas, ¿no se vería usted obligado a reivindicar alguna variante de inmersión lingüística en este caso en este modelo? Se lo pregunto simplemente para aclararme. ¿Se podría salvaguardar todo esto sin que esa dignificación fuese, digámoslo así, suficientemente enérgica como para que se aproximara a un modelo de inmersión que, por otro lado, usted ha denunciado en otros contextos? Esta era la pregunta que le quería hacer.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señor Cruz.

Por el Grupo Popular, tiene la palabra la señora Moneo. Le rogaría que se ajustara al tiempo, porque, si no, el señor Pericay no va a tener ni diez minutos para contestar.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 26

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

Señor Pericay, en primer lugar, en nombre del Grupo Parlamentario Popular, quiero darle la bienvenida a esta Comisión.

No creo que le sorprenda si le digo que comparto prácticamente en su totalidad las reflexiones que ha expuesto en esta Cámara. Sus escritos a lo largo de este tiempo han tenido una sintonía plena con algunas de las cuestiones que nosotros venimos abordando y que tienen reflejo también en las iniciativas y en las reflexiones que los propios organismos internacionales señalan como decisivas a la hora de la mejora de la calidad del sistema educativo.

Creo que es muy importante cómo ha empezado su intervención. Efectivamente, en esta Comisión tenemos la responsabilidad de elaborar un documento que dé lugar a una legislación estable y, sobre todo, de calidad en el tiempo, que es lo que nos pide la comunidad educativa. Por aquí ha pasado el conjunto de la comunidad educativa, han pasado organizaciones, centros, sindicatos y profesores y están pasando en estos momentos personas de reconocido prestigio, como usted; más de ochenta personas van a tener voz en esta Comisión. Por tanto, el documento de esta Cámara, que es la sede de la soberanía popular, es el reflejo no solo de la representatividad que aquí nos dan los ciudadanos, sino de la propia representatividad que tiene la educación en su conjunto fuera del Congreso de los Diputados. A nuestro juicio, eso es muy importante.

Hay una serie de reflexiones también muy importantes a las que me gustaría hacer referencia. Ayer estuvo en esta Comisión la profesora Teresa Freixes, y el profesor Ramón Rodríguez también le ha precedido. Los tres han coincidido en un debate que tenemos que abordar de una vez por todas, el debate conocimientos-competencias. A nuestro juicio, España ha abrazado en las últimas décadas, quizás con demasiada pasión, las competencias en el sistema educativo, y eso ha arrinconado los conocimientos. Esta es una reflexión que usted ha puesto encima de la mesa y que nosotros compartimos. En un sentido restringido, la competencia es sinónimo de lo que uno puede saber hacer con los conocimientos que tiene. ¿Cómo cambiamos el sistema? ¿Se requiere un cambio no solo de contenidos sino también de metodología? ¿Cómo mantenemos un equilibrio entre los conocimientos y las competencias en un nuevo modelo legislativo que permita una formación a los alumnos y a la vez desarrolle esas capacidades que se exigen no solo para su formación integral sino también para dar un paso al mundo laboral? El otro día decía el profesor Savater en esta Cámara que el objetivo final de la educación no era formar empleados sino formar ciudadanos, pero también que para ser ciudadanos se exige una preparación y una formación. Creo que esto resume perfectamente hacia dónde tenemos que ir. Es una pregunta para nosotros muy importante, porque creo que es uno de los retos a los que nadie nos ha sabido dar respuesta; nadie nos ha sabido responder sobre las exigencias de la educación de futuro respecto a los necesarios conocimientos.

En relación con el profesorado —aquí estuvo el profesor López Rupérez—, he leído escritos suyos y compartimos ese modelo de selección del profesorado, ese modelo de selección y posterior formación. Solo me gustaría que nos diera su opinión en relación con el papel que la formación permanente tiene que tener en la carrera profesional, porque el proceso de selección y formación no tiene por qué excluir la formación a lo largo del tiempo, a lo largo de toda la vida del profesor. ¿Cómo relacionamos esa formación permanente con la carrera profesional?

Evaluaciones. Por supuesto, hay que abordar las evaluaciones y no permanecer ajenos a un sistema que exige mayor transparencia y, conforme a esa transparencia, una serie de actuaciones para la mejora de resultados o para evitar precisamente esa falta de equidad que existe entre centros y también entre comunidades autónomas. No comparto la reflexión del portavoz de Podemos. Efectivamente, la situación socioeconómica de las familias tiene cierta incidencia, pero no es mayor en España que en la OCDE o por lo menos no está muy lejos; en otros países de la OCDE, la influencia del nivel socioeconómico en los resultados de los alumnos se sitúa en un 14,8%, mientras que en España es de un 15%. Las que sí son graves son las diferencias entre las comunidades autónomas. Aquí ya se ha hablado de esos diecisiete sistemas educativos. Por tanto, tenemos que valorar la evaluación como una forma de vertebración del sistema, siendo respetuosos por supuesto con la autonomía de las comunidades autónomas, pero respetando el margen que da la Constitución española, las competencias del Estado y las competencias de las comunidades autónomas.

Quiero hacer una última referencia a la autonomía de los centros, porque a nuestro juicio es una de las asignaturas pendientes que tiene el sistema educativo español. Nuestros centros son de los que menos autonomía tienen en la gestión del personal, en los modelos educativos y en el proyecto de toda

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 27

la Unión Europea, cuando la OCDE nos señala que la autonomía es precisamente uno de los elementos que inciden en la calidad del sistema. ¿Cómo articulamos esa autonomía del centro con la necesaria vertebración del sistema y con las competencias que tienen que tener las comunidades autónomas? He aquí otra de las preguntas importantes.

En efecto, tendremos que hablar de financiación, pero tendremos que plantearnos: ¿Para qué? Porque el esfuerzo en inversión ha sido importantísimo tanto por parte del Estado como por parte de las diferentes administraciones y, desgraciadamente, no se ha traducido en una mejora de los resultados. Creo que el debate es ese: ¿En qué queremos invertir? Es un tema que tendremos que abordar en profundidad en este pacto.

Muchísimas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Una vez terminadas las intervenciones de los distintos grupos, tenemos hasta las siete, porque a las siete está citado el siguiente compareciente. Cuando les advierto de que no se pasen es por algo.

Señor Pericay, tiene la palabra.

El señor **PERICAY HOSTA** (Filólogo, escritor y periodista): Muchísimas gracias, presidenta. Quiero dar las gracias también a todas las personas que acaban de intervenir por sus reflexiones, preguntas y sugerencias. Voy a tratar de ir respondiendo en función de las notas que he ido tomando.

En el caso de Joan Olòriz, no sé si realmente hay una pregunta, pero tengo muchas coincidencias con lo que él ha expuesto. Estoy completamente de acuerdo; tengo el inconveniente de ser el número 81 o el 82 de los comparecientes, con lo que ello significa, esto es, que muchas de las cuestiones ya se han tratado en intervenciones anteriores. En todo caso, no hay nada de lo que haya expuesto en lo que yo discrepe, al contrario.

Ha habido una pregunta en relación con la ESO. Es un tema en el que yo no he entrado, más que nada por una cuestión de tiempo, pero para mí nuestra actual estructura tiene un grave problema que probablemente haya sido ya expuesto en alguna de las comparecencias. Al cortar, por decirlo así, la primaria en los doce años y pasar el tramo de los doce a los catorce a secundaria se ha creado efectivamente un problema incluso a veces por una cuestión puramente física, de espacio. El hecho de que en esa primera etapa de la adolescencia, los doce o trece años, los niños y las niñas estén en los centros educativos con personas que tienen diecisiete o dieciocho años crea un problema que traspasa el ámbito puramente físico e incide en otro ámbito. Tengo la impresión de que la ESO —y no me atrevo a proponer aquí ninguna solución— tiene un problema de concepción desde este punto de vista, un problema que habrá que ver, igual que habrá que plantearse cuestiones cómo si el bachillerato necesita un tercer curso —este es otro tema— o si no habrá que ampliar la enseñanza básica hasta los dieciocho —que es también otro tema—. Todo eso nos lleva a otros territorios, pero en todo caso creo que a la ESO hay que darle alguna solución, porque la ESO no funciona tal como está. Yo estoy completamente de acuerdo con una educación inclusiva, pero creo que una educación inclusiva tiene que tener en cuenta a partir de un momento determinado cuáles son las mejores vías para los alumnos, y entre estas vías mejores probablemente haya que tomar decisiones en ese tramo de los quince a dieciséis años que no pueden esperar al final de la ESO. Este es otro problema que tiene la ESO. Ahí realmente iríamos muy lejos y entraríamos en otra cuestión. En todo caso, coincido con todo lo que ha comentado, con la idea de las prácticas pagadas, con la idea de la formación permanente.

