



CORTES GENERALES

DIARIO DE SESIONES DEL

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Año 2017

XII LEGISLATURA

Núm. 232

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

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

Sesión núm. 22

celebrada el miércoles 17 de mayo de 2017

Página

ORDEN DEL DÍA:

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

- De la señora Pellicer Iborra, presidenta de la Fundación Trilema, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000583) 2
- Del señor Campillo Meseguer, presidente de la Red española de Filosofía (Ref), para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000584) 18
- De la señora Egido Gálvez, presidenta de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) y catedrática de Teoría de Historia de la Educación, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000585) 28

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 2

Se abre la sesión a las cuatro de la tarde.

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

— DE LA SEÑORA PELLICER IBORRA, PRESIDENTA DE LA FUNDACIÓN TRILEMA, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000583).

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, convocada para el día de hoy a las dieciséis horas, y como en otras ocasiones esta tarde también vamos a tramitar tres comparecencias en esta Comisión. La primera de las comparecientes a la que damos la bienvenida es doña Carmen Pellicer Iborra, presidenta de la Fundación Trilema, a la que también agradecemos la documentación que nos ha adjuntado, su intervención y su disposición a comparecer ante nosotros para ayudarnos a buscar el mayor acuerdo para un pacto social y político por la educación.

Doña Carmen Pellicer, le reitero las gracias y tiene la palabra, que ya sabe que es por treinta minutos en la primera intervención; luego intervendrán los portavoces de los distintos grupos, que tendrán cinco minutos para plantearle las cuestiones que crean conveniente, y luego, dependiendo del tiempo que hayamos usado, el resto será para contestar a las cuestiones planteadas.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA DE LA FUNDACIÓN TRILEMA** (Pellicer Iborra): En primer lugar, muchísimas gracias por la invitación. Es todo un honor poder estar aquí en esta Comisión, por cuya creación, tanto don José Antonio Marina como yo, hemos trabajado durante estos últimos tres años encarecidamente, y nos sentimos un poquito orgullosos porque creo que hemos contribuido a crear un clima social y una conciencia de necesidad del pacto educativo. Además del agradecimiento me gustaría también, antes de comenzar, situarme. Yo soy profe, profesora de a pie. He estado en las aulas más de treinta años. He pasado por aulas de infantil, de primaria, secundaria, la universidad en España y fuera de España, y soy profesora. La Fundación Trilema es una fundación civil de docentes que provienen de todos los niveles educativos y de todos los modelos de escuela.

Yo sé que aquí ha comparecido gente de muy alto prestigio y yo no voy a competir a nivel de datos o de teoría, pero sí puedo aportar la experiencia de más de seis mil horas anuales de media en los últimos cinco años de formación presencial en escuelas de todo tipo. Nosotros trabajamos con escuelas públicas, privadas, concertadas, grandes, pequeñas, rurales, urbanas, en lugares de riesgo, en lugares de élite, y creo que esa experiencia de encuentro y de presencia compartida puede ser nuestro granito de arena a la hora de gestar un pacto por la educación. Quizá desde esa experiencia puedo ser portavoz del clamor, absolutamente unánime, que hay en las escuelas españolas por que esta Comisión triunfe, y el apoyo absolutamente incondicional que se tiene desde muchas posturas distintas y desde muchas posturas ideológicas. Pero los maestros de a pie, los buenos, los que piensan en los niños, saben lo necesaria que es en este momento una ley de educación que garantice estabilidad al sistema. Creo que los maestros somos muy flexibles; prácticamente podemos hacer maravillas con cualquier ley, pero solo queremos una, que no cambie. Creo que ese es el clamor común. Luego evidentemente es todo un matizable y estamos muy acostumbrados a entrar en contextos distintos en nuestro mismo equipo. Por eso básicamente les he puesto en la carpeta los resúmenes ejecutivos de los dos grandes documentos que hemos elaborado en estos dos últimos años todo nuestro equipo. En primer lugar, el libro blanco, por encargo del ministro de Educación, donde hacemos una reflexión importante sobre cómo creemos que tendría que ser el cambio en el perfil docente, en la formación de los docentes desde sus momentos iniciales hasta el diseño de una carrera profesional que permita que se progrese, que permita mantener la tensión de excelencia constante del sistema. El segundo documento, que era mucho más amplio y que salió en el mes de julio, es lo que llamamos *Papeles para el pacto*, con esa intención humilde de que fuera simplemente un documento para la reflexión; no que levantara heridas, sino que pusiera encima de la mesa perspectivas distintas que posibilitaran el diálogo. Es un documento muy amplio con una bibliografía muy amplia. Yo les he dejado la versión digital completa de los documentos, que supongo que todos conocen, y sí que he fotocopiado, porque voy hacer una referencia de ambos documentos que son muy amplios, algunos aspectos sobre los que creo que puedo aportar algo que quizá otros compañeros no puedan. Entonces, he hecho una

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 3

selección bastante subjetiva. Luego he incluido un artículo que acabo de publicar hace un par de meses sobre la cuestión de la religión, la cuestión religiosa dentro del pacto educativo, porque entre mis muchas pasiones soy licenciada en Teología, he participado en negociaciones con distintos gobiernos de distinto signo, a propósito siempre de temas conflictivos en las relaciones entre la Iglesia y el Estado, y creo que puedo aportar un granito de arena de cómo llegar a acuerdos, como hice en su momento con el currículum de Educación para la Ciudadanía, donde tuve un rol bastante importante, o lo tuve en todo el tema de la religión en las otras leyes, como la religión no confesional que luego se abortó, y las configuraciones de los currículums de las alternativas, sobre todo con las distintas comunidades autónomas. Tenemos acuerdos con consejerías de distintos signos, y somos responsables de programas bastante ambiciosos de formación en muchas de ellas. Desde este marco, que creo que para el diálogo va a ser más fácil, he seleccionado fundamentalmente algunos aspectos de *Papeles para el pacto*. Vuelvo a insistir en que este no es mi trabajo personal, sino que es el trabajo que hemos realizado fundamentalmente Jesús Manso, profesor de la Autónoma, José Antonio Marina y yo.

Hecha esta introducción, para ser un poco más ágil —y como buena profe, me gusta la pizarra—, he hecho este *power point* que básicamente entresaca los diversos aspectos. La primera aportación —insisto en que no voy a hacer mucho análisis— sería dejar una pincelada de reflexión sobre cuál va a ser la naturaleza del pacto y a qué tipo de pacto aspiramos. A veces, a nivel mediático, se plantea el pacto por la educación como una renuncia de intereses y como una especie de acuerdo de mínimos. Yo creo que debemos cambiar el imaginario social sobre la educación en España, y creo que tenemos que aspirar a lograr un gran acuerdo nacional; no un pacto donde todos nos conformamos con perder un poco para ponernos de acuerdo, sino que tenemos que aspirar a un pacto de horizontes máximos.

He hecho este juego de alianza, pacto y acuerdo, y he puesto aquí una imagen, que a mí me gusta mucho, con los profes, que es un viejo experimento de Psicología que no sé si recordarán ustedes, que es el experimento de Robbers Cave, donde dos grupos de pseudoscouts en el bosque lograron demostrar que al final lo que más cohesiona y une a un grupo es un enemigo común. Quizá el problema que tenemos en este país en educación es que, como no tenemos un enemigo común declarado, nos entretenemos con batallitas entre nosotros. Entonces, cuando uno sigue el discurso mediático sobre lo que está pasando en los diálogos sobre educación, a uno le da la impresión desde fuera de que nos estamos entreteniendo en batallitas y que hay que lograr identificar, ponerle rostro, publicitar el enemigo común; y yo creo que en este país tenemos un enemigo común todos nosotros muy claro, y mientras mantengamos el horizonte en batallar contra el fracaso escolar y la mediocridad del sistema, mejor. Entonces creo que la perspectiva que nos puede hacer encontrarnos es volcar la mirada en cada alumno, porque cada alumno de este país es un ciudadano de este país y tiene los mismos derechos, las mismas obligaciones y la misma necesidad de excelencia educativa. Yo creo que cada niño tiene el derecho a la excelencia educativa, de recibir la mejor educación posible, que haga posible —valga la redundancia— que alcance su nivel óptimo de desarrollo intelectual, afectivo, ético, cívico y también espiritual. Creo que esa es una responsabilidad social y es una responsabilidad del Estado subsidiaria nutrirlo cuando muchos de ellos llegan de contextos familiares, de contextos socioeconómicos, de contextos marginales que hacen difícil que esa excelencia sea una posibilidad real. Creo que esa es la labor del Estado cuando protege la gestión del bien público que es la educación; y ese derecho a la excelencia se debe encontrar y no podemos perder esto de vista. Como yo sé que ustedes tienen muchísimos números, no hacen falta más. Me gusta elegir la tasa de fracaso, la tasa de abandono, la tasa de mediocridad, la tasa de desempleo juvenil. Nosotros gestionamos, tenemos nuestras propias escuelas, tenemos escuelas que nos ceden a la fundación básicamente porque están en situación de alto riesgo, y tenemos escuelas en las que cada uno de estos factores es un riesgo grande. Sabemos que esto se puede vencer y es uno de los primeros mensajes del pacto. Creemos que es posible superar esta realidad en un periodo relativamente corto de tiempo, entre tres y cinco años, si somos capaces de llegar a ese acuerdo nacional y de focalizarlo en lo que realmente importa.

El apartado de *Papeles para el pacto* se centra fundamentalmente en la educación obligatoria y por eso hemos hablado a lo largo de todo el documento de esa educación obligatoria. Hemos definido excelencia como el derecho de cada niño en diferentes términos; no solamente excelencia a nivel académico, la que mide PISA, con esta monoobsesión que tienen muchas veces los legisladores —iba a decir, aunque no sé si aquí es conveniente—, esta presión colectiva que en estos momentos ejercen PISA, sus primos hermanos y esta especie de competencia insana que se está produciendo entre los sistemas educativos, y que está enturbiando muchas veces las decisiones que se toman en torno a lo que significa realmente educar. Acabo de llegar de China, para ver qué hacen los chinos que sacan tan buenas

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 4

notas en matemáticas, y les aseguro que no quisiéramos copiar sus métodos. Por tanto al final uno tiene que centrarse en cuál es la finalidad que tiene la educación y qué clase de educación, qué clase de ciudadano, qué clase de persona y qué clase de país. Por eso cuando hablamos de excelencia no nos centramos única y exclusivamente en el éxito académico; me gusta utilizar el sistema de indicadores de la Unesco que separa en seis grandes áreas, que distingue entre bienestar académico y bienestar educativo, y que considera otros muchos factores que hacen que las escuelas tengan que diseñar su sistema de cambio de una forma más equilibrada, como veremos después.

Hemos empezado —paso a la siguiente parte— en *Papeles para el pacto* por recoger aquello en lo que creemos que estamos de acuerdo. Hay trece aspectos donde creo que unos y otros, con distintos matices, podemos llegar a un acuerdo de una forma relativamente fácil. Hemos repasado los programas de sus partidos políticos, hemos estado haciendo un contraste de las propuestas que se hicieron en la campaña electoral última, y hemos hecho un esfuerzo de síntesis, además de habernos encontrado con más de cien organizaciones, unas más grandes y otras más pequeñas, y también con representantes de todos los partidos políticos que creo que están hoy en la sala. Y ahí hemos encontrado esos trece puntos que creemos que pueden ser un buen arranque a la hora de hacer una redacción final de una propuesta de acuerdo. Entre estos principios de acuerdo me gustaría destacar alguno que creo que puede sufrir un cierto riesgo. Por ejemplo, el número 4. En este momento estamos ante una presión en Europa que está haciendo fuerza para eliminar la inclusividad como opción de éxito educativo; se está cuestionando un principio que hace veinte años era incuestionable, y es que la escuela comprensiva, la escuela inclusiva era la mejor apuesta para generar un modelo social. Creo que todavía aquí en España tenemos un cierto consenso: que no queremos renunciar a la inclusividad, aunque ello suponga unas decisiones de organización y de inversión diferentes que garanticen no solamente a corto plazo unos resultados brillantes, sino a medio y a largo plazo una sociedad mucho mejor. Esta es una de las cuestiones en las que creo que estamos de acuerdo y que tendríamos que defender y blindar ante el riesgo que supone.

Quiero decir alguna palabra también sobre el punto 6, que es el tema de la importancia que tiene la etapa infantil como etapa educativa y aumentar su relevancia. Yo dirijo con José Antonio Marina la cátedra de Investigación sobre Inteligencia en la Universidad Lebrija, y desde allí con su apoyo también pudimos hacer parte de este trabajo, y creo que todas las investigaciones apuntan a que mimemos como país el sistema educativo hasta los siete años; que tengamos la generosidad y la creatividad de apostar por un modelo de educación infantil de excelencia, pero de mucha flexibilidad, que sea capaz de generar complicidades no solamente con las familias, sino también con los entornos locales, con la municipalidad y con muchas iniciativas que provienen, tanto del tercer sector como de entidades privadas, en una sana colaboración para ofrecer muchas oportunidades de experiencias enriquecidas en esa etapa educativa. Debemos huir de modelos que pretenden asemejar la educación infantil a un modelo academicista de primaria, con esta presión obsesiva que tienen algunos sectores de que los niños hagan cartillas con la eme y la pe. Esta presión que todavía funciona en algún imaginario social, que vincula muchas veces la prisa en la lectoescritura con la calidad del sistema infantil, creo que es un riesgo y hay que prevenirlo, pero también pienso que hay que ser muy flexibles para dotar de autonomía organizativa a la etapa de infantil y huir de cerrar y cercenar la libertad, y sobre todo la pluralidad de opciones pedagógicas.