Antes, el portavoz de Podemos aludía a la inversión. Aquí hay muchos aspectos en los que se puede invertir, y me adelanto un poquitín. Lo que yo quería decir antes referido a esto era que cuando elaboramos un incremento del presupuesto hay que ver dónde lo ponemos por si efectivamente ahí va a dar sus frutos. Si sabemos que no los está dando —ahí estaba mi reflexión sobre la inversión y el necesario incremento del presupuesto educativo—, lo que hay que hacer simplemente es planteárselo, como nos lo plantearíamos en cualquier otro ámbito.

La representante de Ciudadanos me preguntaba por esa idea del apego al conocimiento. Creo que hay algo que tendríamos que introducir de algún modo. Tendríamos que ser capaces de integrar en los currículos eso que se ha dado en llamar hoy en día la tercera cultura, esa idea transversal entre ciencia y humanidades, porque en eso está en gran parte el apego al conocimiento. Esos compartimentos estancos —ciencias y letras— que se dan en los currículos son bastante trágicos. Evidentemente, esto no afecta a los primeros tramos de la educación, pero sí empieza a afectar a partir de la ESO y, por supuesto, aún

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 28

más cuando entramos más arriba. Este es un vector en el que habría que plantearse, sobre todo en cuanto a los futuros currículos, muchas cosas.

En cuanto a la filosofía —por aquí han pasado filósofos e incluso creo que me ha precedido alguien que era el campo de la filosofía—, habría que plantearse qué función tiene, pero no en primero o en segundo de bachillerato, no, sino el conjunto del sistema, como hay que plantearse también qué función tienen las humanidades y, en justa correspondencia, qué función tiene el análisis científico de muchos aspectos que generalmente colocamos en el campo de las humanidades y que, en realidad, con un prisma científico, se ven de un modo muy distinto. Por eso hablaba yo de esa mezcla, que tiene que ser una mezcla enriquecedora. Creo que por ahí podemos avanzar bastante en ese apego al conocimiento, apego que tiene que estar forzosamente vinculado con nuestras preocupaciones como sociedad y, por supuesto, con las preocupaciones de los estudiantes, de los alumnos, porque, efectivamente, vivimos en una sociedad en la que la cultura y la ciencia están en niveles bastante bajos de aprecio general.

En cuanto a primaria y secundaria —lo he comentado un poquitín antes—, creo que ahí tenemos un problema, un problema que no es solamente entre competencias y conocimientos, sino que está vinculado con la edad y, probablemente, con la forma en la que está estructurado nuestro sistema educativo. Habría que plantearse cómo podemos abordar todo eso, pero no me atrevo a dar ninguna solución, simplemente por que no la tengo. Sé que ahí hay un problema, pero no tengo la solución.

Refiriéndome a la intervención del portavoz de Podemos, para mí el éxito educativo es que el sistema sea capaz de sacar de cada alumno lo máximo. Eso no significa que todo el mundo tenga que llegar ahí; significa que podamos sacar lo máximo de cada uno. Y, efectivamente, para sacar lo máximo hay que arbitrar medidas que permitan que cada uno tenga el estímulo suficiente, porque no podemos olvidar que hay una parte importante que es del propio alumno. Tenemos que ser capaces de motivar al alumno para que saque el máximo de él. Por tanto, hay que buscar toda fórmula que tenga como objetivo que cada alumno llegue, por decirlo así, a ese nivel óptimo. Eso es el éxito educativo. Por supuesto, luego podemos hacer estadísticas generales, medias y lo que queramos, pero este es el éxito educativo en cualquier sistema, no únicamente en el nuestro.

La comunidad educativa. Antes la portavoz del Grupo Popular se ha referido un poco a esto, pero tengo entendido —además, lo he visto y lo he escuchado— que por aquí han pasado muchísimos representantes de la comunidad educativa. Creo que cada uno tiene aquí su función. Ustedes son diputados y están elegidos, digamos, para formar parte del Congreso, y esta subcomisión se creó con la finalidad de abordar este tema desde la óptica de los partidos políticos en tanto que representan lo que representan, en tanto que tienen unos programas educativos y están legitimados, por supuesto, para hacer lo que tienen que hacer aquí, es decir, la subcomisión y la ley que tiene que salir de aquí. Evidentemente, esto no se hace al margen de la comunidad educativa. En ningún momento he pretendido que la comunidad educativa haya quedado al margen, porque del mismo modo que por aquí han pasado profesores de universidad, han pasado también sindicatos, han pasado representantes de asociaciones de padres y creo que después tenemos aquí al representante del Cermi, si no recuerdo mal. Son casos muy concretos y todos forman parte de este mundo. En absoluto creo yo que haya tenido poca voz, lo que pasa es que tenemos que acostumbrarnos a que cada uno tiene su responsabilidad y tiene que cumplir con esa responsabilidad, y del mismo modo que la tienen los diputados, también la tienen las asociaciones de padres, los sindicatos de docentes y todos aquellos que conforman el mundo educativo, y cada uno tiene que lidiar con la suya.

Respecto al tema socioeconómico. Evidentemente, las desigualdades, las diferencias que a mí me preocupan son, de forma general, las de ámbito socioeconómico, pero no puedo dejar de constatar otras, y vuelvo a Baleares, por poner un ejemplo; me van ustedes a perdonar, no es fijación, es conocimiento. En Baleares se da esto que algún portavoz ha comentado, cuando hablaba del ejemplo de la Costa Brava, que es un poco lo mismo y que es absolutamente cierto. La facilidad de encontrar trabajo hace que un chaval de dieciséis años no quiera seguir estudiando, porque se puede sacar un sueldo fácilmente, al menos durante la temporada turística, y con eso le basta porque vive en casa. Este fenómeno está ahí y en el caso de Baleares influye, pero no basta para explicar el porcentaje de abandono educativo temprano que tenemos en esta comunidad, no basta; hay otros factores, por ejemplo, el que tiene que ver con la enseñanza de los propios maestros que ejercen allí, al que me he referido antes. Finalmente, parece que la universidad ha entendido que este es un problema que tenía que abordar, porque la formación que han recibido los futuros maestros también es un factor importante.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 29

Respecto a esa cuestión, no creo que aquí haya ninguna voluntad de enfrentar comunidades autónomas, lo que hay es una voluntad de buscar una equidad. Por ejemplo —vuelvo a las pruebas de Selectividad—, una persona de Canarias, con el nivel que le da la nota de Selectividad que ha sacado, está muy por encima de una persona —cojo los dos ejemplos extremos— de Navarra, muy por encima. Es decir, su nota tiene un valor infinitamente superior —un 25% superior probablemente— que el que tiene la misma nota en el caso de una persona de Navarra. ¿Eso qué significa? La universidad es distrito único, porque si no fuera así estaríamos en un Estado bastante distinto. Si cada comunidad autónoma se construyera sus propias universidades, a partir de esas medias que la propia comunidad organizara tendríamos diecisiete Estados desde el punto de vista educativo, pero entonces no estaríamos hablando de equidades generales en el conjunto de España, que es lo que estamos haciendo aquí. Pero, si es así, tenemos que buscar también un mínimo equilibrio. Por supuesto, hay comunidades que tienen, por razones socioeconómicas, muchísima gente que tiene muchas más dificultades que la que vive en otras comunidades más ricas. Son comunidades más pobres, eso está claro, y no hay que exigir lo mismo, pero lo que no puede ser es que haya tantas diferencias, diferencias que a veces no obedecen a esto, sino que obedecen al simple criterio de que no hay un sistema de evaluación único que permita, como mínimo, saber, a partir de unos mismos parámetros, cuál es el rendimiento que se puede dar en un caso y en otro.

Sobre la financiación ya he hablado. Me han preguntado sobre la jerarquía y el trabajo cooperativo. La jerarquía hay que entenderla simplemente del modo que yo he tratado de explicar, aunque quizá no me he explicado bien. Significa que no podemos confundir el rol del maestro-profesor con el rol del alumno-estudiante. No lo podemos confundir. No puede ser, como ha ocurrido, esa idea a veces de que hay una equiparación de responsabilidades. Cada uno tiene sus propias responsabilidades y cada uno tiene que jugar su papel. En este sentido es muy importante que la autoridad, entendida también como lo he explicado antes, corresponda a quien corresponde y la ejerza quien tiene que ejercerla. A eso me refería al hablar de jerarquía, no a ninguna interpretación que fuera más allá de eso.