En los últimos puntos no nos hemos entretenido mucho con formación profesional, porque insisto en que en *Papeles para el pacto* se centraba más a nivel educativo. Yo he estado diecisiete años en institutos públicos de FP, tengo mucho cariño a la FP y me encantaría poder cambiar toda la FP y hacer un modelo dual a la latina, no tanto a la alemana, porque creo que nuestro tejido empresarial y nuestro tejido social invitaría a otro tipo de modelos, pero es verdad que en *Papeles para el pacto* no hemos entrado directamente ahí. Solo una palabra sobre el punto número 9. Ya incidíamos mucho en *Papeles para el pacto* y posiblemente en el libro blanco fue una de las cosas que más me criticaron en los medios de comunicación. Estoy absolutamente convencida de que este sistema educativo no cambiará si no introducimos un modelo riguroso de evaluación del desempeño docente. Llevamos ya muchos años con esto; desde el año 1998 comenzamos a hacer modelos de evaluación de desempeño con observación de aula, creamos un sistema de estandarización de competencias docentes, hemos ido variando a medida que las investigaciones internacionales iban aportando otros modelos, pero creemos —en eso insistíamos en el libro blanco— que es preciso publicar y consensuar a nivel nacional un perfil docente de excelencia, con unas competencias que sean objetivables, que puedan acreditarse como sustrato de los modelos de formación y desarrollo profesional, tanto desde la formación inicial del profesorado como en la carrera docente, y que sean además susceptibles de ser evaluados anualmente con sistemas que hoy son

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 5

contrastados, que garantizan la objetividad, y sobre todo que garantizan que se puede ayudar a mejorar a los docentes. Se me criticó mucho en el tema de la evaluación porque se decía que queríamos pagar menos a los profesores que suspendieran el examen y ha habido mucho revuelo; es verdad que nuestro sistema educativo tiene una especie de alergia a ser evaluado, a pesar de que somos evaluadores en clase. Creo que hay un cierto consenso, no posiblemente en las maneras, pero hoy nadie, ningún partido político, ningún sindicato ni nadie se atreve a decir públicamente que no hay que evaluar a los docentes, porque al final la evaluación es el principio —lo he dicho antes— de mejora. Hay que explorar y consensuar un modelo potente. Sé que esto significa una inversión muy grande, pero posiblemente es más urgente que muchas otras cosas que aparentemente o a corto plazo parecen más glamurosas; pero se produce un cambio mucho más espectacular en una escuela cuando se introduce un modelo de evaluación de desempeño que cuando se introduce tecnología en el aula.

Hay otro punto, el número 13, donde creo que hay también un acuerdo en la necesidad de fomentar la participación de todos los agentes educativos dentro del sistema educativo, pero una participación diferencial. Pienso que no es lo mismo lo que pueden aportar a un modelo educativo en una escuela los docentes, los claustros, los consejos escolares, los organismos municipales o la sociedad civil. Necesitamos una cultura democratizadora de las escuelas, pero en un sentido positivo. A veces uno tiene la sensación —yo hago muchas escuelas de padres y muchas charlas abiertas en pueblos pequeños, en zonas rurales, tengo mucho cariño a la escuela rural— de que estamos ante una especie de competición en un momento en el que la bajada de natalidad es un riesgo enorme para toda la escuela española. No voy a distinguir la escuela pública por quién pague la nómina a fin de mes, sino por cómo la sociedad civil gestiona los bienes públicos. Insisto en esto porque muchas veces, sobre todo en las zonas de España donde la natalidad es muy baja, el enfrentamiento de las redes educativas es un grave problema que va en detrimento del aprendizaje de los niños, de la paz social de las poblaciones pequeñas. Esto está provocando muchos enfrentamientos que van mucho más allá del modelo educativo de escuela, y que provocan fracciones dentro de las mismas sociedades pequeñas o de los microsistemas sociales rurales. Creo que hay muchas formas creativas de participar. Hemos hecho una propuesta en Ciudades Educadoras donde publicamos un documento de indicadores de cómo se pueden hacer modelos de colaboración y coparticipación, y no de competitividad y competición entre las distintas ofertas educativas de educación formal, no formal e informal que tienen las localidades pequeñas. Quizá en las grandes ciudades esto se desdibuja, pero no podemos olvidar que la escuela rural en España sigue siendo una realidad enorme.

Todo sería estupendo si no tuviéramos que abordar estas ocho tensiones que hemos recogido ampliamente dentro del pacto. Insisto en que no nos hemos definido, hemos procurado plantear en cada una de ellas cuáles son las posturas encontradas, y luego quizá en el diálogo podremos centrarnos en las que ustedes quieran. Las nombraré muy rápidamente y digo lo que pienso —también muy rápidamente— sobre cada una de ellas. Creo que hay un discurso público muy peligroso que presenta como confrontadas la calidad y la equidad: la calidad le toca a la derecha y la equidad le toca a la izquierda. Esto es una banalidad totalmente nefasta, que además se utiliza muy irresponsablemente a nivel mediático y que hay que superar. Esto no es verdad, calidad y equidad van de la mano. España tenía unos resultados bastante envidiables en cuanto a niveles de equidad en el acceso escolar, y creo que hay que pelear por mantener ese binomio. Al final la forma de superar la tensión entre calidad y equidad es una financiación adecuada para que no haya que elegir. Y yo creo y defiendo que aquellas personas, aquellos alumnos, aquellas escuelas, aquellos entornos más difíciles merecen mayor inversión para que tengan la misma posibilidad real de acceder a la excelencia. Es una de las cosas que decíamos en el libro blanco cuando proponíamos que los profesores excelentes tuvieran posibilidades y flexibilidad para tener destinos, como hacen por ejemplo en Gran Bretaña. Yo bebo mucho del sistema británico, y allí están los equipos —entre comillas— de rescate, por los que se envía a los mejores directores o a los mejores docentes durante dos o tres años a escuelas de riesgo para que alcancen un cambio potente.

Hay una tensión también entre la inclusividad y el modelo diferenciado que bebe de la mano —por eso está en el mismo color— de la tensión anterior. En este momento hay una presión en partir y hacer institutos de excelencia, bachilleres de excelencia, colegios de excelencia, en separar, en privatizar opciones para determinadas clases sociales. El mismo sistema es perverso en cómo todo este discurso, con financiación insuficiente, acaba haciendo guetos en las grandes ciudades y acaba presionando y haciendo creer a los padres que lo mejor que pueden hacer sus hijos es estar con grupos homogéneos, y cuanto más homogéneos y mejores, mejores posibilidades. Y esto es pan para hoy y hambre para mañana.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 6

La tercera tensión —yo hubiera sido un poco más agresiva en esta— que hemos definido en *Papeles para el pacto* es entre las competencias educativas del Estado y los derechos de las familias, en términos de la pluralidad de modelos de enseñanza. De nuevo creo que hay un desvío social en la percepción de esta tensión. Al final —quizá voy a ser un poco atrevida— creo que el sistema español es tremendamente homogéneo. Yo hago más de cien mil kilómetros en mi coche todos los años, y cojo aviones y tengo tarjeta oro en todos los medios, es decir piso mucha escuela, y les aseguro que las diferencias reales, sustanciales entre una escuela en un pueblecito gallego y una escuela en el centro de Madrid son mínimas. La homogeneidad del sistema educativo español es sorprendente. Esto no es positivo para el sistema. Es cierto que cuando las leyes educativas son tan farragosas, tan exhaustivas, tan controladoras, y sobre todo los organismos, como la Inspección Educativa o las administraciones locales, son tan insistentes en la letra pequeña, acaban produciendo un conformismo y una mediocridad generalizada aceptable que es muy peligrosa a la hora de ofrecer, cambiar o superar nuestro enemigo común, que es el fracaso. Y esto supone vencer esa desconfianza que tiene muchas veces la Administración hacia cada una de las escuelas. Para construir confianza por supuesto hay que empoderar a la escuela; hay que formar muy bien a los profesores, y hay que formar especialmente bien —esto lo decía en el libro blanco y ahí apuesto mucho— a los equipos directivos. Otra de las grandes lagunas de nuestro sistema es que no tenemos personas que sepan dirigir escuelas, no hay un programa de formación de dirección potente, y no hay un modelo de formación. No me refiero tanto a las horas o los requisitos cuanto a un modelo eficaz que enseñe a liderar procesos de gestión de cambio y de innovación. Esto requiere una apuesta y una inversión importante, porque además formar a un profesor lleva un tiempo, formar a un buen director o directora lleva bastante más tiempo, pero construir un equipo directivo y un proyecto con visión y con capacidad de transformación lleva mucho más. Esto requiere una visión a medio y a largo plazo, no solo requisitos y programas constantes anuales, que se mueren en junio, que vuelven a empezar, que están muy burocratizados y por los que el mismo sistema muchas veces hace desistir a aquellos que realmente tienen una voluntad de cambio.

La tensión número 4 tiene que ver con esto, es el tema de los conciertos educativos. Aquí creo que tenemos otro problema endémico nacional, y es la confusión entre lo estatal y lo público. Hay mucha gente que cree que el espacio público es el espacio que gestiona directamente el Estado, y yo creo que esto no es cierto. El espacio público es de la sociedad civil, no es del Estado, y por lo tanto es la sociedad civil la que puede gestionar el espacio público. Hay que articular maneras y sistemas de control correctivos, pero no puede confundirse. Los colegios concertados y los colegios de gestión estatal son públicos, ambos son públicos. Aquí ponemos algunos de los puntos más calientes como el tema de las cuotas con los inmigrantes, los correctivos sobre los modelos educativos, el respeto a los valores constitucionales, los sistemas de colaboración, de cofinanciación entre entidades ajenas a las escuelas. No hay que olvidar que los sistemas de éxito —y ahí está el informe McKinsey— se gestionan por conciertos educativos. En los famosos conciertos finlandeses no es financiación directa; son conciertos a municipalidades o a grupos de padres o a cooperativas. Es decir, hay que desdemonizar esta idea de que el concierto educativo es un favor o un regalo que se hace a un grupo social. Otra cosa es qué condiciones vamos a poner, cómo vamos a controlar ese sistema, y qué vamos a hacer para que no se cometan algunos abusos que oscurecen el gran trabajo que se hace en muchos lugares. De la misma manera, yo que vengo de la enseñanza pública —he sido diecisiete años profesora en el instituto público— creo que se ha introducido mucho discurso en contra, y considero que hay mucho que aportar con los grandes profesionales que hay en estos momentos en los centros públicos. Si logramos juntarnos —nosotros tutorizamos más de trescientos proyectos mixtos de profesores que provienen de ambas redes— y aprender mutuamente se puede avanzar mucho y desmontar todo este discurso que tiene otros intereses que no tienen mucho que ver con la educación.

El punto número 5 tiene que ver con la relación con la Iglesia, la tensión entre la idea laica o no laica, la confesionalidad de las escuelas, y sobre todo el tema de la clase de Religión. Yo he sido profesora de religión en el centro público también durante algunos años, y evidentemente toda la historia que arrastra de intento de negociación y de intento de encontrar una fórmula de consenso es posiblemente uno de los temas más complejos. En uno de los momentos en que estábamos negociando el modelo de la LOCE recuerdo que estuve reunida con los obispos irlandeses. Irlanda es un caso curioso del que creo que podríamos aprender, porque era un país confesional católico con un modelo de clase de Religión similar al nuestro, que ha hecho un proceso de evolución de la presencia de la enseñanza religiosa escolar al modo británico, con una cierta paz social, con un sistema de módulos que describo previamente en el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 7

libro, y creo que hay muchas posibilidades de encontrar un equilibrio entre la necesaria formación en la dimensión espiritual del ser humano —no necesariamente confesional—, el conocimiento de las fuentes de la cultura y de la tradición, y por supuesto el respeto a las creencias personales de todo tipo de todos los ciudadanos. Aunque el tema parece anecdótico, despierta muchas pasiones emocionales y necesitaríamos sentarnos durante muchas horas encerrados sin que nadie pudiera tuitear para poner encima de la mesa —como hemos hecho sucesivamente en las anteriores leyes— propuestas de currículum. He redactado propuestas de currículum —y miro al portavoz socialista porque con Cristianos Socialistas tuve un largo trabajo de varios años—, con Peces Barba trabajé mucho en la propuesta de distintas fórmulas de consenso en torno a la clase de Religión y esto está publicado.

Hay un tema de tensión entre el centralismo y las comunidades autónomas, creo que hay cosas que son de todos y a lo mejor si cambiáramos en profundidad los núcleos vertebradores de la ley de educación, por ejemplo, si en vez de pelear si vamos a enseñar más horas el Miño, el Sil o el Guadalquivir y nos dedicáramos a hacer un currículum real competencial, evitaríamos muchos de los conflictos existentes, evitaríamos mucho si hiciéramos una buena ley base que fuera mucho más flexible y que permitiera mucho espacio de autonomía, microsistema desde la escuela y macrosistema desde el Estado. Eso nos ayudaría a superar muchos de los enfrentamientos localistas que luego es lo que llega a los profesores. Si vas a un claustro y preguntas por qué existe ese conflicto —nosotros llevamos muchos centros y dirigimos algunos en Cataluña, en el País Vasco, en Andalucía y en Castilla-La Mancha, de momento, y en la Comunidad Valenciana—, vemos que hay mucho más en común que lo que nos separa. Y hay formas de escapar de los temas más polémicos. No voy a entrar en el tema del dinero porque esto les corresponde a ustedes y no soy economista. Los filósofos, ya se sabe, nos distanciamos de la parte más banal. Quitando los problemas económicos —en los que no voy a entrar—, creo que hay muchos puntos de encuentro si logramos definir un modelo de decretos de desarrollo que permita que todo el mundo se sienta cómodo y pongo el ejemplo del currículum —que es uno de los que mejor conozco— donde hemos hecho propuestas de currículum competencial que dejaría un espacio de libertad suficiente como para que esto se pudiera adaptar.

Autonomía. Ocurre de la misma manera con los centros y la última es esa tensión sobre la profesionalización de la dirección porque hay mucha resistencia, sobre todo en la escuela de secundaria pública, con la creación de un cuerpo directivo. Esto despierta muchas acritudes, quizá por heridas históricas no bien superadas. Hay una tensión entre la necesidad de generar procesos de participación y la necesidad de recuperar un concepto de autoridad, que no de autoritarismo, como sabiduría reconocida a la hora de dirigir un centro.

Creo que ya no me queda prácticamente tiempo. Al final del documento hay diez propuestas concretas. A veces en broma digo que si fuera ministra de Educación —que, como no ocurrirá nunca, así no tendré que tomar esa decisión— por dónde empezaría a elaborar una ley de educación. Cambiaría el currículum radicalmente. Creo que las definiciones curriculares de las últimas siete leyes de educación están obsoletas. Llegan unos y quitan, llegan otros y ponen, pero el esqueleto de configuración es idéntico y así no vamos a salir de ese bucle. Creo que hay que hacer una definición mucho más al estilo nórdico con una revisión de los currículum a niveles de competencias no a niveles de contenidos asociados, con mucha más flexibilidad, garantizando evidentemente unos mínimos, pero de otra manera. Creo que a nivel evolutivo los currículum que se copian mutuamente olvidan cómo hoy los procesos madurativos a nivel de psicología evolutiva han cambiado. Cambiaría la metodología docente, la metodología de aula. Creo que hay una gran laguna, empieza a haber mucho ruido mediático sobre innovación, trabajo cooperativo y todas estas cosas. Hay mucha confusión, pero creo que hay determinadas cosas que son hoy innegables y que son apuestas que habría que fomentar en positivo porque creo que determinados cambios en las escuelas no se pueden hacer con el látigo. Creo que hay que promocionar y reforzar las buenas prácticas metodológicas, que las hay. No hace falta ir a Finlandia —aunque mi consejero así lo haya decidido— porque aquí se pueden visitar escuelas que están hoy logrando con nuestros recursos y con nuestra realidad resultados excepcionales, como las nuestras. Después hay que cambiar la forma de evaluar, hay que revisar mucho no solamente cómo se hacen las pruebas externas, sino el uso de la información de esas pruebas y hay que incluir en la escuela una cultura de evaluación diferente. La obsesión con la calificación, los programas informáticos de las consejerías —el andaluz no tiene desperdicio— que encorsetan a los centros y obligan a renunciar a una verdadera evaluación del aprendizaje deben ser totalmente flexibles o, al menos, deben cambiar porque están matando muchas iniciativas de buenas escuelas.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 8

Tengo que terminar. La personalización del aprendizaje, que es un cambio de la antiguamente llamada atención a la diversidad. Creo que necesitamos una gran inversión en profesionalizar la atención a las necesidades educativas, a todas las necesidades educativas de los niños. Aquí hace falta una gran formación, pero hace falta también la dotación de recursos. Hay muchas formas creativas para con el mismo dinero hacer las cosas mejor —esto luego lo contaré en las preguntas—. Hace falta un cambio en la organización de los centros, cómo estructuramos las escuelas —lo tienen escrito, lo pueden leer—. La mejora en la calidad de la función docente y ahí he elegido los cuatro aspectos del libro blanco que me parece que serían los primeros a corto plazo, como la evaluación del desempeño y el mensaje social. Esto es importante, en España hay una desconfianza, he trabajado varios años en Inglaterra y allí en Oxford hay un gran respeto del universitario, del académico por lo que hace el maestro de escuela, al cual se le invita con mucha frecuencia y se le escucha mucho en la universidad. Y el maestro respeta mucho al académico y acude a él cada vez que tiene un problema. Esta cultura colaborativa entre instituciones superiores y escuela de a pie no se tiene. Creo que hay muchas maneras de crearla, creo que hay posibilidades, desde la modificación de los programas de doctorado —estas tesis inútiles donde uno se encierra dos, tres o cinco años—. Universidades de la talla de Oxford o de Cambridge en Gran Bretaña ofrecen programas para maestros de escuela con publicaciones más cortas, investigaciones de aula, se promociona mucho esa simbiosis, lo que antiguamente se llamaba investigación en acción.

Hay que vincular al alumnado. Tenemos un problema de *bullying* y de acoso cada vez más grave. Hay una psicosis colectiva. Esta semana he tenido que abordar varios casos bastante graves y realmente hace falta un cambio en la acción tutorial, otro gran ausente de las últimas dos leyes de educación. Creo que la figura del tutor —solo hay que mirar a los finlandeses— es crítica. En Magisterio es una optativa, lo más importante que un maestro puede ser es tutor. Hay que cambiar enormemente la función, la misión, la formación y, sobre todo, la estructuración del tiempo de tutoría dentro del horario escolar. Y creo que eso produce un resultado grande. Hay que animar a algunas familias para que se impliquen y a otras para que no crucen el umbral del colegio. **(Risas.)** Esto no sé si hay que ponerlo en la comparecencia. Hay que superar mitos y hay que dejar a las familias en su sitio porque determinados discursos son muy peligrosos. Al final son los niños nuestro objetivo y eso hace que la participación de las familias tenga que tener distintas variables, tenga que pretender la complicidad, pero también tenga que descansar en el respeto a que los profesionales somos los docentes. Por lo tanto, cuando se habla de dotar de autoridad a los maestros, se trata fundamentalmente de saber quién está en su sitio en la comunidad educativa y de tener gente especializada que pueda atender a esta relación que cada vez es más compleja. Eso implica la colaboración de toda la sociedad, el tercer sector, la inversión privada. Hay una resistencia en la escuela pública y hay muchas dificultades y trámites. Nosotros tenemos una productora de cine educativo y les invito al estreno de la próxima película. Propongo que, de la misma manera que contamos con la desgravación fiscal para cine en algunas comunidades autónomas, que alcanza hasta el 45 %, por qué puede una empresa desgravarse un 45 % si hace una donación a una película y no si hace una donación a la escuela local para que haga un proyecto de desarrollo. Creo que hay muchas maneras de incrementar la colaboración del sector privado con la educación a nivel de beneficios fiscales, por ejemplo, pero sobre todo a nivel de crear un discurso que estimule la colaboración y que cree la conciencia de que la educación de este país es cosa de todos y no solamente de las escuelas.

Por último —esto supone un cambio en la Administración—, la inspección educativa tiene que cambiar. Esto no sé si lo puedo decir, trabajo mucho con inspecciones. Hay mucha diferencia entre comunidades autónomas. La gente pregunta por qué hay tantas diferencias y las hay dependiendo de si uno tiene un buen inspector o no tiene un buen inspector. Creo que hace falta una cultura de innovación, de pedagogía, de cambio y que hay que superar esa visión del inspector como el ogro o el burócrata o el que va a pillarte. Ese cambio tiene que darse porque, si no, al final, la figura de la inspección educativa es engañar al sistema educativo; hay que tener el discernimiento suficiente para flexibilizar la ley en función de la necesidad de cada niño, y creo que eso no se vive así. Mientras eso no cambie, va a ser muy difícil que los profesores de a pie podamos confiar en las administraciones educativas.

Ya me he pasado diez minutos. Había hecho un poco de broma con elecciones en la historia, pero ya termino, recomendándoles este libro *Hechos y alianzas en la historia de la diplomacia*. Yo leí este libro y pensé, bueno, de todas las alianzas extrañas que ha habido en la historia de la política qué podemos aprender de algunas de ellas para nuestro pacto. Hay pactos extraños como el de Estados Unidos y Corea, donde al final de lo que se trata es de sentir que todos ganamos. O cómo es posible que Gran Bretaña y Estados Unidos, excolonia británica, ahora sean amigos especiales cuando deberían odiarse a

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 9

muerte; qué han hecho los británicos —tan listos ellos— para convertirse de enemigos irreconciliables en amigos, cómo hemos cambiado esa imagen. Lo voy a dejar ahí como anécdota, pero el libro es interesante. De ahí viene esta idea de que no es suficiente conformarse con mínimos. La gente, los periodistas me preguntan —salgo mucho en medios de comunicación— si va a haber o no pacto educativo. Yo siempre contesto que el riesgo no es que haya pacto o no lo haya; el riesgo es que perdamos esta oportunidad histórica de aspirar a máximos y responder a lo que toda la sociedad y, sobre todo, las nuevas generaciones necesitan.

Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, doña Carmen Pellicer, por su intervención.

A continuación, vamos a dar paso a las intervenciones de los portavoces de los distintos grupos para que le planteen las cuestiones que crean convenientes.

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

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Muchas gracias, señora presidenta y muchísimas gracias a Carmen Pellicer, una de las personas que, desde nuestro punto de vista, más tenía que aportar —todo el mundo está aportando muchísimo—: la experiencia, la visión de cómo podemos llegar a un pacto y lo que no tenemos que hacer para que se vuele, porque este no es el primer intento aunque yo creo que sí va a ser el definitivo.

Leeré con mucho detalle toda la información que nos ha pasado; alguna de ella la conozco, pero me gustaría hacerle algunas preguntas relacionadas con el pacto en general y luego, específicamente, con relación al tema de la religión que, obviamente, como ha dicho usted, es una cuestión anecdótica, pero que ha generado muchísima polémica y muchísima distorsión y ha sido un gran escollo para lograr acuerdos. A mí no me gustaría que se repitiera esa situación en esta ocasión. Cómo podemos plantear una alternativa que, si bien no satisfaga a todo el mundo, por lo menos no genere tantas distorsiones que impidan llegar a acuerdos fundamentales.

Con relación al pacto en general —en muchas cuestiones coincidimos— le quería preguntar sobre la estructura y la modificación del currículo. ¿Cree usted que la estructura que hay ahora mismo, con el cambio que hubo del paso de los dos últimos años de la primaria a la secundaria, ha sido positiva? ¿Se debe mantener? ¿Cómo podemos mejorar —usted que ha tenido tanta experiencia en distintos colegios— los procesos de transición entre ciclos, tanto primaria con la ESO como la ESO con el bachiller? ¿Considera usted que hay que hacer cambios fundamentales o podemos mantener este sistema? También me gustaría preguntarle qué relación hay —si cree que hay alguna relación— entre esta estructura y la mezcla de edad de chicos y chicas en los institutos con la cuestión del *bullying*, con el deterioro de la convivencia escolar y con la falta de educación inclusiva. Si no le da tiempo, si tiene alguna reflexión o alguna idea que aportar.

Con relación al currículo, yo coincido en que hay que cambiar el currículo, pero también creo que es relativamente peligroso flexibilizarlo absolutamente. Es verdad que la enseñanza por competencias es importante, pero los conocimientos también lo son y nos estamos encontrando, esta misma semana, con una situación en la que parece —hay indicios y aquí se han recogido— que hay presiones en la configuración de los libros de texto en virtud de la visión de la historia que se tenga en cada comunidad autónoma. ¿Cómo podríamos establecer un modelo que consensuara y que, de alguna manera, hiciera honor a la verdad y no contribuyera a la construcción de la posverdad, que tan de moda está?

También me gustaría preguntarle en relación con la religión. Ha hablado de la transición o del ejemplo que podíamos tener en el modelo irlandés. Si pudiera explicar básicamente —lo hemos hablado— cuál es esta alternativa de la religión modular o de las religiones modulares, cómo lo han hecho ellos y cómo lo trasladaría usted al contexto que tenemos en España.

Finalmente, me gustaría preguntarle por cómo abordamos el problema que está suponiendo en algunas comunidades autónomas los modelos lingüísticos que se están imponiendo, sobre todo con relación, por ejemplo, a la educación inclusiva. Yo me he reunido con padres y supongo que usted ha visto en todas las comunidades autónomas los efectos que están teniendo y que están generando distorsiones importantes. ¿Qué idea tiene? ¿Cómo podríamos abordar estas diferencias?

Muchísimas gracias.

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

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

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 10

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

Buenas tardes, señora Pellicer. En primer lugar, quiero reconocerle que ha sido una comparecencia muy interesante, desde la discrepancia también. En muchos de los aspectos que usted planteaba yo discrepo, pero seguramente esa discrepancia hace todavía más interesante la comparecencia para poder abordar la situación que tenemos. Usted decía —no recuerdo muy bien sus palabras— que se estaba analizando cuando se dice que la calidad corresponde a la derecha y la equidad corresponde a la izquierda. Yo creo, no sé si usted lo comparte, que uno de los elementos que más ha banalizado la calidad de nuestro sistema educativo ha sido, precisamente, la ley que nos ha traído a crear esta subcomisión, la Lomce. Era una ley de mejora de la calidad educativa y lo único que hacía era expulsar al diferente, expulsar a aquel alumnado que tenía necesidades educativas especiales y centrarse en querer que lleguen solamente a ese resultado académico positivo, en un modelo bastante elitista; no solamente la ley, que fue una ley retrógrada en este aspecto, sino también el despliegue a través de reales decretos que dispuso finalmente esa ley. Es verdad que tenemos que acabar con esa idea de la confrontación entre un sistema de calidad y un sistema inclusivo, pero la educación inclusiva y la educación comprensiva cayeron, precisamente, de la última ley, de la Lomce, que llevaba el nombre de mejora de la calidad educativa, cuando lo que hacía era expulsar a una parte importante del alumnado, el que tenía necesidades educativas especiales. Y digo no solo legislativamente —eso se promocionó—, sino que después los recortes que ha habido a quien han atacado directamente ha sido a la escuela inclusiva y a la escuela comprensiva.

Hablaba usted sobre si teníamos que hacer un pacto o un acuerdo. Yo le preguntaría, señora Pellicer, porque es una preocupación que tenemos desde el Grupo Parlamentario de Unidos Podemos, cómo garantizamos que este acuerdo o este pacto —me da igual la palabra que se utilice— no sea solamente un acuerdo o un pacto entre fuerzas políticas, ni mucho menos sea un acuerdo o un pacto entre mayorías parlamentarias actuales, sino que, sobre todo, sea un acuerdo o un pacto social que la comunidad educativa lo sienta suyo. No puede ser que los pactos se cierren, se acuerden y se firmen entre las cuatro paredes del Congreso de los Diputados dejando a la comunidad educativa fuera. ¿Qué mecanismos nos puede usted recomendar que instalemos en esta subcomisión para que los principales representantes de la comunidad educativa no solamente sean comparecientes que vienen una hora y media a esta sala, sino que sean agentes activos de un futuro pacto por la educación en el conjunto del Estado español?

Hablaba usted —y me parece que es un elemento determinante— de la función docente. Por supuesto, nosotros estamos de acuerdo en que se debe analizar y evaluar la función docente, pero —igual no he estado pendiente, aunque creo que sí— usted no ha hablado de la evaluación del sistema educativo, que es un elemento fundamental que está incluso por encima de la evaluación del docente; es decir, no podemos evaluar a nuestros docentes, y a lo mejor poco de corporativismo porque también he sido docente durante muchos años en la escuela pública. Suerte hemos tenido en este país por haber tenido el compromiso de los docentes para aguantar un sistema educativo en el que muchos de los Gobiernos no han creído; ha sido el compromiso de los docentes el que ha soportado eso. ¿Cómo evaluamos el sistema educativo? ¿Cómo decidimos cuáles son los elementos en los que todavía se tiene que profundizar, reforzar y por cuales tenemos que tirar? Hablando de esto, me gustaría saber si ustedes tienen alguna propuesta sobre el acceso a la función docente. Hemos visto cómo hay diferentes modelos. Se hablaba mucho en esta Comisión de Educación del posible «MIR» educativo y queríamos saber cuál es la opinión de una persona como usted.