Religión, LGTBIfobia, revisión del franquismo. Por supuesto que eso en absoluto tiene que estar en currículos, eso yo lo tengo clarísimo. En todo caso hay que ver. En el caso de la religión hay unos acuerdos internacionales que hay que respetar mientras existan como tales acuerdos, y que hay que ver la forma cómo, dentro de lo que es el sistema educativo, se pueden cumplir. Pero yo no creo que esto forme parte del currículo educativo, en absoluto.

La entrevista que me señala la tendré que volver a leer, porque ya no me acuerdo.

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

El señor **PERICAY HOSTA** (Filólogo, escritor y periodista): Termino rápidamente.

La pregunta del plurilingüismo. Lo que decía en la entrevista en este contexto, me imagino, es que en el caso de Baleares —la lengua es la lengua catalana y eso nunca lo voy a poner en duda ni lo he puesto en duda, soy filólogo y me dedico a estas cosas— ha habido una enseñanza que ha ido dejando de lado un poco lo que allí pueden ser los dialectos propios de Baleares. Lo que yo comentaba era la necesidad de que esas formas de hablar que son formas que conectan además, o sea que vinculan al educando con lo que le están enseñando, que eso fuera algo que estuviera en la base del sistema. Eso no tiene nada que ver con la inmersión lingüística, para mí, no hace falta en absoluto, lo único que hay que hacer es tener una atención especial también a determinadas formas que son propias del lugar porque simplemente permiten la vinculación mucho más que un estándar catalán que es el que de algún modo sí que tiene sentido en Cataluña pero que en Baleares tiene menos sentido el mismo modelo. A eso es a lo que yo me refería.

Respecto a la inmersión lingüística, no me permite la presidenta entrar en estos temas. Lo siento, porque no acabaría nunca.

En su intervención la portavoz del Partido Popular pregunta cómo se aúna competencia y conocimiento. Yo creo que precisamente ahí está la clave; la clave es tener claro siempre que son dos caras de la misma moneda, que no se puede hablar de conocimientos sin hablar de cómo trasladar estos conocimientos a lo que es el objeto de la educación. Del mismo modo no se puede hablar de competencias olvidando que estas competencias tienen que estar vinculadas siempre con un qué, con unos contenidos que hay que trasladar. Creo que lo que ha ocurrido, insisto, en primaria es sobre todo un olvido de esos contenidos y probablemente también en el caso de secundaria uno de los problemas ha sido el no trabajar esos contenidos o, en bachillerato exactamente igual, el no trabajarlos a partir de unas competencias que realmente fueran renovadas y actualizadas.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 30

La cuestión de la carrera profesional, otra cosa que tengo apuntada, ahí me sirve mucho el sistema sanitario. No hay ningún médico que no se plantee estar al día de lo que son los conocimientos de su especialidad; lo que hay que exigir, lo que hay que valorar y lo que hay que evaluar es que cualquier docente en la medida en que es especialista en un ámbito determinado, esté al corriente pero no a partir de haber hecho los típicos cursillos, que es lo que sirve para justificar sexenios, no, sino realmente con métodos que sean un poco equiparables a los de la universidad, bien interpretada también, porque en la universidad a veces ocurre un poco lo mismo del articulillo por aquí y del articulillo por allá. En todo caso lo que hay que procurar es que esto sea algo mensurable, pero mensurable y además efectivo, seguramente porque el médico tiene la sensación de que se le puede morir alguien en las manos si no está al día, y por desgracia creo que los docentes no tenemos esta sensación, no tenemos la sensación de que la vida de los chavales que están ahí corre peligro si nosotros no estamos al día. Pero habría, no digo yo que trasladar esta sensación, pero sí, como mínimo, este nivel de responsabilidad.

Creo que más o menos he contestado a todo el mundo. Perdón por la rapidez. En todo caso muchísimas gracias a todos por las preguntas y por los comentarios.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Pericay por sus contestaciones.

— **DEL SEÑOR PÉREZ BUENO, PRESIDENTE DEL COMITÉ ESPAÑOL DE REPRESENTANTES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD (CERMI), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000714).**

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, vamos a continuar con la tramitación del contenido del orden del día de esta convocatoria en esta Comisión.

Está ya con nosotros don Luis Cayo Pérez Bueno, presidente del Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad, Cermi, a quien le damos la bienvenida y las gracias por haber aceptado comparecer ante esta Comisión en la que estamos trabajando para ver si somos capaces de encontrar un gran pacto de Estado social y político por la educación.

Como habrán informado al señor Pérez Bueno, su intervención primera será como máximo de treinta minutos, y le rogaría que se ajustara a los tiempos, y luego cada uno de los representantes de los grupos parlamentarios tendrá cinco minutos, que les recuerdo que sean cinco minutos, porque yo soy bastante tolerante en esto y no bajan de ocho minutos, y luego viene lo que viene, que se quejan ustedes de que el compareciente no les puede contestar, pero es que detrás de un compareciente viene otro. Por tanto, vamos a ver si nos autocontrolamos nosotros mismos.

Le doy la palabra rápidamente al señor Pérez Bueno.

El señor **PRESIDENTE DEL COMITÉ ESPAÑOL DE REPRESENTANTES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD, CERMI** (Pérez Bueno): Buenas tardes, señora presidenta, miembros de la Mesa, señorías, portavoces, personal al servicio de la Cámara.

Tengo que comenzar agradeciendo a los grupos solicitantes por la comparecencia del Cermi y a la Mesa por acordarla. Tengo que expresar también la satisfacción de este movimiento social de la discapacidad por comparecer una vez más ante la Comisión de Educación del Congreso, que nos proporciona una sensación positiva. Formamos parte, por fin, de la comunidad educativa; estar aquí, estar frente a ustedes, señorías, nos otorga una carta de naturaleza como miembros de pleno derecho de la comunidad escolar.

El Cermi, muy brevemente, es la expresión de la sociedad civil articulada en torno a esa parte de la diversidad humana y social, que son las personas con discapacidad y sus familias, es la expresión asociativa, más de 8000 asociaciones que agrupan al 90 % del tejido asociativo de las personas con discapacidad y sus familias en España. Nuestra misión es la representación, la negociación, la interlocución y la incidencia política, llegar allí donde se toman las decisiones, como es el caso del Parlamento, para que la discapacidad, los derechos, la inclusión, el bienestar de las personas a las que representamos de nuestra base social esté en la agenda política y en posiciones cada vez más favorables al ejercicio de sus derechos fundamentales.

Tengo que expresar la necesidad de que en ese futuro gran pacto educativo esté presente la discapacidad desde un enfoque exigente de derechos humanos, de inclusión real y efectiva, no solo nominal; es el momento y no se puede desaprovechar. La exclusión estructural de las personas con

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 31

discapacidad, con dificultades severas de acceso a bienes sociales básicos y al ejercicio regular de derechos fundamentales viene determinada, en gran medida, por la ausencia de inclusión educativa. La exclusión educativa se paga con elevados intereses, cercanos a la usura, con muchas exclusión social. Si fracasamos en la inclusión educativa seguramente tenemos todas las papeletas para fracasar en la posterior inclusión social y ser una persona autónoma que toma sus propias decisiones y que contribuye con su esfuerzo, con su talento y su inteligencia, a todas las cargas de la vida en comunidad.