El tema de la religión también es central y creo que usted, señora Pellicer, es consciente de que es difícil que nos pongamos de acuerdo, porque nosotros partimos de la base de que lo primero que se tendría que hacer es derogar los acuerdos con el Estado Vaticano porque vienen del periodo preconstitucional y están hipotecando el futuro no solamente del Estado español, sino principalmente del sistema educativo, con lo cual no apostamos ni por una evaluación ni por una asignatura concreta de Religión, porque eso al final lo que hace es discriminar a un alumnado respecto a otro por la tradición religiosa, que no negamos que tiene este país. Sí soy consciente —intento acabar, señora presidenta— de que se debe promocionar un tratamiento transversal de la religión. Le decía que soy profesor de Literatura y no se me ocurriría en la vida recurrir, en determinados periodos literarios, al peso de la tradición religiosa que hemos tenido en un momento u otro.

Ligado a eso, porque no se puede diferenciar, también está todo el tema de los conciertos educativos. Ustedes, en su propuesta octava para un pacto educativo, dicen que el sistema de conciertos puede enriquecer el sistema educativo público siempre que se cumplan estrictamente las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 11

normas legales, entre ellas, que los centros sean absolutamente gratuitos. Usted sabe, y no lo podemos negar porque hay informes incluso de la Organización de Consumidores y Usuarios que lo dicen, que nueve de cada diez centros concertados cobran cuotas mensuales a las familias sin que estas sean conscientes de que deben ser legalmente voluntarias. Tampoco se nos escapa que el 85% de esos concertados está en manos de órdenes religiosas, con lo cual detrás del concierto no solo hay un negocio económico, sino también religioso de determinadas órdenes y se da la situación, que se está produciendo en Cataluña y en Madrid, de que ya hay casi más escuelas concertadas que estrictamente públicas, y me gustaría saber qué opina usted de esto.

Acabo en treinta segundos. Hablaba usted de la profesionalización de los equipos directivos. Nosotros compartimos esta preocupación. Tenemos que buscar el equilibrio: la dirección del centro debe ser profesional en el sentido estricto de la palabra de dar salida a las necesidades del centro, pero debemos huir de la profesionalización de este cuerpo, porque al final no podemos consentir que quien acabe decidiendo de manera jerárquica sean, como determinan algunas comunidades en el Estado español, unos equipos alejados de la realidad del aula, del día a día y de las necesidades reales; es decir, señora Pellicer, debemos buscar un equilibrio en la democratización de los centros educativos y evitar la jerarquización que puede producir un cuerpo como este.

Gracias.

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

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

El señor **DÍAZ TRILLO**: Con mucho gusto, presidenta, se la cedo a la portavoz del PP, que tiene prisa. Luego la recupero yo.

La señora **VALMAÑA OCHAÍTA**: Ha sido improvisado. En cualquier caso, se lo agradezco al portavoz socialista.

La señora **PRESIDENTA**: Bien. Por parte del Grupo Parlamentario Popular, señora Valmaña.

La señora **VALMAÑA OCHAÍTA**: Muchas gracias, señora presidenta.

Quería agradecer a la señora Pellicer que nos haya ilustrado en esta comparecencia y las aportaciones que ha hecho en la misma. Creo que hablo en nombre de todos los miembros de esta Comisión si digo que uno de los motivos que nos da mayor gratificación a la hora de elaborar estos trabajos es la posibilidad de escuchar a los grandes expertos que en España trabajan, piensan, estudian, escriben y leen sobre educación; personas que, como usted, son conocidas y reconocidas como grandes especialistas nos aportan mucho.

Usted ya llega en un momento en que ha habido muchos comparecientes que han acudido a nuestra llamada; aún nos quedan unos cuantos todavía, pero ya hemos pasado sobrada y cumplidamente el ecuador. Ha habido una nota común en casi todos ellos, y es que hacían diagnósticos, lo cual es muy útil porque no se puede avanzar sin haber hecho un diagnóstico previo, pero su intervención me ha gustado especialmente porque lo que usted nos ha diagnosticado quizás son las claves que nos han mantenido desunidos y que nos han impedido hasta ahora llegar a acuerdos; además, nos está ofreciendo propuestas para superar estos desacuerdos, lo que no significa necesariamente —y utilizo los términos que ha escrito usted en alguna ocasión— renunciar a la tesis o a la antítesis, sino conseguir una buena síntesis, en términos dialécticos. Estoy convencida de que seremos capaces de encauzar los trabajos de esta Comisión adecuadamente para llegar a esa síntesis y de superar esos escollos. Estoy de acuerdo, y agradezco ese ejercicio de fe, al decir que el pacto no solamente es imprescindible, necesario, la sociedad nos lo está demandando, sino que además es posible.

Como muchos de mis compañeros le han hecho ya algunas preguntas, no voy a reincidir en ellas, como las que hacen referencia a la cuestión religiosa o a la superación de las ideologías para alcanzar los acuerdos, ni siquiera al debate entre equidad y calidad, que muchas veces nos lleva a formular clichés que repetimos hasta la saciedad, pero en relación con este aspecto, quería preguntarle por lo concerniente a la equidad y a la calidad en el medio rural; es decir, no tanto por lo que tiene que ver entre alumnos como entre escuelas, entre las escuelas del medio rural y las escuelas de los grandes municipios. Usted decía que no había tanta diferencia entre la escuela de una aldea de Galicia o de un pueblo de Castilla-La Mancha —Villanueva de los Infantes, sin ir más lejos— y una escuela en Madrid. Sin embargo, en la práctica muchas veces sí que hay enormes diferencias en calidad y equidad para los propios alumnos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 12

porque la mayor injusticia que se puede producir es que haya alumnos que no sean capaces de alcanzar esa excelencia que todos buscamos debido al lugar en el que estudian.

En relación con el papel de los docentes en el pacto, me parece fundamental construir de abajo arriba, estoy completamente de acuerdo, pero ¿cuáles son las dificultades mayores que podemos anticipar? Me refiero fundamentalmente a romper inercias —no me gusta hablar de intereses—, que es uno de los puntos más complicados a la hora de introducir reformas en cualquier ámbito de la vida.

Estoy también de acuerdo en que el gran objetivo es acabar con esos datos de abandono escolar, que son un fracaso. Es verdad que en los últimos años las cifras están mejorando de forma muy sensible y rápida. Según el último dato que nos ofreció el secretario de Estado, estamos en el primer semestre de este año en torno a un 18,5%, lo cual supone una reducción muy significativa no de hace diez años sino de apenas dos años. El informe de Save the Children habla de un 23,6, con lo que estamos hablando de una reducción de 5 puntos. ¿Qué revulsivo, qué elemento cree que sería necesario no para alcanzar el objetivo 2020 del 15%, sino para llegar a ese 10%, que nos parece mucho mejor a todos?

Por último, en relación con la diferencia entre la educación formal y la educación informal, nos gustaría saber qué opinión tiene de esos tipos de educación que están a medio camino o que reúnen las características de los dos, y me refiero a los profesores de Internet. Estamos viendo un fenómeno que se ha producido en los últimos años —yo lo he visto en mi casa, con mis hijos, sobre todo con los pequeños—, y es que cuando los chicos tienen un problema con matemáticas no se van a una academia, se van a Internet, donde hay un señor maravilloso que tiene no sé cuántos millones de seguidores que les explica fenomenal los problemas que parece ser que en la escuela con un profesor no son capaces de superar, lo cual me alarma enormemente, porque yo, como usted, soy profesora y me parece algo terrible que el joven vaya a interactuar con un profesor en Internet en lugar de hacerlo con el profesor que tiene en el colegio. ¿Cuáles son las nuevas posibilidades que se ofrecen en este sentido?

Muchísimas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señora Valmaña Ochaíta.

Ahora por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el señor Díaz Trillo.

El señor **DÍAZ TRILLO**: Muchas gracias.

Presidenta, señorías, señora Pellicer, quiero manifestarle un triple agradecimiento: en primer lugar, por su comparecencia de esta tarde; en segundo lugar, por el trabajo previo que usted llevó a cabo con los profesores Manso y Marina, de una extraordinaria utilidad para al menos empezar a hablar —ya llevamos hablando bastantes horas; calculamos que se han producido ya más de cuarenta comparecencias—, y en tercer lugar, porque, como diputado por Huelva —se lo he dicho personalmente, pero lo digo también públicamente—, por su trabajo y el de su fundación, el de esos profesores que se comprometen con algo que seguramente es lo más importante que tenemos entre manos para nuestro futuro como país: la educación.

Cuando intervenimos los portavoces del Grupo Socialista, como hablamos al final, casi todas las preguntas se han formulado ya, pero a estas alturas de la comparecencia y pensando en su fundación, Trilema, me voy a atrever —además, porque tengo a mi derecha a un excelente filósofo, como usted sabe— a recordar a Aristóteles, a recordar ese planteamiento que hace de *logos*, *ethos* y *pathos* en su libro segundo de *La Retórica*, porque desde esa visión del triángulo usted ha entrado en las cuestiones palpitantes que se plantean en esta Comisión.

Quiero llamar la atención sobre la cuestión fundamental del pacto, como lo definió en la primera comparecencia el profesor y exministro Gabilondo. Tiene que ser un pacto social, un pacto político y un pacto territorial. Ahí tenemos el primer triángulo, que creemos que es fundamental. Esa idea que usted nos traslada con entusiasmo y que nos demanda la sociedad yo también la siento. Siento en mi provincia y en los foros a los que acudo que hay una expectación sanísima ante esta que puede ser una gran oportunidad, y los que estamos aquí durante tantas horas estamos dispuestos a no defraudarla.

Hay otro triángulo que es el de las autonomías. Ha sido también una cuestión muy relatada por los comparecientes. Se trata de combinar esa autonomía del Estado, por una parte, que tiene que formular esa ley básica, la autonomía de las comunidades autónomas, por otra parte, y la autonomía de los centros, en último lugar, un aspecto que va destacándose en esta Comisión y que para mí, que también soy profesor y conozco la realidad educativa, es particularmente importante. A lo largo de estos meses, tras haber escuchado en estas comparecencias a expertos y a profesionales muy solventes, me da la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 13

impresión de que ese tiene que ser el ángulo fundamental, aunque, como es lógico, ese triángulo tendrá que ser equilibrado, como no puede ser de otra manera.

El último triángulo de los trilemas —por hacer una cuestión casi pitagórica en este sentido— afectaría a los modelos de enseñanza dentro del sistema educativo. Me estoy refiriendo a cómo facilitamos un servicio público de calidad. Particularmente, nosotros estamos en una posición muy favorable hacia la educación pública, pero entendemos que la concertada es una realidad —usted lo ha explicado con bastante solvencia— y creemos que a partir de ahí habrá que considerar, como dijo el exministro Gabilondo, que hay una realidad de enseñanza privada en este país que no se podrá eludir a la hora de establecer una ley básica de educación.

Usted ha señalado estas tres cuestiones palpitantes, y yo, por añadir algo más que tiene que ver con el binomio de calidad y de equidad, le diré que nos parece fundamental —no le pido más opinión al respecto porque usted ya ha dicho que es una cuestión que ya se ha señalado—, que es la inversión. Queremos recordar, como hemos hecho en otras comparecencias, que los presupuestos para este año, al igual que los de los últimos años, no acompañan una inversión imprescindible para desarrollar un proyecto educativo de calidad y que garantice la equidad y, por supuesto, la inclusión. A la vista de la labor del colegio que ustedes están gestionando en una de las barriadas más difíciles de mi ciudad con muchísimas dificultades, quiero señalar que toda educación es compensatoria, pero toda, porque la gran labor de la educación es compensar para que no solo todos podamos saber más sino ser mejores personas. En este sentido nos alarma que el Gobierno de España no solo haya recortado más de un punto del producto interior bruto la inversión en educación sino que anuncie ante Europa que pasamos a reducir todavía más, porque lo prometido para 2019 era del 3,76 y nos vamos a ir a un 3,67, según el último documento presentado por el Gobierno.

Para terminar —se me acaba el tiempo, presidenta—, quiero pedirle únicamente que abunde algo más en el estatuto docente, porque creo que la figura del profesor es extraordinariamente importante y quizá por falta de tiempo y no por otra cuestión lo ha desarrollado menos.

Quiero terminar como empecé, con Aristóteles, citando una frase que hemos manejado en esta Comisión. Decía Aristóteles que la política es el arte de lo posible, y yo creo que vamos a ser capaces de hacerlo; es más, el otro día decía que tenía que ser la artesanía de lo necesario, y en eso estamos aquí, como los buenos artesanos, intentando fabricar un buen pacto para nuestro país.

Muchas gracias. **(Aplausos.)**

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

Como se han portado ustedes bien en el uso de los tiempos, doña Carmen Pellicer tendrá más de veinte minutos para intervenir.

La señora **PRESIDENTA DE LA FUNDACIÓN TRILEMA** (Pellicer Iborra): Dios mío, esto parece un examen. Hay muy poquito tiempo y voy a ser casi telegráfica, con el peligro que supone en estos temas dar recetas, ya que hay muchos contenidos que exigen matización.

Supongo que no tengo que mantener el orden, por lo que voy a coger el guante del Grupo Podemos, que me ha preguntado qué haría yo si estuviera en su lugar para que esto fuera posible. Yo en este momento cogería a cien expertos y los encerraría en un hotel relativamente cómodo durante ocho días y no dejaría salir a nadie, como en el cónclave —es mi defecto profesional—, hasta que hubiera fumata blanca. Lo digo con cierto humor, pero absolutamente en serio. Creo que el tono de *Papeles para el pacto* es presentar los puntos encontrados y procurar hallar propuestas de encuentro, que no van a satisfacer a nadie al cien por cien, somos conscientes de ello, pero que después pueden provocar un discurso social importante de apoyo. Hemos de obtener un documento base hecho por técnicos, no por políticos. Sería como en el cónclave, que saben ustedes que los secretarios se quedan detrás, observan y no tuitean; pues ustedes observen las propuestas de los técnicos, por ejemplo, en un tema conflictivo como es la religión, para que de esa reunión salga una propuesta de currículum que sea más o menos negociable. Posteriormente, habrá un periodo —yo también soy docente y creo que es importante— en el que eso se comparta en los claustros, se escuche y se conozca. Creo que la elección de esos técnicos con una cierta representatividad es importante. No deben ser ideólogos, sino expertos en educación, docentes, directores y orientadores, en definitiva, una representación del claustro docente. Después vendrán las organizaciones ajenas directamente a la educación. Esta sería una posibilidad para elaborar la matriz de una nueva ley. Creo que sería útil, porque ustedes van escuchando y escuchando, pero nosotros nunca nos vamos a sentar para elaborar una propuesta real de consenso. Creo que eso hace falta. También creo que hay

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 14

mucha dispersión y que luego cada uno lo hace a su bola en los medios de comunicación, pero esto no es muy operativo. Por tanto, que haya esa especie de cónclave vaticano, a pesar de que la pregunta era de Podemos, sería útil.