¿De qué magnitudes hablamos cuando nos referimos a discapacidad en el sistema educativo?. En este caso me voy a limitar a niveles no universitarios, ya que los universitarios, por desgracia, todavía no son demasiado cuantiosos. Según las últimas estadísticas disponibles, que he dejado a la secretaría de la Comisión en una documentación más voluminosa, disponibles son del curso 2014-2015, estamos en un rango de 173 797 alumnos que tienen o presentan una discapacidad, y así están reconocidos por las distintas administraciones educativas. De este total, 34 349 se encuentran escolarizados en la modalidad que hemos dado en llamar, nuestra legislación así lo establece, educación especial, esto es en torno al 18,80% de nuestros niños, niñas y jóvenes con discapacidad está en modalidades no ordinarias, en modalidades segregadas y segregadoras. Un dato referencial: En Portugal, nuestro país hermano, donde sí está implantado un modelo inclusivo, solo el 2% del alumnado con discapacidad está en estructuras no inclusivas y lo viven como un problema de enorme magnitud al que buscan afanosamente soluciones. La semana pasada, invitada por el Cermi, estuvo en España la secretaria de Estado para la Inclusión de las Personas con Discapacidad de la República portuguesa y nos relató su modelo de inclusión educativa de éxito. En España llevamos dos décadas sin apenas variación de esos ratios 80-20 y, si no hay decisión política, si no hay decisión legislativa, no habrá inclusión. El sistema por sí mismo no va a evolucionar hacia la plena inclusión si no hay un revulsivo legislativo-político, si no formamos parte de ese anhelado pacto educativo que están ustedes elaborando. La inclusión por supuesto, con apoyos, la inclusión real y efectiva, significa, y esto es un mandato imperativo, que no es admisible por mas tiempo la segregación educativa por razón de discapacidad. Es un imperativo jurídico internacional de derechos humanos, comprometido por España con la comunidad internacional y con el sistema de Naciones Unidas.

Hay que reparar en una cuestión que a veces pasa inadvertida, la única segregación que se admite en nuestro sistema educativo es la del alumnado con discapacidad, que está en un sistema paralelo, distinto del general, pensado y concebido solo para las personas con discapacidad. Imagínense, señorías, que hubiera escuelas especiales por motivos distintos a discapacidad, por motivos étnicos, de origen nacional, o por cualquier otra condición o circunstancia personal y social. Repugnaría a la sensibilidad, al progreso moral de la sociedad y a nuestros valores y al imaginario colectivo generalmente aceptado y extendido. En el caso de la discapacidad parece que forma parte del paisaje, que se acepta con naturalidad y que no provoca especial escándalo, pero no deja de ser una segregación por razón de una diferencia.

Se trata de una violación grave de derechos humanos, la de segregar educativamente por razón de discapacidad, que ha de cesar y debe establecerse un sistema inclusivo en el que los niños, niñas y jóvenes con discapacidad se eduquen con el resto del alumnado, sin distinciones y sin separaciones aberrantes. Y lo ordena no solo la moral, la ética, una visión de política avanzada, sino un tratado jurídico internacional de derechos humanos, como es la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, específicamente en su artículo 24 dedicado a la educación inclusiva, texto de derecho internacional, firmado y ratificado por España, plenamente vigente en nuestro país desde 2008, que hay que interpretar y aplicar conforme al apartado 2 del artículo 10 de la Constitución española. El tratado de derechos humanos del sistema de Naciones Unidas, válidamente ratificado por España, está incluso por encima de la legislación nacional interna. Naciones Unidas ya lo ha hecho ver a España en el informe de revisión de nuestro país acerca de su grado de cumplimiento de esta convención a la que me he referido, en 2011. Hay una recomendación en lenguaje diplomático, en verdad es una amonestación, para que el Reino de España ajuste su ordenamiento educativo a la convención que ahora mismo es incompatible con este tratado internacional de derechos humanos. Es más, desde 2011, han pasado unos años, no se ha producido ese ajuste, esa adaptación de nuestro ordenamiento de nuestras políticas públicas educativas al marco existente de la convención. España ahora mismo tiene abierta una investigación por el Comité de derechos de personas con discapacidad de Naciones Unidas, con sede en Ginebra, por vulneración sistemática del derecho a la educación inclusiva del alumnado con discapacidad. Estos procesos son lentos, ya ha tenido lugar la visita a España de la delegación de Naciones Unidas, se ha entrevistado con todos los grupos de interés relevantes de la comunidad escolar, y posiblemente España sea condenada, dicho con cierta licencia, cuando concluya este procedimiento.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 32

En el nuevo paradigma de la educación inclusiva, impuesto por este tratado, no cabe la educación especial; las estructuras educativas especiales han de emigrar en un periodo razonable, no se puede hacer todo de la noche a la mañana, hacia estructuras y prácticas plenamente inclusivas para todo el alumnado, sin distinciones ni acepciones. Pierde la comunidad escolar, cuando los niños y niñas con discapacidad están en un sistema paralelo, porque esos niños y niñas con discapacidad no pertenecen, no han podido integrarse en la corriente general de la vida educativa, pero pierden también los niños y niñas sin discapacidad, que no han tenido la oportunidad de crecer con un compañero o una compañera con discapacidad, a los que les hemos privado de conocer, de interactuar y de apreciar esa parte de la diversidad humana que ha estado lejana y distante de su día a día escolar.

La ley educativa estatal de cabecera, que esperamos surja como consecuencia del pacto que sus señorías, las fuerzas políticas y demás miembros de la comunidad educativa puedan lograr, ha de poner fin con plazo a estas estructuras especiales de educación. Proponemos que en el plazo de cinco años desde que se adopte tendríamos ese lapso para migrar de estructuras no inclusivas a estructuras inclusivas. Entre tanto, también pedimos y que conste así en el pacto y en la norma que surja de él, que no se creen ni se pongan en servicio más centros de educación especial —bastantes comunidades autónomas están, a pesar de estos mandatos internacionales, generando nuevas estructuras de educación especial y que no admitan más alumnos con discapacidad en los centros especiales, que deberían ser declarados a extinguir, que subsistan hasta su completa desaparición.

Las estructuras especiales no hay que extinguirlas sin más, sino que hay que reconvertirlas, dirigir las y orientarlas a ser centros de recursos educativos al servicio de la inclusión, una inclusión porosa, irradiada, local en el espacio o en la comunidad vital de pertenencia del alumno o de la alumna. Hay mucho talento, hay mucho conocimiento, hay mucho profesorado, mucho personal de apoyo que conoce, que sabe lo que es la realidad educativa de las personas con discapacidad en esos centros de educación especial, que no puede ser desaprovechado sino que tiene que ser redirigido, reconfigurado para ser un apoyo itinerante, ambulante, indicador referencial para que el sistema de verdad asuma, incluya, atienda y gestione bien la diversidad, pero ya sin centros especiales, sin un mundo paralelo.

Además, hay un problema lacerante que ha conducido incluso a situaciones litigiosas que de verdad nos llevan al asombro y a cierta indignidad como país, y es que mientras durante ese periodo, entendemos que transitorio hasta que logremos la plena inclusión, existan dos modalidades de escolarización, la ordinaria y la especial, estas no se pueden imponer contra la opinión de los progenitores o de los representantes legales del alumno con discapacidad si es menor, como en la mayoría de las ocasiones será menor de edad. Ahora la decisión de qué modalidad de escolarización no es de la familia, no es del alumno o de la alumna, sino que es de la Administración educativa. También es el único caso en el que la libertad de elección no se predica para las personas con discapacidad y es una estructura administrativa, que presumimos la mejor buena fe, la que decide finalmente dónde tiene que producirse esa escolarización, lo cual, cuando hay discrepancia entre los alumnos, la familia y la administración educativa, y ocurre en muchos casos, lleva a procesos litigiosos, en lo contencioso administrativo, larguísimo; lleva a situaciones en que los padres, alegando el artículo 24 de la convención se resisten a escolarizar a su hijo o hija en el recurso especial, en el recurso segregado, lo dejan en casa y hay hasta querellas, acusaciones penales de abandono de familia por negarse a un recurso que la familia no acepta y no quiere. Esto se ha llegado a dar y en algunos casos hay recursos ante el Tribunal de Justicia y de Derechos de la Unión Europea. Ahora la decisión, como digo, es de la Administración educativa, lo cual contraviene gravemente el principio de libertad de elección, que también establece la convención. Respeto absoluto a la libertad de elección y solo se podrá imponer modalidad especial si hay conformidad previa y mientras dure esto.

Junto a la inclusión educativa, sobre la que he enfatizado porque es la gran cuestión no resuelta respecto de las personas con discapacidad y el sistema educativo, como gran cuestión medular de nuestras propuestas, hay otros grandes bloques a los que solo me voy a referir. En la documentación que más adelante señalaré tienen por extenso toda nuestra posición, todos nuestros planteamientos y la podrán encontrar con mayor entidad.

Otros problemas que solamente señalo: escolarización con apoyos suficientes y sostenibles desde el primer momento en que exista la discapacidad, incluso antes de los tres años, cuando hay discapacidad debería estar la escolarización obligatoria si así lo quieren los progenitores; cuestiones de estructura y organización, hay que preservar la flexibilidad y la elasticidad del sistema, las rigideces no favorecen la progresión del alumnado con discapacidad; por supuesto, la contribución en formación y dignificación del profesorado y demás operadores educativos en gestión de la diversidad, en atención, en asunción de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 33

nuevos modelos, es esencial para el éxito de ese nuevo paradigma de inclusión educativa; hay que atender al fracaso y al abandono que en discapacidad es mucho mayor que en el resto del alumnado; se produce un problema terrible en la transición entre etapas y sobre todo entre etapas, desde las obligatorias a las postobligatorias, donde hay una especie de abismo, donde cientos y miles de estudiantes con discapacidad no pueden, por ejemplo, promover a bachillerato y a formación profesional y no sabemos muy bien dónde quedan, tienen problemas de titulación por su situación de discapacidad, porque se han acogido a adaptaciones curriculares significativas, no han podido titular, no pueden pasar y quedan en una situación de carne de cañón por la inactividad, el abandono o el tutelaje solo en el ámbito de sus familias, sin una vida plena y plenamente incluida.

Tenemos que prestar atención también a la accesibilidad universal de los entornos educativos de todos y de las tecnologías de la información y de la comunicación, que van a ser esenciales en el futuro. También tenemos mandatos incumplidos en relación con cierta parte de la discapacidad, con la discapacidad de personas sordas, sordociegas y con discapacidad auditiva y unos mandatos en una Ley específica, la 27/2007, que reconoce las lenguas de signos españolas y los medios de comunicación oral, y que no ha desarrollado diez años después de su aprobación en la parte educativa.

Proponemos la creación en el seno del Ministerio de Educación de una delegación del Gobierno para la inclusión educativa que, junto con las comunidades autónomas y el resto de operadores de la comunidad educativa, lidere este proceso de transición y sirva para implantar en España en un plazo razonable un modelo, un paradigma pleno de inclusión educativa. También tenemos que favorecer, señorías, la participación de la sociedad civil articulada en torno a la discapacidad, y tengo que decir que ahí España presenta unas características singulares, que creo que son positivas, y es que somos el principal proveedor de apoyos no monetarios de las personas con discapacidad; prestamos apoyos de atención temprana, apoyos sanitarios, apoyos de empleo, apoyos sociales, pero tenemos una relación distante con la comunidad educativa y podríamos apoyar, con recursos que muchas veces tienen financiación de administraciones públicas, si hubiera una mayor interacción, una mayor participación en la gobernanza del sistema educativo, ser una fuente, una estructura de apoyos para esa inclusión, que no habría que desdeñar en ningún caso.

Voy concluyendo, señorías. Para ilustración de la Comisión, hemos dejado en secretaría, se ha remitido por correo electrónico y ahora también lo dejaré físicamente, estadística oficial más reciente sobre el alumnado con discapacidad en el sistema educativo español. El texto de las observaciones finales a España del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, de septiembre de 2001, al que me he referido, en materia de educación, y tres documentos del Cermi con nuestra posición política en materia de inclusión educativa y reforma de la enseñanza, así como registro de las vulneraciones más intensas de derechos en la esfera educativa para mayor conocimiento de sus señorías de nuestras tesis y planteamientos.

La discapacidad, como parte de esa diversidad humana que enriquece a la comunidad, solo puede alcanzar su plenitud si un sistema educativo, concebido y practicado en clave de inclusión, libera el enorme potencial de estas personas, retenido, contenido, a veces minimizado por los obstáculos y las barreras de un entorno todavía hostil, todavía reticente, que no sabe gestionar, que no sabe incluir la diversidad humana y gestionarla de un modo que suponga riqueza, que suponga mejora colectiva.

Gracias, señorías. Quedo a su disposición para las cuestiones que deseen plantearme. Espero y deseo que fructifique este gran pacto social y político por la educación y que la educación inclusiva forme parte de él, como cuestión absolutamente esencial.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, don Cayo Pérez, por su intervención.

A continuación vamos a tramitar las intervenciones de los grupos parlamentarios. Por Esquerra Republicana tiene la palabra el señor Olòriz.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Gracias, señora presidenta.

Gracias, señor Pérez Bueno. He tenido el placer de escucharle en otros ámbitos, como en la Comisión de Sanidad y Servicios Sociales; sé del esfuerzo que han hecho con la ILP y todo lo que ha significado de capacidad de organización para una buena causa y de nuevo su intervención no solo me ha conmovido, que es así, sino también la rigurosidad de la información que siempre ustedes presentan y que para nosotros es un reto. Sin duda su intervención, no por ser la última de las que hemos tenido hoy, en este caso el orden de factores no altera el producto, una vez más se ha de ver como un elemento objetivo y

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 34

además el tema de la discapacidad. Si queremos hacer un modelo educativo para 2030, que esto no quiere decir que lo implementemos el 2030, hemos de transformar lo que han sido otras leyes y otra visión. En ese sentido compartimos el objetivo de que los centros de educación especial sean centros de recursos y, como usted dice, hay unos recursos humanos imprescindibles si queremos modificar el conjunto del sistema educativo.

La primera pregunta sería —ya que los treinta minutos son escasos— que en los quince siguientes que le darán, a lo mejor un poco más, que me especificase un poco más este modelo de transición que pienso que es fundamental porque para mí hay un binomio que tendremos que saber trabajar bien, que es recursos y formación del profesorado. Yo he sido profesor muchos años, he tenido alumnos con discapacidad en la secundaria obligatoria y en el bachillerato, y pocos recursos y poca formación me han dado. Sobre todo he contado siempre con la excelente buena voluntad de los padres y las enormes ganas del alumno, que a nosotros nos conmovía y nos obligaba, pero esto es totalmente insuficiente si queremos que el principio de equidad no excluya la inclusión, o, mejor dicho, no podemos entender inclusión sin equidad. En esto hemos de trabajar y trabajar bien; por tanto, este modelo de transición me interesa y es especialmente importante.

Segundo elemento. Me ha preocupado lo que usted ha dicho sobre comunidades autónomas que se plantean ampliar, hacer más escuelas de educación especial. Esto si que es un elemento enormemente preocupante y, en todo caso, me gustaría conocer el análisis que usted hace de por qué se produce esta situación y en qué medida hemos de encontrar elementos e indicadores para que esto no ocurra en esta transición.

Soy escéptico colaborativo, lo he dicho más de una vez, en el tema que estamos tratando; no sé si llegaremos a un pacto por la educación, pero no podemos no hacer transformaciones en la educación. No sé si será este el resultado del pacto o no. También veo cada vez más claro que en lugar del viejo modelo de leyes que lo pormenorizan todo, a lo mejor hemos de ir a una ley de bases y priorizar el desarrollo de algunos de estos objetivos. Y sin duda, si hay alguna prioridad, como usted nos ha propuesto, tendría que haber una ley que saliese de la ley de bases de educación, que nos asegurase esta transición.

Esperando su respuesta y esperando también aprender más sobre este tema, le doy otra vez las gracias por su presencia.

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

Por el Grupo Parlamentario Ciudadanos, tiene la palabra el señor Gómez García.

El señor **GÓMEZ GARCÍA**: Muchas gracias, presidenta.

Muchas gracias, señor Pérez Bueno, por su comparecencia. La verdad es que es de estas comparecencias, de estas intervenciones que te hacen reflexionar y que te hacen pensar qué hacemos aquí. Estamos debatiendo, estamos discutiendo, se están aprobando leyes, ¿para qué, para que luego no se apliquen? Usted decía que el artículo 24 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad, que tiene plena vigencia en España y que obliga a hacer una educación inclusiva, no se aplica. Tenemos el derecho a la libre elección de la educación, y tampoco se aplica. Es así de triste y descorazonador, porque, ¿qué hacemos aquí? Vamos a intentar pensar en positivo y creer que esto servirá para algo. En ese sentido, compartimos las reflexiones que usted ha hecho sobre el modelo de 0 a 3 años, que también debe ser inclusivo, que se debe aplicar una mejora en la accesibilidad a los centros, que hay que insistir y hay que trabajar sobre ese tema.

Un tema muy preocupante que usted ha señalado también es el de los niños con adaptación curricular que luego no titulan y que a la hora de poder desarrollar una carrera profesional eso se lo dificulta totalmente y es un desastre. Queríamos que nos dijese cómo podríamos solucionarlo, que medidas podríamos aplicar, qué ideas tiene.