Voy a entrar telegráficamente en lo que me han planteado. El currículum por competencias no excluye la definición de los contenidos. Se lo dice la autora de 132 libros de texto en el curso pasado. Nuestra fundación publica con todas las grandes editoriales, somos autores prácticamente de todos los materiales de texto de las cinco editoriales más grandes de este país, es decir, sé de lo que hablo. Pues bien, el año pasado hicimos diecisiete programaciones de Matemáticas, ¡de Matemáticas!; no de Ciencias Sociales, sino de Matemáticas. Evidentemente, esto es un esperpento. Hay que cambiar y generar un currículum que tenga rigor. Es evidente que cada elenco de competencias está asociado a un ámbito del saber y del conocimiento, y eso es perfectamente definible sin entrar en lo anecdótico, que normalmente es lo que más nos separa. Creo que es perfectamente posible. No va superar esa especie de síndrome que tiene el catedrático de universidad de que esto de las competencias va a hacer que no sepan nada. La definición competencial curricular ha comenzado en Europa en la educación superior, es decir, es la educación superior la que hoy presiona a la escuela para que cambie el modelo de enseñanza. Creo que esto es posible sin perder el rigor pero de nuevo lo tienen que hacer técnicos. La competencia lingüística exige unos conocimientos que son perfectamente definibles, pero no necesariamente legislados en la forma en la que se hace en este momento.

Estoy de acuerdo con que los decretos de currículum de desarrollo de la Lomce son nefastos. Están llenos de incoherencias y de repeticiones y tienen una mala visión evolutiva del conocimiento en prácticamente todas las disciplinas. Los de primaria son infumables; y yo he hecho muchos libros de texto y sé lo que es destripar después esto en unos materiales. Ahí hay un campo que nos permitiría llegar a un encuentro. Es admirable y respeto mucho el esfuerzo que se hizo, por ejemplo, en el currículum vasco o en la definición competencial que se utiliza en Cataluña o en Canarias, porque en el fondo las comunidades autónomas se copian.

Tengo que decir, aunque mezcle las preguntas, que yo pondría la mano en el fuego por que aproximadamente el 80 % de los docentes de este país no han leído la Lomce, así que el daño no ha sido tan grande. El problema de los cambios de las leyes educativas es que en general han generado un escepticismo resistente en los claustros. Realmente, los cambios legislativos en los últimos años afectan únicamente, a nivel burocrático, a los pobres equipos directivos. Nadie quiere dirigir escuelas hoy. Es un grave problema que en este país más del 70 % de los centros estén dirigidos por equipos que no desean dirigirlos y que lo hacen bien por puntos para comisiones de servicio, bien porque están obligados por las inspecciones —hablo de los centros públicos— o porque no hay nadie más. Esto es muy serio. Yo sí creo en la profesionalización, lo que no quiere decir que convirtamos a los directores en gestores. Yo tengo mis escuelas y es obligatorio que cada uno de mis directores imparta docencia; y yo doy clase, porque bebo del aula. Procuro blindarme días para estar con los niños y procuro elegir módulos, proyectos o momentos en distintos niveles para contrastar y saber de qué hablo. Entiendo que la profesionalización no equivale a un modelo de dirección que sea puramente de gestión, como aquel discurso de la calidad que tanto daño hizo en muchas escuelas; hablo de aprender a dirigir un equipo, de generar un proyecto y de acompañar y hacer fuertes a los ‘profes’ con los que se tiene que hacer el cambio que se desea ver. Eso no es fácil, y en ese sentido hablo de profesionalización, como explico en el libro blanco.

No he hablado tanto del estatuto docente. He dicho que he elegido entre el libro blanco y *Papeles para el pacto*. En el libro blanco hicimos un retrato bastante exhaustivo de lo que creíamos que había que recoger y de la necesidad de llegar a ese consenso y de generar un estatuto docente. Creo que la base es el perfil del docente. Aquí enseguida nos vamos a la carrera docente, a los puntos y a los movimientos, pero lo fundamental es que todos estemos de acuerdo en qué tipo docente queremos ver en nuestras aulas, que eso sea objetivable y que las facultades de Magisterio no dejen que salga nadie de sus aulas a no ser que cumpla ese perfil. Nosotros tenemos acuerdos de prácticas con varias universidades y recibo alumnos de Magisterio que no deberían estar en docencia. Es verdad que tenemos muchos grandes profesionales en nuestras aulas, pero también es verdad que tenemos profesionales, docentes o empleados en las escuelas que no deberían estar en las aulas. Debemos ser valientes en los análisis y tener sistemas que impidan que determinadas personas estén con niños; y no me refiero solamente a la pederastia, sino a personas que no están capacitadas ni por su talante emocional ni por su capacitación profesional para acercarse a un niño. El sistema no tiene ningún correctivo, y esto es necesario. Sé que no es agradable, porque esa cultura no la tenemos y desata muchas pullas. No habría necesariamente

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 15

que sancionar —entre comillas— a los que no funcionan, sino tener claro hacia dónde queremos caminar en diez años y reforzar de manera gradual a los profesionales que vayan entrando en las escuelas. Hay que girar, y por eso insisto tanto en la cultura de la evaluación que viene recogida en lo que entendemos como estatuto docente, que no solamente recoge los derechos, sino también los deberes y las obligaciones de los docentes.

La portavoz de Ciudadanos preguntaba por la organización de las etapas y yo creo que se ha asentado. Entiendo que el primer ciclo de la ESO es un ciclo complicado. Voy a atreverme a decir que una de las pocas cosas buenas que tiene la Lomce y que ha pasado muy desapercibida es la posibilidad de organizar 1.º de la ESO a modo de «diver», es decir, flexibilizar 1.º de la ESO y hacer una organización mucho más creativa por ámbitos, como hacemos los programas de diversificación. Nosotros hemos hecho esa apuesta en nuestras escuelas. El curso de 1.º de la ESO no se parece en nada a la secundaria ordinaria y tampoco se parece a la primaria. Somos muy flexibles y, por ejemplo, en nuestra escuela de Soria, que tiene un 74 % de inmigrantes, hemos logrado bajar la tasa de fracaso escolar del 45 % en el día en que asumimos el colegio al 5 % en un año. Alguno de ustedes me preguntaba qué hay que hacer. Hay un abanico de medidas, pero esto es un cambio sistémico, no un recetario. El fracaso escolar no es el objetivo del cambio, sino el resultado. Esto también es muy importante. Se toman muchas decisiones en la Administración a corto plazo pensando en bajar cifras —lo lamento porque la pregunta era de la portavoz del Grupo Parlamentario Popular—, pero superar el fracaso escolar no es nuestro objetivo. Aquí hay que tener cuidado, porque nuestro objetivo es incrementar la excelencia educativa para cada niño y su resultado debe ser necesariamente el descenso en las cifras de fracaso. Es muy peligroso barnizar el sistema con medidas, que es uno de los grandes errores de la Lomce. Hay muchas medidas erráticas superpuestas que no tienen una visión sistémica. En sí mismas no son negativas, pero a la hora de implementarlas en un sistema obsoleto y que adolece de cambios mucho más grandes están produciendo el efecto contrario. Si estuviéramos hablando en Noruega, los itinerarios en 4.º de la ESO serían una posibilidad que contemplaríamos si fuera temporal y flexible, si pudiéramos hacer variaciones y si tuviéramos equipos docentes como hay, por ejemplo, en las escuelas suecas. El problema es que en nuestro contexto, con los recursos que tenemos y con la carencia profunda de formación docente para atender a la diversidad, los itinerarios son un arma de doble filo y generan desigualdad, como usted muy bien ha descrito. Por eso digo que no es cuestión de recetas, sino que hace falta un análisis sistémico. Ese es el *flash* rápido del final. Son diez puntos y tres medidas por punto. Son treinta medidas simultáneas, porque ellas mismas aisladas no van a producir ese fruto. Hace falta una visión sistémica de excelencia y de cambio y hace falta convertir esa visión en itinerarios diferenciales. Cada escuela tiene una idiosincrasia distinta, una velocidad diferente y unas urgencias distintas, pero tiene que haber —quizá en el estatuto docente— una necesaria evaluación de sistema que nosotros hemos realizado, como muy bien uno de ustedes ha dicho. Yo la he traído, pero tampoco la he puesto. Acabamos de publicarla para una fundación holandesa como un mapeo de la educación española. Hemos hecho un estudio denso que hemos terminado hace poco José Antonio y yo. Hemos hecho un análisis enorme de todas las realidades, pero ya estoy cansada de tantos diagnósticos. Sabemos arreglarlo, pero el problema es arremangarse y ponerse a ello. Entre todos tenemos un buen diagnóstico de cuáles son las realidades. Posiblemente no coincidimos en las causas y, desde luego, no nos ponemos de acuerdo en las soluciones, pero ese es el cambio que habría que hacer.

Con esa flexibilidad en las transiciones, mantendría las etapas educativas como están; haría unos programas de formación docente específicos en los institutos de secundaria, sobre todo para aquellos profesores encargados de 1.º de la ESO; daría una consistencia y una organización muy flexible a 1.º de la ESO; facilitaría los programas compartidos y el *co-teaching*, es decir, la enseñanza compartida entre las escuelas de primaria adscritas a los centros durante el último trimestre escolar y el primer trimestre escolar del curso siguiente, haciendo programas compartidos de docencia mixta; y apostaría por cambiar los modelos de acción tutorial, como estamos haciendo en nuestros centros. Nosotros hemos apostado por las tutorías verticales muy populares en Gran Bretaña. Todos ustedes recuerdan a Harry Potter, que entra en su centro y está en la misma clase todos los años. Es un modelo distinto que en estos momentos nos está ayudando a mejorar la convivencia en nuestros centros; por cierto, centros muy difíciles en los que apagamos la calefacción porque no podemos pagar la factura a fin de mes. Con esto quiero decir que la realidad de la educación concertada no se reduce a los diez colegios de élite del centro de las grandes ciudades; la realidad está en muchos de los centros que en este momento apenas pueden sobrevivir, a pesar de que se habla de negocio. Insisto en que nosotros trabajamos también mucho en la enseñanza

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 16

pública, pero desgraciadamente no me regalan centros públicos. Sin embargo, estamos codirigiendo algunos públicos con el mismo modelo, de la misma manera que codirigimos uno privado y varios concertados. Insisto en que hay que despolitizar este discurso y pensar que la realidad de un centro la determina su contexto socioeconómico circundante. Los guetos se producen en las ciudades, y los acaban teniendo un modelo u otro. En Soria, todos los inmigrantes sorianos están en mis dos escuelas. Tenemos dos pisos de acogida, tenemos un centro de acogida dentro de la escuela, y viven allí en este momento trece niños. Quiero decir que no son realidades de elite. Estamos en el barrio donde se ha creado un gueto, y casualmente a la escuela la pilló allí. Creo que hay que superar este discurso, ir a las causas de los problemas y no quedarnos en la superficie. Lo que necesitamos es una dotación económica suficiente y adecuada para hacer efectivo el derecho que cada niño tiene a ser educado, independientemente de quien pague la factura a fin de mes. Tenemos que dar ese salto y protegerles de los excesos, que nos están haciendo a todos mucho daño a nivel mediático. Y excesos hay en todas las redes. Podría contar muchísimas anécdotas, tanto positivas como negativas. Creo que hay que establecer, como bien se ha dicho aquí, un buen sistema de evaluación que controle, sobre todo para proteger a los que lo hacen bien y consolidar un discurso positivo.

En la organización de etapas nos queda una profunda reforma del bachillerato. Apenas se habla de esto. Ahí hay una laguna muy importante. El bachillerato pasa desapercibido. Ha pasado desapercibido y sigue prácticamente intocable, porque hay un miedo grande a tocar esa etapa educativa. Creo que el *lobby* de las universidades ejerce una presión muy revisable a la hora de conformar los sistemas de acceso. Habría que cambiar esa organización del bachillerato. Hoy hay modelos de bachillerato en Europa de los que podemos aprender muchas cosas. En las escuelas, en los institutos y en los colegios hay una profunda resistencia por parte de los profesores de bachillerato a la innovación. La selectividad se ha convertido en una especie de espada de Damocles que sirve de excusa para cambiar el modelo educativo de los futuros universitarios, y creo que aquí también hay una asignatura pendiente. Los programas de bachillerato están totalmente anquilosados. En la ley anterior ni siquiera las competencias entraban dentro del bachillerato. En este sentido, hay muchas preguntas para hacerse. He trabajado varios años de profesora, he dirigido un centro de bachillerato internacional y conozco bien el modelo. Recordarán ustedes que este bachillerato lo iniciaron miembros de la Comisión Europea en Friburgo cuando decidieron que para sus hijos querían lo mejor. Cuando uno tiene hijos, y yo tengo cuatro, se sabe muy bien lo que se quiere. Tengo dos de magisterio, por eso les he arreglado muy bien la carrera, porque los que te importan hacen que disciernas muy bien sobre qué es lo valioso. Por eso, en la medida en que nuestros alumnos sean importantes, seremos capaces de encontrar las soluciones. Estos señores se encerraron en una habitación y durante un mes diseñaron el bachillerato internacional, que hoy es una organización de muchísimo prestigio y muy cara. Yo la nacionalizaría, copiaría el sistema y reflexionaría sobre cómo está construida la filosofía de la ciencia, que es la única asignatura obligatoria en el bachillerato y a la que aquí hemos cortado tanto; Teoría del Conocimiento es su nombre. Habría que cambiar mucho en la configuración del bachillerato. Pero si la pregunta iba enfocada sobre si cambiaríamos las edades y el bachillerato de tres años, le diría que creo que el bachillerato de tres años es una forma de esconder que no sabemos qué hacer con nuestro 4.º de la ESO. Hay confusión entre las finalidades educativas de la educación obligatoria, que son aprender a vivir —lo dice el prólogo del documento de Eurydice sobre el sistema de competencias básicas—, y de la educación no obligatoria, cuya finalidad es preparar para una profesión. Hay una confusión en la última fase de la secundaria, que hace que al confundir las finalidades se confundan las prioridades, y eso provoca que tengamos un atasco en 4.º de la ESO bastante importante y también provoca una resistencia en el profesorado a cambiar la manera de afrontar la organización de la secundaria. Por tanto, creo que las edades están muy bien.