En cuanto al modelo de educación inclusiva, quisiera saber si están pensando en el modelo portugués o en algún otro modelo, si lo tienen ya desarrollado. Al hilo de la pregunta que le hacía el señor Olòriz sobre las comunidades autónomas que se están planteando seguir creando centros especiales segregados, ¿nos podía decir qué comunidades conocen ustedes que están pensando eso actualmente?

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Gómez García.

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

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 35

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

Gracias, señor Pérez Bueno. Estoy muy de acuerdo con la inmensa mayor parte de lo que nos ha expuesto. Muchas gracias por estar aquí también como comunidad educativa, para confirmar una vez más la importancia que tiene la comunidad educativa a la hora no solamente de informarnos y de formarnos, sino de participar en un proceso tan importante como es elaborar una ley, en este caso una ley educativa en la que no pueden faltar, y se nos tiene que recordar, no solo los cumplimientos sino también la necesidad de que en todo momento estén reconocidos de forma prioritaria los derechos fundamentales de la ciudadanía.

En el siglo XXI no debería haber que no existiera ya una ley de educación inclusiva en todos sus niveles, absolutamente en todos. Por tanto, consideramos que los centros de educación especial deben desaparecer y convertirse en centros de recursos; es decir, trasladar todos esos recursos a los centros ordinarios para que se pueda llevar a cabo esa educación inclusiva de forma efectiva. Para ello, además de trasladar esos recursos que están ahí, que ya existen —ese proceso no es tan complicado y hay comunidades autónomas que lo han llevado a cabo—, hace falta, sin duda, una inversión adecuada, valorando la educación y la ciudadanía, a nuestros niños y a nuestras niñas y a nuestros chicos y chicas, como se merecen. Por tanto, los recortes no deberían haber en este sentido.

Por otra parte, es importante la formación del profesorado, como muy bien ha remarcado. Es necesario que las personas que están en contacto con nuestro alumnado tengan la formación y la preparación adecuadas para la diversidad general que existe en nuestra sociedad, entre la que se encuentra la diversidad funcional de todos los tipos. Me gustaría que nos dijera qué características se deberían remarcar en un profesorado que atienda adecuadamente a la diversidad, tanto en la formación inicial como en la permanente, pero no solo en el profesorado sino en todas las figuras profesionales que intervienen en el proceso educativo, porque todas y cada una de ellas forman parte de ese proceso de forma esencial, y muy especialmente en aquellas alumnas y alumnos que tienen unas necesidades muy particulares y que es muy importante conocer para que puedan avanzar adecuadamente.

Por último, aun con los recursos limitados que estamos teniendo y hemos tenido hasta ahora en educación, es cierto que cuando se intenta implementar algún tipo de inclusión en un aula ordinaria se ven no solo los beneficios que conlleva para ese niño o esa niña sino también para el resto de los compañeros y compañeras. Me gustaría, si es posible, que explicara de qué manera afecta de forma absolutamente positiva a todo el alumnado este hecho.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Alonso Clusa.

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

La señora **MARTÍNEZ SEIJO**: Muchas gracias, señora presidenta.

Muchísimas gracias, señor Pérez Bueno. La verdad es que es muy grato coincidir con usted en esta Comisión de Educación, porque ya hemos tenido otras ocasiones y coincidencias en la Comisión de Políticas Integrales para la Discapacidad. Por tanto, bienvenido a este espacio a hablar de educación.

Desde luego, no puedo estar más de acuerdo en la defensa de un modelo de escuela inclusiva y no simplemente por los derechos que tienen como personas, sino también porque hay que reivindicar el derecho a la educación que todos los ciudadanos y ciudadanas tienen y que nuestra Constitución y nuestras leyes nos lo deben garantizar. Y no simplemente el derecho a la educación en la etapa de escolarización obligatoria, sino que tenemos que ir más allá y avanzar en la garantía de que cualquier persona con discapacidad pueda tener oportunidades más allá de la escolarización obligatoria y poder seguir avanzando en el sistema educativo, tener los medios y los recursos adecuados para poder seguir avanzando y, desde luego, poder ejercer una ciudadanía plena. Estoy hablando de una formación para el empleo, de una formación profesional relativamente adaptada y, desde luego, de que cualquier persona con cualquier tipo de discapacidad tenga la formación adecuada para poder optar a trabajos más dignos y tener mayores oportunidades laborales. Esa es una de las cuestiones que se han planteado previamente en relación a los problemas que tenemos en nuestra legislación actual, ya que muchos alumnos con discapacidad no consiguen alcanzar el título de secundaria obligatoria y eso, evidentemente, es un obstáculo, un impedimento para seguir avanzando. Me gustaría que nos hiciese una valoración de los programas que hay a nivel nacional, de cómo está la situación de la escolarización postobligatoria para el alumnado que tiene cualquier tipo de discapacidad.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 36

Estoy de acuerdo con algunas intervenciones anteriores en que para conseguir una inclusión efectiva y real hacen falta muchos recursos, recursos humanos y desde luego recursos económicos, porque si hay un tipo de alumnado que verdaderamente ha sido afectado por cualquier tipo de recorte económico es el alumnado que más necesidades tiene, el alumnado más vulnerable, y en este caso nos estamos refiriendo al alumnado con discapacidad. No podemos obviar que cuando se han producido recortes en el número de profesores en el conjunto de nuestro Estado han afectado de una manera mucho más directa en la atención individualizada que este tipo de alumnado requiere específicamente. Además, todos somos conscientes de que se ha aumentado la ratio en el aula y esto también les perjudica de una manera directa. Me gustaría que nos hiciese una valoración.

Me preocupa y nos preocupa de una manera determinante que la atención a la diversidad, la atención del alumnado con discapacidad sea muy diferente según las comunidades autónomas. Todos somos muy conscientes de que las competencias en materia educativa residen en las comunidades autónomas, pero es cierto que hay comunidades autónomas que han apoyado y que están trabajando de una manera más decidida en el apoyo a este tipo de alumnado. Somos conscientes de que hay comunidades autónomas en las que hay una detección precoz, hay orientadores en todas las etapas educativas, incluso en los centros de educación primaria, lo cual es una gran ventaja para los alumnos con discapacidad porque es más que evidente que cuanto antes se produzca una detección temprana, mejor se pueden paliar los efectos de cualquier tipo de discapacidad y desde luego se garantiza de una manera más efectiva el éxito educativo del mayor número posible de alumnos. Nos gustaría que nos hiciese algún tipo de propuesta, de manera que se pueda abordar un proceso de mayor igualdad de oportunidades, sobre todo en la educación primaria, que me parece fundamental y clave para evitar problemas mayores.

Otra cuestión que considero básica son las becas y ayudas. Sabemos que hay una convocatoria a nivel nacional, que hay becas y ayudas destinadas al alumno con discapacidad cuando tiene un diagnóstico, pero somos conscientes también de que hay alumnos que tienen dificultades de aprendizaje —me refiero a dislexias, afasias, etcétera— que no son beneficiarios de este tipo de ayudas. Nos gustaría saber su opinión al respecto y si nos puede aportar algún tipo de sugerencia para que haya más igualdad también en el acceso a las becas y ayudas al estudio.

Finalmente, somos conocedores de que la Lomce ha traído ciertas consecuencias en el sistema educativo. Los programas de diversificación fueron sustituidos por los Pemar, la atención a la diversidad en su conjunto ha sido alterada. Nos gustaría que nos hiciese una valoración de la diferencia entre los programas de diversificación y los Pemar en cuanto a la atención a la diversidad, según lo que ustedes hayan podido detectar.

Muchas gracias por su intervención. Quedamos a la espera de sus respuestas.

La señor **PRESIDENTA**: Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra el señor Tremiño.

El señor **TREMIÑO GÓMEZ**: Gracias, presidenta.

Gracias, presidente del Cermi —querido Luis—, por tu exposición y sobre todo por el compromiso que mantienes permanentemente, desde hace ya ni se sabe los años, en la lucha por los derechos de las personas con discapacidad.

Quería agradecer al Cermi —y lo digo como persona con discapacidad— ese compromiso con la persona con discapacidad, pero también quería hacer algunas reflexiones en relación a qué es lo que piensa el Gobierno de España. Desde luego, tenemos muy claro que hay que cumplir la Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Para eso estamos trabajando no solo este Gobierno sino también el Gobierno anterior de José Luis Rodríguez Zapatero, para el cumplimiento íntegro de la convención, y desde luego en esa línea vamos avanzando. Pero también garantizando, como bien has dicho, querido presidente, que se acaben los procesos judiciales y no suceda, como ocurre en alguna comunidad autónoma —y yo me he sonrojado personalmente muchas veces porque ha ocurrido en mi comunidad, en Castilla y León—, que no se respete la libertad de los padres a elegir la forma de escolarización de sus hijos, garantizando siempre la elección de los padres de la forma de escolarización de sus hijos. Aquí tenemos una madre —que no ha querido intervenir precisamente por su implicación personal— con una niña con discapacidad, una niña preciosa y maravillosa, y el Partido Popular siempre luchará por que esta madre —querida Sandra— pueda elegir libremente el tipo de escolarización que desee para su hija con síndrome de Down.

Se ha hablado de los porcentajes y en España es verdad que el 19,8% todavía están en colegios especiales, pero, por otra parte, el 82% está en colegios inclusivos, en colegios normalizados, si se me

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 37

permite la expresión. Y aunque es verdad que llevamos una década en ese porcentaje, también es verdad que ha variado dos puntos del 2012 al 2016, hasta llegar al 82 %, con lo cual hemos avanzado poco, dos puntos, pero hemos avanzado. En relación a esa cuestión, quería indicar qué comunidades —puesto que, como se ha dicho aquí también, no todas las comunidades son iguales— son las pioneras en cuanto a inclusión en materia de escolarización: País Vasco, La Rioja y Castilla y León, según datos estadísticos del Ministerio de Educación y Ciencia, y en la cola, aquellas comunidades donde menos inclusión hay y donde más niños hay en colegios especiales: Ceuta, Andalucía, Asturias y Cataluña. Esa es la realidad, esas son las comunidades que apuestan por la inclusión y las que están en la cola en cuanto a la inclusión de personas con discapacidad.

Me extrañaban los datos, por lo que lo he estado estudiando y he visto que hay otro tipo de estadística, que es la que compara la población escolar con necesidades educativas especiales con el total del alumnado, no con el total del alumnado con discapacidad, sino con el total del alumnado. En este caso, resulta que España estaría en el 2 % del alumnado con necesidades educativas especiales con relación a todo el alumnado. De ese 2 %, el 1,8 % estaría en la enseñanza reglada, es decir, en colegios normalizados y el 0,4 % se ubica en centros de educación especial. Quiere decirse que el 0,4 % de los alumnos está en una educación especial. En Internet he buscado datos de la Unión Europea y he sacado este informe de la Comisión Europea que se refiere a datos del año 2012, no he conseguido datos anteriores. La relación del número de alumnos matriculados en enseñanza obligatoria, solo obligatoria, en comparación con Portugal, como se ha dicho, es de 1 331 000, frente a 4 437 000 de España. Número de alumnos con necesidades educativas especiales, 35 000 en Portugal, frente a 104 000 en España. Es verdad que, según los datos de Odismet, de la Fundación ONCE, del año 2016, son 173 000 en el último año, como ha dicho el presidente. Pero lo que sí es cierto es que en este informe de la Unión Europea, concretamente de la Agencia europea para el desarrollo y la educación con alumnos con discapacidad con necesidades educativas especiales, que es de 2012 pero que se refiere a datos de 2010, se dice que el número de alumnos en escuelas especiales y separadas con relación a la cifra total de alumnos es el 0,2 % en Portugal y el 0,4 % en España. Es decir, que no estamos tan lejos de Portugal, según estos datos de la Comisión Europea. En cuanto al número de alumnos con clases especiales, España no lo tiene porque no diferencia y, sin embargo, Portugal tiene el 0,2 %. Esto quiere decir que si sumamos el 0,2 % de alumnos en escuelas especiales separadas del resto de colegios y el número de alumnos en clases especiales —en clases, no en escuelas— separadas, el 0,2 más el 0,2 es el 0,4 %, que equivale al mismo porcentaje que tiene España de alumnos con discapacidad en centros especiales, y, además, los criterios que se han seguido en este informe son los de la CIF, la clasificación internacional de funcionamiento de la discapacidad y de la salud.

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

El señor **TREMIÑO GÓMEZ**: De acuerdo.

Esto quiere decir que no estamos tan lejos de los datos de Portugal. Ubicados estos datos y por lo que conozco por mi experiencia personal, aunque no he sido alumno en la educación obligatoria con discapacidad, sí en la universidad... Cuando yo tuve mi accidente hubo hasta profesores y catedráticos de la Universidad de Valladolid que me invitaron a que dejara los estudios y que me dedicara a otra cosa mariposa. Estudiaba en un edificio en el que ni los baños eran accesibles, por lo que cada vez que tenía que ir al baño tenía que ir a mi casa y volver a clase. Si no he sufrido yo la discriminación, que se le cuenten a otro; la he sufrido. Pero aun así, me gustaría, como un rayo de esperanza, que nos dijera el presidente del Cermi si realmente considera que ha habido avance en los últimos años y, como también le han pedido otros compañeros, qué tenemos que hacer todas las administraciones para evitar circunstancias como las que hemos visto hace poco y nos ha sonrojado a todos, y es que el director general de Educación de la Junta de Andalucía ha dado la orden —afortunadamente, cinco días después se ha dado cuenta de la que se ha preparado y de la que había armado— de que a los niños con discapacidad no se les puntuara con más de un 4 y no con un aprobado. Evidentemente, después de la revolución que se ha organizado, ha dado marcha atrás y ha dicho que era un error. ¿Qué se puede hacer para evitar circunstancias como esta, querido presidente?

La señora **PRESIDENTA**: Una vez terminadas las intervenciones de los distintos grupos, tiene la palabra el señor Pérez Bueno, por quince minutos.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 38

El señor **PRESIDENTE DEL COMITÉ ESPAÑOL DE REPRESENTANTES DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD, CERMI** (Pérez Bueno): Gracias, presidenta.

Gracias, señorías, por el tono, la receptividad y —permítanme que lo interprete así— la amistad o la disposición muy favorable a todas las cuestiones e inquietudes que en el escaso tiempo que he querido consumir, por no saturar más su atención porque llevan un día intensísimo, he podido trasladar.

Sentimos, siempre lo hemos dicho, que el Parlamento, el Congreso es una institución amiga de las personas con discapacidad. Tenemos enorme confianza y muchas expectativas acerca de que los trabajos que se hacen aquí y las decisiones que se adoptan van a contribuir a generar condiciones de cambio social favorable para nuestra inclusión, para nuestros derechos y para el bienestar, y esta tarde lo hemos comprobado. Estamos persuadidos de que si hay ese gran pacto político y social, la dimensión inclusiva de la educación estará presente y estará en buenas condiciones que nos permitirán seguir avanzando.

Voy a ir contestando a las cuestiones más concretas que me han planteado sus señorías. Señor Olòriz, aparte de agradecerle esa receptividad que siempre tiene para nuestros planteamientos, ya se trate en la Comisión de Servicios Sociales, en la de Discapacidad o aquí, en la de Educación, me hacía dos preguntas: una sobre cuál debería ser el modelo de transición y otra respecto a la situación territorial, qué comunidades autónomas están autorizando, están promoviendo nuevos centros no inclusivos. Parece cuando menos paradójico, que estando en un paradigma instalado, estemos todavía promoviendo fórmulas ya superadas y que deberían estar caducadas.