Hay que fomentar mucho más la red de centros. Hace falta mucho más trabajo colaborativo. Por mi impresión y mi experiencia, creo que muchos institutos, sobre todo de secundaria, trabajan solos. Es decir, hay mucho individualismo en la secundaria española, tanto del docente que cierra su aula y ahí es Dios, con perdón de la referencia, como de la escuela, que cree que trabaja sola. Creo que hay más cultura colaborativa con la municipalidad en las escuelas de primaria, pero mucho menos en la secundaria. Hay mucha más cultura colaborativa en la escuela rural que en la escuela urbana. En ese sentido, fomentaría mucho más los proyectos compartidos, las experiencias de coeducación. También flexibilizaría mucho la movilidad laboral del profesorado. En España la gente espera su destino para no moverse en toda la vida. El sumun del profe es que le den destino al lado de su casa y tener que andar cien metros. Es nefasto

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 17

fomentar la cultura del sillón. Es uno de los factores que aborda, por ejemplo, McKinsey, cuando analiza el sistema español. Por tanto, no hay riqueza porque no hay experiencia compartida.

Sí al «MIR» educativo. Lo propusimos nosotros exhaustivamente en el libro blanco. Nos reunimos mucho con el Partido Socialista, con el que entonces se elaboraba el documento. También nos reunimos con López Rupérez. Sí a los modelos, no solo a los modelos MIR o de prácticas, sino también al cambio en los programas de magisterio. Creo que la triple opción de carrera docente es muy importante. Esto es mío, está en el documento. Lo explico por el tema de la profesionalización. En el libro blanco proponíamos tres tipos de carrera docente. El primero es el «profe» que quiere ser director y que quiere ser jefe de departamento. El problema que tenemos en la enseñanza pública es que si un «profe» es muy bueno, normalmente le cae el muerto de ser jefe de departamento. Entonces, el «profe» bueno va abandonando gradualmente el aula. Si diriges, solo das seis horas de clase. Por tanto, al final, el que no hace nada es el que tiene más horas de aula. Esto es peligrosísimo. Esto ocurrió en Gran Bretaña, con Tony Blair, y se introdujo un correctivo de financiación, es decir, de puntos salariales por excelencia docente. Para evitar precisamente que los buenos docentes —porque al final la hipoteca es muy cara y nos hacemos viejos— salieran del aula para ascender, se estableció un modelo de carrera docente que premiaba la práctica excelente y que mimaba eso. Por eso, hemos hablado de tres vías. En el sistema organizativo a nivel de las oposiciones, tal como están concebidas, el único criterio es la antigüedad. La antigüedad garantiza vejez, no garantiza profesionalidad ni experiencia. Que el único criterio que se premie en un centro en este país sea la antigüedad es peligrosísimo. Hay que abordar esto y buscar otras alternativas. Nunca he dicho ni propongo que eso se elimine, porque entiendo que el precio social que esto causaría no se puede pagar en este momento, pero sí hay que buscar otras opciones y dar alternativas para que a medio y largo plazo podamos cambiar el sistema.

En cuanto a la ERE, creo que hay que introducir la tutoría lectiva obligatoria. La voy a dar en recetas. Todos los niños tienen que tener a la semana una hora de tutoría. Introduciría la Educación para la Ciudadanía Obligatoria; si se puede, con mis libros, que son muy buenos. Es necesaria una educación ética, en valores, por la dignidad y derechos humanos obligatoria para todos los ciudadanos de este país, independientemente de sus creencias o las de sus familias. Y creo que es necesaria una buena formación religiosa en cultura religiosa. He estado varias veces en Alianza de Civilizaciones, he sido portavoz en varios grupos y he dirigido un seminario que se llamaba *La educación religiosa como factor para el diálogo intercultural y la paz*, con ministros del Interior y con políticas de prevención de terrorismo, y una buena, sana y racionalizada enseñanza del hecho religioso es uno de los factores hoy en nuestra sociedad más importantes para un diálogo que proporcione la paz. No estamos hablando de una educación religiosa a la antigua usanza, como la de una película de Almodóvar, estamos hablando de una cuestión que sea razonable y racional. Creo que esto es posible. Me gustaría ver un sistema modular, con un porcentaje importante de módulos de carácter obligatorio, que incluyera fundamentalmente educación en valores, educación para la ciudadanía —los antiguos transversales, a los cuales tengo particular cariño— y una buena educación escolar. Las maneras, si en todos los cursos, si en curso sí, curso no, si alternando, si proporcionando la posibilidad de dar una parte común o una parte diversa, hay distintas opciones en Europa y esto sí lo he trabajado mucho. Creo que se puede focalizar un currículum interesante que estudie todas las religiones con la presencia gradual hoy ya en este país de más de un millón de musulmanes. Esto es una realidad que tiene que preparar a los niños. Entiendo que uno puede ser o no ser creyente —uno puede ser o no ser artista y eso no le obvia para estudiar la historia del arte o la historia de la cultura—, uno puede ser religioso o no religioso y eso no le obvia para hacer un estudio importante de cómo la religión marca como factor cultural la identidad del país. Eso es posible. Enfadaría a todos porque nadie estaría al 100 % contento, pero creo que en este momento hay un sector muy importante dentro de la Conferencia Episcopal y dentro de la Iglesia católica que estaría por buscar un modelo que llegue y que haga que todo el mundo se sienta cómodo si nos sentamos a la mesa a hablar de educación y no de prejuicios. Eso sería posible si una comisión técnica pusiera encima de la mesa una propuesta de currículum compartido.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, doña Carmen.

A todos los comparecientes, y muy especialmente a usted en este momento, les quiero poner de manifiesto que si alguna de las cuestiones planteadas pueden tener una contestación extensa por escrito, la puede enviar a la Presidencia y nosotros la colgaremos en la Intranet del Congreso para que llegue a todos los miembros de la Comisión, como hacemos con todos los documentos que nos hacen llegar.

Muchas gracias. **(Pausa.)**

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 18

— DEL SEÑOR CAMPILLO MESEGUER, PRESIDENTE DE LA RED ESPAÑOLA DE FILOSOFÍA (REF), PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000584).

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, con un poquito de retraso, continuamos con el siguiente punto del orden del día de esta sesión, que corresponde a la comparecencia de don Antonio Campillo Meseguer, presidente de la Red Española de Filosofía, a quien damos la bienvenida y las gracias por su disponibilidad a comparecer ante esta subcomisión de Educación para el pacto social y político por la educación.

Como le habrán informado, tiene entre veinte y treinta minutos en la primera intervención y, a continuación, los distintos grupos parlamentarios tendrán cinco minutos para plantearle las cuestiones que crean convenientes. Luego tendremos, como mínimo, un cuarto de hora para que pueda responder a las cuestiones planteadas.

Señor Campillo, tiene la palabra.

El señor, **PRESIDENTE DE LA RED ESPAÑOLA DE FILOSOFÍA, REF** (Campillo Meseguer): Señora presidenta de la Comisión de Educación y Deporte, señoras y señores diputados, señora letrada, muy buenas tardes.

Ante todo, permítanme que me presente, aunque ya lo ha hecho la presidenta. Mi nombre es Antonio Campillo Meseguer, soy catedrático de Filosofía y decano de la Facultad de Filosofía en la Universidad de Murcia y presidente de la Red Española de Filosofía desde su fundación en 2012, a la que me referiré a partir de ahora con el acrónimo REF y en cuyo nombre estoy esta tarde ante ustedes. La REF se creó hace cinco años con el fin de vertebrar a toda la comunidad filosófica española y coordinar a las diferentes asociaciones, fundaciones, instituciones docentes, centros de investigación, relacionados con el ejercicio de la profesión filosófica. Actualmente, reúne a la Conferencia Española de Decanatos de Filosofía, integrada por las veinticuatro facultades que imparten el grado en Filosofía en España; el Instituto de Filosofía del CSIC y más de cincuenta asociaciones filosóficas de distintos campos temáticos, niveles educativos y comunidades autónomas. Esto significa que la mayor parte de los profesores de enseñanza secundaria y de universidad, así como los investigadores y otros profesionales que trabajan fuera de las instituciones académicas, se encuentran agrupados en la REF. La REF cuenta con cinco comisiones permanentes de trabajo, entre ellas la comisión de educación, que se ocupa de los asuntos relacionados con la enseñanza de la filosofía en los niveles educativos de primaria y secundaria. Permítanme que les presente también a la persona que me acompaña esta tarde en esta comparecencia, se llama Esperanza Rodríguez Guillén, es profesora de Filosofía de enseñanza secundaria en el Instituto Margarita Salas, de Majadahonda, Madrid, y preside la comisión de educación de la REF. Algunos de ustedes ya nos conocen a Esperanza y a mí porque desde que se acordó constituir esta subcomisión hemos emprendido una nueva ronda de entrevistas con los portavoces de educación de los distintos grupos parlamentarios, como ya hicimos en 2003 durante la tramitación de la Lomce.

Antes de entrar en materia, quiero agradecerles que me hayan invitado a comparecer en esta subcomisión para conversar con ustedes como representante de la comunidad filosófica española agrupada en la REF. Para cualquier ciudadano es un honor y una responsabilidad hablar en esta casa de la palabra que es el Congreso de los Diputados. Para un filósofo el debate público es una parte esencial de su propio oficio. La tarea de pensar es inseparable de la tarea de comunicar con otros el propio parecer, porque no accedemos a la verdad en la soledad de nuestro retiro, sino en la conversación con nuestros semejantes, en la que aprendemos a escuchar y a razonar, a ser respetuosos con los demás y coherentes con nosotros mismos. Desde hace tres milenios los filósofos han realizado esa doble tarea por cuatro medios: la enseñanza, la escritura, el debate público y los parlamentos democráticos. En la historia política y cultural de Occidente hay un vínculo muy estrecho entre el desarrollo del pensamiento filosófico y la formación de las instituciones democráticas, desde la Grecia y la Roma antiguas hasta las grandes revoluciones modernas con sus constituciones y declaraciones de derechos. Sí, señorías, este Congreso de los Diputados es una institución a un tiempo política y filosófica. Un espacio público donde ustedes, como representantes de toda la ciudadanía, ejercen el oficio de la palabra con el fin de llegar a acuerdos comunes, a verdades compartidas, a leyes que puedan ser promulgadas, reconocidas y acatadas como justas. Así que como ciudadano y como filósofo, en este lugar me siento como en mi propia casa. Iniciemos, pues, la conversación; o, como suele decirse, vayamos al grano.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 19

Como ustedes saben, uno de los problemas fundamentales de nuestro sistema educativo ha sido la falta endémica de consenso político y social y, consiguientemente, la falta de estabilidad temporal de las leyes educativas. Pues bien, una de las materias que más ha sufrido esa falta de consenso y de estabilidad ha sido precisamente la filosofía. Cada vez que se ha emprendido la elaboración de una nueva ley educativa la filosofía ha sido tratada como un chicle que se estira y se encoge; como un comodín del que servirse para crear nuevas materias; e incluso como un arma arrojada en la confrontación política sobre la enseñanza de materias tan dispares como la religión, la educación cívica, la cultura científica o la historia de España. Por eso, con cada reforma educativa toda la comunidad filosófica española ha tenido que movilizarse para defender la dignidad de nuestra profesión y la relevancia de la filosofía en la formación básica del alumnado. No obstante, a pesar de todos esos vaivenes y gracias también a esas movilizaciones del profesorado, afortunadamente los estudios de filosofía han mantenido una presencia relativamente estable en nuestro sistema educativo, sobre todo por medio de tres materias obligatorias: la Ética de 4.º de ESO, la Filosofía de 1.º de Bachillerato y la Historia de la Filosofía de 2.º de Bachillerato. La gran ruptura se produce en los años 2012 y 2013 con la elaboración y aprobación de la Lomce. Esta ley eliminó dos de las tres materias citadas, la Ética de 4.º de la ESO, que pasó a ser una optativa alternativa a la religión con el nombre de Valores Éticos, y la Historia de la Filosofía, de 2.º de Bachillerato, que pasó a ser también una optativa entre otras muchas. Además, se eliminó la Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos que se impartía en ESO y que en muchos centros se asignaba también al profesorado de filosofía y se reemplazó por la alternativa a la religión.

Se dijo que la Lomce iba a unificar el sistema educativo español y a acabar con los diecisiete sistemas autonómicos. Pero ha ocurrido exactamente lo contrario, al menos en lo que se refiere a filosofía. Debido a la falta de consenso político y social ahora tenemos un variopinto mosaico en el que diez de las diecisiete comunidades mantienen la Historia de la Filosofía como obligatoria, cinco en las tres modalidades de bachillerato —Andalucía, Asturias, Cataluña, Extremadura y desde ayer mismo la Comunidad Valenciana— y otras cinco en una o dos modalidades de bachillerato —Aragón, Baleares, Cantabria, Región de Murcia y La Rioja—, mientras que las otras siete comunidades la mantienen como una optativa entre otras muchas. Esta variedad se ha reflejado también en las nuevas pruebas de evaluación del bachillerato que reemplazan a las pruebas de selectividad. En algunas comunidades el alumnado que ha cursado Historia de la Filosofía puede examinarse de ella para mejorar su nota de acceso a la universidad, mientras que en otras no se le ha dado esa oportunidad. Por todo ello, desde la REF hemos recibido con una gran esperanza el acuerdo del Pleno del Congreso de los Diputados de crear esta subcomisión, porque creemos que ha llegado el momento de dar estabilidad a nuestro sistema educativo y alcanzar un amplio consenso social y político para adaptarlo a los grandes retos que nos plantea la sociedad global del siglo XXI.