Permítanme hacer una reflexión un poco más general. Si hubiera que hacer un retrato robot de la discapacidad en España, habría que subrayar que ha cambiado y ha cambiado profundamente. Cada vez nacen y van a nacer menos niños y niñas con discapacidad; los avances médicos, la mejora de la protección social, las políticas preventivas de atención temprana, de estimulación precoz u otras medidas, que pueden ser discutibles, cercanas a la eugenesia también están influyendo en que haya numéricamente cada vez menos niños y niñas con discapacidad. Los que hay, menos en número, van a tener mayores necesidades de apoyo, muchas mayores necesidades de apoyo, porque antes, tristemente no prosperaban, no vivían, y ahora sí que viven pero van a necesitar un mayor compromiso de todos los dispositivos públicos y también de la comunidad educativa en general, para dar apoyo, para dar apertura a esas nuevas formas de discapacidad que vamos a vivir. Eso influye también en el ámbito de la educación especial. Mi opinión, mi consideración general es que en el sistema educativo español —me preguntaba el señor Tremiño ya al final si se habían producido avances— se han producido avances: ¡Claro que se han producido avances! En discapacidad no se han dejado de producir avances. Pero venimos de tan atrás, estamos a veces no en el suelo sino en el subsuelo, que no podemos sentirnos ni complacidos ni satisfechos. Además, el mandato de la convención es un mandato revolucionario, en el mejor de los sentidos. La revolución, si es incruenta, siempre es buena. La convención les está diciendo a los Estados que no discriminen, que no segreguen, que no priven a la sociedad de conocer la discapacidad y a la discapacidad de interactuar con el resto de la sociedad. Y partíamos de que no hace ni siquiera un siglo apenas había educación para las personas con discapacidad; habíamos fracasado desde el inicio, no tenía sentido educarnos porque no íbamos a trabajar, es que venimos de ahí, venimos de la negación. Por tanto, alcanzar la plenitud cuesta. Pero lo que le podemos reprochar un poco a nuestro sistema educativo es que en los años ochenta y noventa se hizo un esfuerzo tremendo, se llegó hasta al 80% y después nos hemos quedado ahí. Da la sensación de que hemos hecho lo fácil con las discapacidades que necesitaban un apoyo, que necesitaban una mínima accesibilidad en el transporte, en las instalaciones, en los recintos, un cierto acompañamiento, pero cuando hemos llegado a los casos verdaderamente difíciles, no por sí mismos —porque alguien con autismo o con pluridiscapacidad no es difícil por sí mismo, es una persona más—, sino porque necesitan un acompañamiento, una intensidad de apoyos mucho mayor, que a veces requiere también mayor inversión, hemos desistido, hemos llegado a nuestro umbral de saturación y decimos que ya no podemos hacer nada. Se ha producido una especie de dejación, de falta de tensión productiva para llegar a ese cien por cien.

La propuesta que hacemos, por ir concretando las preguntas, es no desaprovechar nada. Nosotros no queremos demonizar las estructuras de escolarización especial que ha habido. Durante muchos decenios ha sido la única oportunidad de acercarnos al sistema educativo que hemos tenido; era un ámbito de cierta paz, de cierta socialización, donde las familias tenían un elemento de seguridad, quizá muy protegido, muy cerrado a veces en sí mismo, pero era un ámbito de socialización y de acceso a ese bien supremo que es la educación. No queremos renegar de ello simplemente porque no sea ya válido, sino que queremos reconvertirlo y generar centros de recursos que irradian, a través de una absolutamente

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 39

más porosa ayuda y acompañamiento, a ese proceso de transición de un modelo a otro. Eso se ha producido —yo vengo del movimiento asociativo— en una entidad como la ONCE, donde hay discapacidad visual severa y pluridiscapacidad, como la sordoceguera, que no es una discapacidad sencilla. Hace poco celebrábamos el Día de las Personas Sordociegas, que creo que han comparecido en la Comisión de Discapacidad. En los años ochenta, como la ONCE, por delegación del Estado, tenía encomendada la atención educativa a las personas ciegas, se encontraba también en un 20-80, un 20% en educación ordinaria y un 80% en educación especial. En quince años ha dado la vuelta y ahora el 98% de las personas con discapacidad visual severa está en un recurso ordinario. O sea que la educación inclusiva es posible, solo se trata de inteligencia, de planificación y de que sea un valor compartido por toda la comunidad, que haya leyes que lo respalden y que todos los operadores que intervienen lo asuman y lo vean como una realidad alcanzable. Desde luego, eso requiere recursos. No hemos hecho esos estudios y no los tenemos, pero un sistema segregado *per se* es más caro que un sistema inclusivo. Hay que mantener plantillas de profesores distintas, edificios distintos, sistemas de transporte distintos. Como cada vez hay menos niños que van a esos centros, algunos dudan de su viabilidad porque no tienen número suficiente.

Esto contrasta con lo que me preguntaban sobre qué comunidades autónomas están autorizando nuevos centros. Además, no quiero ser injusto cuando se trata de comparar o de señalar con el dedo, la propia Comunidad de Madrid está en esa situación, la tenemos muy cercana y ha salido en la prensa recientemente. Parece que se han inaugurado dos centros en los últimos años y hay tres pendientes de inauguración. No quiero echar solo la culpa o la responsabilidad en los gestores público; hay una demanda de ciertas familias, de ciertos padres, que ante el fracaso de su experiencia en centros ordinarios, porque les vendieron una inclusión que después no se ha producido, cuando sus hijos ya pasan de 12, 13 o 14 años, cuando ven la miseria relacional, esos recreos donde sus hijos están excluidos porque no se ha producido esa interacción, esa aceptación, y los ven solos, y la persona, el niño o la niña, ya recibe con dolor esa situación, con todo el dolor de su alma buscan, o a veces fuerzan o demandan, un recurso que no es inclusivo porque al menos van a tener un centro o un foco de socialización que perdían en el otro centro que no ha alcanzado el éxito en la inclusión. Por tanto, la inclusión no puede ser solo nominal; fracasaríamos si aspirásemos solo a una inclusión nominal. Tiene que ser una inclusión con recursos, con recursos efectivos y en muchos casos nos planteará dudas. ¿Qué pasa con los niños que están en el sistema hospitalario? ¿Qué pasa con los niños que tienen tal grado de necesidad de apoyo, a veces médico-clínico, con los que va a ser muy difícil gestionar lo que conocemos ahora con un recurso ordinario? Pero esos casos excepcionales no pueden ser la coartada para no hacer, para decir: como no lo podemos atender, o no sé cómo se va a resolver... Nos parecería un éxito, como movimiento asociativo, si al final nos quedamos con un 2 o un 3% de situaciones de respuesta individualizada, pero si pasamos del 95%, me parece que nuestro sistema educativo estará en una estela de inclusión, podremos decir que es inclusivo. Quizá el cien por cien será una utopía pero no usemos la utopía para castigarnos a no hacer nada, a permanecer inmóviles, a resignarnos de antemano. Creo que se puede hacer, creo que es necesaria una tensión y este pacto puede ser el espacio y el acuerdo idóneo para que esto funcione.

Perdón por no contestar a todo, sería imposible hacerlo. Pero quiero dejar la sensación de por qué si hubiera colegios solo para niños gitanos o para niños de un determinado color de piel nadie lo aceptaría por el grado de progreso moral de nuestra sociedad, y sí lo aceptamos sin escándalo cuando se trata de discapacidad. Lo vemos, incluso, como deseable y como recomendable, como que lo necesitan, ¿dónde van a estar mejor? Esa es un poco la sacudida moral que también tiene trascendencia política y que yo quería trasladarles a sus señorías. Eso no es admisible, es un desafío, pero un desafío que como país, como esfuerzo país y como comunidad educativa podemos hacer y estamos en condiciones de hacer. Otros países más pobres, como Portugal, lo han hecho en cinco años; ha habido voluntad política, ha habido confluencia de los legisladores, de los operadores; es un país unitario, pero eso no quiere decir nada, tiene otra forma de configuración territorial. Los datos que daba el señor Tremiño son del año 2010, pero es que ellos presentan ya resultados del año 2015 y 2016. En cinco o seis años han pasado a tener solo un 2% de casos y no han triunfado. España está en muy buena posición; Alemania está muy atrás respecto de España en lo que se llama ahora escolarización ordinaria; Francia tampoco está bien. En general, en Europa no hay modelos ni paradigmas que nos superen, pero razón de más; si estamos bien o estábamos en una situación aceptable hace unos años, ¿por qué hemos dejado de aspirar a estar mejor? Ese es el mensaje que yo les quiero transmitir: que la inclusión es posible, que la inclusión está a

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 287

28 de junio de 2017

Pág. 40

la vuelta de la esquina y que solo falta voluntad política, concierto, buenas leyes y una comunidad escolar impregnada, convencida y absolutamente volcada en hacerla real.

Perdonen por no contestar a todo, pero creo que esta reflexión general puede servir un poco más.

Gracias. **(Aplausos)**.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Pérez Bueno, por su intervención, por la contestación, por todos los datos que nos ha aportado físicamente para que los puedan analizar los miembros de esta Comisión, sumados a todos los que, como se ha dicho aquí, nos han venido dando a lo largo de los años, tanto en la Comisión de Política Social como de la Discapacidad.

Muchísimas gracias.

Se levanta la sesión.

Eran las ocho y cinco minutos de la noche.

cve: DSCD-12-CO-287