Una vez dibujado rápidamente el cuadro de la situación en la que nos encontramos a día de hoy, pasaré a exponer brevemente cinco argumentos que justifican la presencia y la relevancia de los estudios de filosofía en el sistema educativo. Primer argumento. En las últimas décadas se ha impuesto la religión del mercado y de la tecnología, que pretende imponer en todo el mundo una concepción mercantilista y tecnocrática del conocimiento y de la educación. Para los creyentes de este nuevo credo solo vale como conocimiento lo que es susceptible de ser patentado y comercializado. Mi primer argumento se dirige contra esta nueva forma de barbarie, que fue denunciada ya por Ortega y Gasset en la época de entreguerras. Como dijo Antonio Machado, solo los necios confunden valor y precio. La filosofía como ejercicio libre del pensamiento y como diálogo pacífico entre diferentes puntos de vista es una parte consustancial de la democracia. Por eso, la Unesco le atribuye un papel fundamental en la formación cívica y cultural de los ciudadanos y ciudadanas de todo el mundo. En 1995 hizo pública la Declaración de París a favor de la filosofía y editó el informe *Filosofía y democracia en el mundo*. En 2005 estableció el Día Mundial de la Filosofía. En 2007 editó el informe *La Filosofía, una escuela de la libertad*. Y en 2009 publicó la Declaración de Santo Domingo sobre la enseñanza de la filosofía en América Latina y el Caribe. En esos documentos la Unesco defiende que toda persona tiene derecho a la filosofía, es decir, a recibir una formación básica que le permita acceder al rico patrimonio del pensamiento filosófico. Y, en caso de que lo desee, a adquirir también los conocimientos especializados necesarios para el ejercicio de la profesión filosófica. Eso significa que la filosofía debe tener un lugar propio en el sistema educativo, que debe ser denominada explícitamente como tal y que debe ser enseñada por un profesorado especializado desde la educación primaria hasta la educación superior, porque solo de ese modo se puede garantizar su transmisión generacional y su renovación permanente. La filosofía es una escuela de libertad porque

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 20

educa a los niños y niñas como ciudadanos libres y responsables, al proporcionarles cuatro tipos de formación: uno, el uso riguroso del lenguaje y la comprensión de todo tipo de conceptos y problemas, lo que les ayuda a mejorar sus capacidades de razonamiento y comunicación. Dos, la conexión interdisciplinar entre los distintos saberes científicos, humanísticos y artísticos, necesaria para afrontar la complejidad del mundo contemporáneo. Tres, el conocimiento histórico de los grandes sistemas de pensamiento y de las diversas tradiciones culturales que siguen vivas hoy en las distintas comunidades humanas. Y cuatro, la conjunción inseparable entre el conocimiento, la moral y la sensibilidad, imprescindible para lograr un desarrollo personal pleno y equilibrado.

Mi segundo argumento pretende cuestionar el tópico que establece una disyunción excluyente entre la formación cultural generalista y la instrucción especializada para el desempeño de una profesión. Hay quienes piensan que la filosofía es una parte de esa cultura general más o menos decorativa y, por tanto, prescindible si se pretende una instrucción profesional verdaderamente útil como objetivo prioritario del sistema educativo. De hecho, muchas reformas educativas en muchos países pretenden promover exclusivamente las llamadas materias instrumentales —en el caso de la Lomce, la lengua, el inglés, las matemáticas, la historia—, o bien las llamadas materias STEM, reunidas en este acrónimo inglés: Ciencia, Tecnología, Ingeniería y Matemáticas. Pues bien, debo decirles que este tópico es completamente falso. Los estudios de filosofía no solo proporcionan una educación ético-política y un conocimiento histórico y cultural de los grandes sistemas de pensamiento, sino que también contribuyen a mejorar el rendimiento académico en todas las otras materias del currículum educativo que son igualmente necesarias para contar con profesionales cualificados en las distintas ramas del saber. Para demostrarles que esta afirmación no es meramente retórica sino que está basada en estudios empíricos y en datos estadísticos fehacientemente contrastados, me remitiré a dos documentos muy reveladores.

El primer documento es un estudio realizado en el Reino Unido por la Education Endowment Foundation, que es una institución sin fines de lucro dedicada al fomento de la igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Esta institución realizó un importante experimento pedagógico durante un curso escolar con más de tres mil niños de nueve y diez años que cursaban sus estudios en cuarenta y ocho escuelas inglesas de educación primaria. Se seleccionó a veintidós escuelas como grupo de control y en otras veintiséis escuelas se implantó la filosofía para niños creada en la década de 1970 por el filósofo estadounidense Matthew Lipman. En una sesión semanal de cuarenta minutos los niños podían practicar la reflexión en silencio, la formulación y recepción de preguntas, la atención a las opiniones de los demás, y así aprendieron a debatir sobre la verdad, la justicia, la amistad, el conocimiento... Pues bien, los niños que siguieron esas clases de filosofía mejoraron sus resultados en matemáticas y en lengua inglesa como si hubieran recibido dos meses más la enseñanza en esas materias, y los niños con mayores carencias formativas dieron un salto aún más grande: todos ellos mejoraron también en su capacidad para escuchar a los demás y trabajar en equipo. Como dijo la revista *Quartz*, enseñar filosofía a los niños los hace más inteligentes en matemáticas y en inglés. El estudio fue realizado por tres expertos en educación de la Universidad de Durham, los autores llegaron a la conclusión de que la filosofía para niños debería implantarse en todas las escuelas de educación primaria del Reino Unido, de hecho, esta metodología docente se utiliza ya en unos sesenta países de todo el mundo.

El otro documento no se refiere a la educación primaria sino a la universitaria. En Estados Unidos todos los años se realizan unas pruebas para medir las competencias académicas de los graduados universitarios. Los resultados son utilizados para seleccionar a los estudiantes de máster y doctorado. Pues bien, según un informe publicado en 2014 por la Asociación Americana de Filosofía, los graduados en Filosofía son los que obtienen los mejores resultados en las competencias lingüísticas y analíticas de todos los graduados universitarios, y en las competencias de cuantificación se acercan a los resultados obtenidos por los graduados en Matemáticas, Física, Economía, Ingeniería, Química y Ciencias de la Tierra. Los documentos los tienen ustedes, se los he pasado a la secretaria de la Comisión de Educación.

Paso ahora al tercer argumento. También aquí pretendo cuestionar otro tópico bastante extendido, se trata de la disyunción entre las ciencias y las letras, es decir, la cultura científica y tecnológica por un lado y la cultura artística y humanística por el otro. Esta disyuntiva, institucionalizada y reforzada desde hace décadas por las políticas públicas de educación y de investigación, fue denunciada ya por el físico y novelista inglés Charles Snow en su conocida obra *Las dos culturas* de 1959. Como decía Snow, esta división nos incapacita para afrontar los grandes problemas del mundo contemporáneo. Su afirmación es más cierta todavía hoy, en este siglo XXI en el que hemos de enfrentarnos a los retos éticos y políticos derivados de las nuevas tecnologías digitales, la ingeniería genética y biomédica, los grandes

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 21

riesgos ecológicos, los conflictos interculturales, etcétera. Por eso, científicos y pensadores como el biólogo Edgar Morin proponen una reforma educativa que asuma el nuevo paradigma de la complejidad en el que los diversos saberes científicos, humanísticos y artísticos deben complementarse para ayudarnos a comprender la condición humana en el marco de la nueva sociedad global. En ese nuevo paradigma de la complejidad, como dice el propio Morin, la filosofía debe ejercer un papel crucial debido a su capacidad para tender puentes entre las diversas disciplinas especializadas. Desde la Grecia antigua hasta el presente, ha habido filósofos que han sido también matemáticos, físicos, biólogos, médicos, historiadores, juristas, economistas, escritores, músicos. La filosofía no pertenece a las humanidades ni a las ciencias ni a las artes, sino que más bien proporciona a todos los seres humanos la capacidad para conectar las unas con las otras, por eso debe ocupar un lugar central en la formación básica de todos los chicos y chicas.

Les daré dos datos para que entiendan hasta qué punto la filosofía se encuentra el centro de los grandes debates contemporáneos. Hace apenas dos semanas, los días 5 y 6 de mayo, se celebró en Murcia la final de la IV Olimpiada Filosófica de España. Han participado 458 centros escolares de dieciséis comunidades autónomas y han resultado finalistas sesenta y cinco estudiantes distribuidos en las cuatro modalidades de la olimpiada: disertación filosófica, dilema moral, fotografía y video. El tema de este año ha sido: nuevas tecnologías e identidad humana. Pues bien, los doce estudiantes premiados han demostrado una sorprendente lucidez a la hora de analizar los problemas de todo tipo que nos plantean las nuevas tecnologías, y una importante editorial española se ha ofrecido a publicar los trabajos ganadores. Esto revela que el profesorado de filosofía de enseñanza secundaria está realizando una labor fundamental en la formación de los chicos y chicas del siglo XXI. El segundo dato es igualmente significativo: del 13 al 15 de septiembre de este año va a celebrarse en Zaragoza el II Congreso Internacional de la Red Española de Filosofía con el título «Las fronteras de la humanidad». Se han seleccionado cuatrocientas comunicaciones distribuidas en doce secciones temáticas y veinte simposios monográficos. Les daré el título de algunos de los simposios para que sepan ustedes en que están pensando los filósofos españoles de hoy: «Las migraciones y las fronteras de la justicia»; «Neuroética y neuroeducación, directrices para las éticas aplicadas»; «En tiempos de extrema amenaza, respuestas éticas y políticas a la crisis civilizatoria»; «Filosofía del nacimiento, repensar el origen desde las humanidades médicas»; «La humanidad vulnerada, violencia, globalización y género»; «Proximidades y lejanías entre la computación en la nube, la Internet de las cosas y la experiencia de la vida». Estos son solo algunos títulos de los simposios. Como ven, la filosofía española está hoy más viva que nunca y muy atenta a los grandes retos que nos plantea el mundo contemporáneo.

Eso me lleva al cuarto argumento que es también el cuestionamiento de otro tópico, en este caso el tópico de que en España no hay una tradición filosófica propia como en otros países europeos. Una vez más se trata de una falsedad, me limitaré a recordar el último siglo y medio. Con los krausistas y la Institución Libre de Enseñanza surgió en España una generación de intelectuales conectados con las grandes corrientes del pensamiento europeo. Es cierto que la Guerra Civil, el franquismo y el exilio causaron una profunda herida en esa tradición pero desde la década de los sesenta y sobre todo en las últimas décadas, coincidiendo con la recuperación de la democracia, hemos contado con una nutrida y muy brillante generación de filósofos y filósofas que han vuelto a conectar el pensamiento filosófico español con las grandes corrientes intelectuales de la sociedad global. Por eso, en el II Congreso de la REF, al que me he referido antes, uno de los simposios estará dedicado a homenajear a nueve miembros destacados de esa generación. Además los filósofos y filósofas de la etapa democrática española no solo han desempeñado su labor en el ámbito docente o académico, sino que también han cultivado lo que Kant denominó: la filosofía mundana, es decir, la reflexión sobre los acontecimientos del presente, sean los asuntos más cotidianos o los grandes problemas de nuestro tiempo. En este sentido, puede decirse que han contribuido a enriquecer los debates de la opinión pública española. Les invito a ustedes a que consulten la lista de los premios nacionales de ensayo que se vienen concediendo de manera casi ininterrumpida desde 1975. Más o menos la mitad de los premiados han sido filósofos o filósofas.

Con esto llego al último y quinto argumento: la necesidad de promover el pensamiento español en el resto del mundo. Se habla mucho de la marca España, sobre todo para referirse a las grandes empresas del IBEX y a algunos sectores económicos muy pujantes en el ámbito de la exportación. Se habla también del español como una de las lenguas globales con el inglés, el chino y el árabe, y se pide al Instituto Cervantes que potencie en el extranjero el conocimiento de la lengua castellana y de las otras lenguas cooficiales. Sin embargo, sorprendentemente se desconoce la importancia del pensamiento filosófico que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 22

se hace en España y su repercusión cada vez mayor en otros países del mundo, especialmente en el ámbito cultural iberoamericano.

Hace apenas un mes, los días 19 y 20 de abril, se celebró en la ciudad brasileña de Salvador de Bahía el primer encuentro de la Red Iberoamericana de Filosofía. A ese encuentro asistimos veintinueve representantes de asociaciones nacionales e internacionales de filosofía de trece países iberoamericanos y, de manera consensuada, aprobamos la Declaración de Salvador en favor de la filosofía, cuyo último punto dice así: Las asociaciones filosóficas firmantes de la presente declaración nos comprometemos a trabajar de manera coordinada en favor de la filosofía y para ello acordamos crear la Red Iberoamericana de Filosofía con un triple objetivo: defender en todo el ámbito territorial iberoamericano la presencia de los estudios de filosofía en el sistema educativo, cooperar en la organización de los congresos iberoamericanos e interamericanos de filosofía y promover en todo el mundo la creación y difusión del pensamiento filosófico en español, en portugués y en las demás lenguas minoritarias del ámbito cultural iberoamericano.

Creo que estos cinco argumentos que les he expuesto de manera muy breve son suficientemente convincentes para justificar las cuatro propuestas que voy a formular a continuación, y con las cuales concluiré mi exposición. Primera, el pacto de Estado social y político por la educación debería incluir el diseño de un currículum básico para todo el sistema educativo no universitario, que sea al mismo tiempo estable en el tiempo y flexible en los contenidos. Segunda, en ese currículum básico debería ser incluida la filosofía, denominada como tal y reconocida como una de las materias comunes para todo el alumnado de primaria, secundaria obligatoria y bachillerato. Tercera, más concretamente debería incluirse un ciclo formativo en filosofía secuenciado durante los tres últimos cursos de la enseñanza secundaria —cuarto de ESO, primero y segundo de bachillerato—, de manera análoga a lo que sucede en otras materias comunes como lengua, matemáticas e historia. Esa secuenciación permitiría dos cosas muy importantes: primero, ofrecer una formación filosófica inicial al alumnado de ESO que no vaya a cursar el bachillerato y, segundo, ofrecer al resto del alumnado la posibilidad de adquirir de manera progresiva las diversas competencias filosóficas —lógico-argumentativas, éticopolíticas, epistemológicas, antropológicas, históricas—. Cuarta y última propuesta: en la educación primaria debería incluirse la filosofía para niños, para que los niños y niñas puedan aprender a reflexionar, argumentar, escuchar a los otros, trabajar en equipo y ejercitar el pensamiento en sus diferentes dimensiones —cognitiva, ética, estética, etcétera—.

Como dijo el gran filósofo francés René Descartes: Vivir sin filosofar es como tener los ojos cerrados y no querer abrirlos jamás. Señoras y señores diputados, muchas gracias por su atención. Quedo a su disposición para responder a las preguntas que quieran plantearme.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Campillo, por su intervención.

A continuación van a tomar la palabra los portavoces de los distintos grupos parlamentarios. Por el Grupo Parlamentario Ciudadanos, el señor Gómez García tiene la palabra.

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

Muchas gracias, señor Campillo, por su comparecencia y bienvenido, como decía, a esta que es su casa, como usted decía en la comparecencia. En Ciudadanos compartimos la importancia que tiene la filosofía, la importancia que tiene la oratoria, el pensamiento crítico y el pensamiento abstracto. Por ello, nos preocupamos y queríamos hacerle alguna pregunta ya entrando un poco en detalle en lo que ha sido su exposición. Queríamos preguntarle si creen que sería conveniente introducir contenidos de filosofía en lo que es la asignatura de Ética actualmente de cuarto de ESO. También queremos preguntar si creen que habría que modificar los contenidos que se imparten actualmente en las asignaturas de Filosofía y, si es así, si lo creen conveniente, qué aspectos habría que modificar, por dónde tendría que ir esa modificación. En fin, que nos concreten un poco por dónde tendría que ir la filosofía del futuro, cómo se tendría que impartir esa filosofía, además para hacerlo más atractivo al alumno y para que sea aplicable para el futuro de ese alumno.

Por último, y con esto termino, sobre la cuarta y última propuesta que nos hacía, la filosofía para niños, me gustaría que nos concretase un poco más cómo se desarrollaría la misma.

Muchas gracias.

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

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

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 23

El señor **SÁNCHEZ SERNA:** Gracias, presidenta.

Agradecemos igualmente la brillante ponencia del profesor Campillo, que ha sido una defensa razonada pero también ciertamente apasionada de la filosofía. La filosofía —tengo que reconocer que tengo estudios en filosofía— es una cosa paradójica —decía Aristóteles—, porque aquel que quiere negar su objeto, aquel que quiere negar su función, siempre termina haciendo filosofía, es decir, para negar la filosofía uno tiene que hacer filosofía. Parece, en cambio, que el legislador en España no tuvo esa necesidad para justificar esa erosión progresiva de los estudios de filosofía en el sistema educativo español. La Filosofía como asignatura en los estudios obligatorios y en el bachillerato viene siendo cuestionada desde hace bastantes años. Yo recuerdo una manifestación en Madrid en el año 2005 donde veníamos con pancartas que decían: Pienso, luego estorbo. A raíz de la tramitación de la ley socialista, la LOE, se puso en cuestión el papel de la filosofía en la educación secundaria y en el bachillerato, pero sin duda la peor parte nos la hemos llevado con la Lomce, que —se ha dicho— elimina dos de las tres materias obligatorias que venían componiendo el ciclo completo de los estudios de filosofía en la educación secundaria y deja solamente una materia troncal, la filosofía de primero de bachillerato. Con estas medidas no solamente se han recortado dos terceras partes del currículum en filosofía, sino que se ha contradicho los objetivos de la reforma, de la Lomce, porque el objetivo era la eliminación de esas diferencias formativas entre las diferentes comunidades autónomas y ahora también, como ha relatado el profesor Campillo, nos encontramos con un mapa completamente desestructurado donde algunos chicos y chicas van a estudiar Historia de la Filosofía como una asignatura troncal y otros no.

Estamos, por tanto, ante el recorte más duro e injustificado que sufren los estudios de filosofía en toda la historia democrática, lo que destruye lo que ha sido uno de los pilares básicos del sistema educativo español durante las tres últimas décadas. La reducción de las horas lectivas en filosofía va en sentido contrario a las recomendaciones de la Unesco, que asegura que la filosofía es imprescindible para preparar a las personas para asumir sus responsabilidades ante las grandes cuestiones del mundo contemporáneo. No se trata, por tanto, de una mera queja corporativa para que los profesores de Filosofía no perdamos nuestro trabajo; se trata de algo más importante: se trata de decidir el modelo de educación que queremos, y pocas veces en esta subcomisión hablamos de para qué educar. Tampoco estamos ante un debate extraño, o si se quiere, metafísico; se trata de un modelo educativo que cumpla con el artículo 27.2 de la Constitución vigente, que dice que la educación en España tiene que tener por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana. Supongo que me reconocerán que en este desarrollo de la personalidad humana la filosofía —pero también la literatura y la música— son expresiones fundamentales de esa personalidad humana.

En cambio, ningunear la filosofía, como se ha hecho con la Lomce, da un mensaje preocupante; viene a decir que a esta ley le importa poco ocuparse del lado crítico, humanístico, o directamente no crematístico de la formación, pero que es el lado que nos permite tener criterios, ideas, afán crítico, curiosidad; es el lado que nos permite, por ejemplo, estar en este Congreso compartiendo y actualizando ideas como soberanía, derecho, división de poderes o libertad. La Lomce, en este sentido, es un puro vacío, es puro presente, ya que pretende una sociedad que busca mano de obra de un perfil muy concreto, y en ella todas aquellas asignaturas que buscan la formación de la ciudadanía como sujetos resultan o parecen inservibles. Esta perspectiva significa minimizar la enseñanza del pensamiento crítico y empobrecer la democracia, imponer un modelo social de individuos sumisos, socavar el ideal de democracia en el que una ciudadanía crítica gobierna su vida de una manera libre y activa, y cuestiona permanentemente el ejercicio del poder y de las normas que rigen la sociedad. Lo que se olvida con demasiada frecuencia por algunos legisladores o expertos en educación, es que durante los años de la educación obligatoria —los años del bachillerato— los estudiantes no solo aprenden unas materias con las que encontrar un trabajo, sino que se forman como personas.

Por otra parte, esta disminución de las horas docentes de filosofía de la que venimos hablando también ha repercutido y está repercutiendo en las facultades de Filosofía y en el propio sistema universitario, ya que se ve seriamente mermada la demanda de profesionales de la filosofía, lo que conducirá y está conduciendo en poco tiempo a un deterioro de su estudio e investigación y, a la postre, a su presencia crítica y orientadora en nuestra vida individual y comunitaria. Por tanto, compartimos las conclusiones del profesor Campillo cuando dice que es crucial mantener como materia común la Historia de la Filosofía, puesto que la Ética de 4.º de la ESO y la Historia de la Filosofía de 2.º de Bachillerato, junto con la Filosofía de 1.º, constituyen un ciclo formativo completo y coherente análogo a otras materias

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 24

básicas, como son la lengua, las matemáticas y la historia, y como tal forma parte de nuestro sistema educativo y así ha sido durante los últimos treinta años.

El pacto educativo, por tanto, debe reparar el daño que se ha causado hasta ahora a los estudios de filosofía y reconocer la presencia educadora de la filosofía en la sociedad. Sin ella, los alumnos apenas llegarán a comprender un legado cultural sin el cual, como decía antes, es imposible entender la idea propia de este Congreso o de la división de poderes. Efectivamente, las nuevas generaciones merecen una formación a la vez científica, reflexiva y ética que les permita comprender los fundamentos ideales y normativos de nuestra sociedad para, de este modo, mejorar su capacidad de argumentación, comprensión y capacidad de evaluación de ideas y valores; en definitiva, su capacidad para formar ciudadanos ilustrados que hagan posible y sostengan una sociedad democrática.

No voy a formular ninguna pregunta concreta al profesor Campillo, pues ha hecho una intervención bastante clara. Con mi intervención quería manifestar también la voluntad del Grupo Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea para reparar el daño que se ha hecho a la materia y al ciclo de filosofía.

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

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

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

Quiero empezar felicitando al Grupo Unidos Podemos por el acierto al invitar a esta Comisión al doctor Antonio Campillo. El portavoz del grupo parlamentario y el propio compareciente saben que si por cualquier razón ellos no lo hubieran hecho, lo habiéramos hecho nosotros con muchísimo gusto. Me parece un acierto, en primer lugar, por la representatividad del compareciente. Creo que efectivamente la sociedad que él preside, la Red Española de Filosofía, es la más representativa de la comunidad filosófica, y que además de ser cuantitativamente representativa también lo es cualitativamente. Creo que el acierto de sus planteamientos está ayudando extraordinariamente a los filósofos y a las filósofas de este país.

Me alegro de que el compareciente esté a favor del pacto y le felicito por el ejercicio de filosofía que ha hecho hoy aquí. No sé si decir de filosofía o, con una especie de guiño cómplice, de metafilosofía. En todo caso, ha sido un ejercicio, a mi juicio extremadamente brillante, y quiero manifestar mi acuerdo con todas sus tesis. Me interesa especialmente su insistencia en la idea del ciclo formativo, cuestión extremadamente importante que creo que hay que tomar en consideración. No estamos hablando del enésimo: qué hay de lo mío, a ver si podemos meter mi asignatura, etcétera, sino que estamos hablando de una cosa mucho más seria y mucho más trascendente que eso.

Me ha interesado, además, la idea del currículum flexible, idea sobre la que ya se le ha invitado a hacer alguna referencia; cómo entender lo de la flexibilidad en filosofía, que de alguna manera creo que también resonaba cuando ha hecho referencia a la adecuación a los recorridos. Creo que es algo sobre lo que quizá valdría la pena que dijera algo, porque a mi juicio hay buenas o no tan buenas maneras de defender la filosofía o lo filosófico, y creo que el compareciente ha hecho referencia a esto. Hay maneras bienintencionadas de defender la filosofía que a lo mejor terminan dando una imagen de la filosofía que no es la adecuada, por ejemplo, la cuestión de identificar genéricamente con un cierto humanismo a la filosofía. Asimismo, una de las últimas modas —supongo que también bienintencionada— es hablar bien de la filosofía a base de decir que en este momento hay empresas tecnológicas punteras muy interesadas en contratar filósofos.

Esto es algo que ha aparecido en las últimas semanas en los periódicos, y es que resulta que hay empresas de Silicon Valley que contratan filósofos, como si esto estuviera definiendo algo así como la nueva tarea de la filosofía en el futuro. Se agradecen las buenas intenciones, pero estoy convencido de que el empresario de Silicon Valley que contrata a un filósofo para que se lo cuestione todo, en el momento en el que el filósofo se cuestionara, por ejemplo, la propiedad de la empresa de Silicon Valley, ya dejaría de gustar. Es decir, todo, pero no demasiado, probablemente. En cualquier caso, está bien.

El compareciente ha señalado bien la especificidad. En el fondo, de lo que se trata es de que la filosofía nos ayuda a hacernos las preguntas difíciles, no las preguntas obvias; aquello que decía Adorno cuando le preguntaban para qué sirve la filosofía: Para preguntarse el valor de la pregunta de para qué sirve la filosofía; por qué para usted es tan importante que sirva. Preguntémonos por esto; este es el plan en el que se coloca.

Obviamente, aparte de hacerle este simulacro de pregunta sobre la flexibilidad, me cuesta mucho preguntarle algo más, porque, como se puede imaginar, mi acuerdo es profundo con todo lo que ha dicho. En todo caso, creo que en alguna de sus afirmaciones iniciales, que a lo mejor alguien apresuradamente

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 25

podría considerar como afirmaciones un tanto retóricas a propósito del valor de la filosofía, etcétera, se contenían elementos extremadamente importantes: la idea de que hemos de aprender a dialogar y que probablemente este aprendizaje hoy es más urgente que nunca, entre otras cosas, porque se hace especialmente cuesta arriba dialogar. Entre otras cosas porque muchos asuntos que saludamos como novedades positivas a lo mejor no nos están facilitando el diálogo, a lo mejor muchas de las novedades tecnológicas, como las redes sociales, en muchas ocasiones en vez de facilitar la creación de ámbitos de diálogo, lo que fomentan es la creación de espacios de reafirmación, en los que los individuos se encuentran exclusivamente con los suyos y se encuentran allí para cargarse de razón, no para dialogar. En este momento, hablar de diálogo es muy importante, igual que hablar de razonamiento y argumentación en un momento en el que técnicamente a mucha gente le cuesta argumentar porque en 140 caracteres no le cabe un argumento o un razonamiento.

Aprender todo esto es extremadamente importante porque, insisto, se ha puesto muy cuesta arriba. Incluso aquí se ha puesto muy cuesta arriba el diálogo porque, en definitiva, el diálogo es —como usted sabe bien, porque hemos compartido muchas lecturas— esa situación de extraordinario valor y extremadamente difícil y casi peligrosa —casi una aventura— en la que nos atrevemos a correr el riesgo de cambiar de opinión. Esta es una situación muy difícil, incluso en esta casa. Por qué no decirlo, cuando estamos en el Pleno y el representante de nuestro grupo parlamentario levanta uno, dos o tres dedos, ese no es el ejercicio más emblemático, por así decirlo, del diálogo y la deliberación; es más bien un ejercicio —por qué no decirlo— de obediencia, por tanto, aprender a dialogar, incluso aquí, es algo que todos necesitamos. Por eso todos necesitamos a los filósofos, a ustedes.

Gracias.

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

Por el Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra el señor Clavell.

El señor **CLAVELL LÓPEZ**: Muchas gracias, señora presidenta.

Muchísimas gracias, señor Campillo, buenas tardes. Quiero felicitarle y agradecerle su exposición que, se lo digo de todo corazón, me ha parecido brillante, simplemente brillante. Nos ha hecho ver muchísimas cosas que teníamos ahí aparcadas.

Dicho esto, quisiera retrotraerme, si me lo permiten, a una parte de nuestra historia más reciente, finales del siglo XX y principios del XXI. Efectivamente, fue un Gobierno de la nación, del Partido Popular, el que impulsó grandemente la defensa de las humanidades. Ya sé que usted no quiere encasillar la filosofía —ha sido uno de sus pilares o argumentos— dentro de este conjunto de humanidades porque la considera —lo comparto plenamente— como una materia transversal —si me permite el concepto— que sirve como nexo de unión de todas las áreas, rompiendo incluso esa barrera histórica de ciencias y letras. Me considero una persona de letras y hemos sufrido, vivido o convivido siempre con esa distinción entre los de ciencias y los de letras. Posiblemente el puente que une una orilla del río con la otra sea la asignatura de Filosofía. Fue en aquellos años cuando se potenció claramente la formación humanística —permítame que introduzca la filosofía dentro de este conjunto de las humanidades— y, de aquel debate, surgió el grupo de trabajo, que presidido por el exministro Ortega y Díaz-Ambrona, que elaboró un valioso dictamen sobre las enseñanzas de las humanidades en la educación secundaria, con recomendaciones para que dichas enseñanzas alcanzasen el más alto nivel de calidad. Dentro de este conjunto se consideró ya en esa época que la Filosofía proporcionaba al alumno el conocimiento de la tradición conceptual de la que deriva la riqueza cultural, usted lo ha llamado pensamiento político europeo u occidental, que también me valdría ese término. Yo añadiría que hay tres pilares que sustentan nuestra sociedad actual y nuestro pensamiento actual. Uno de ellos es, por supuesto, la filosofía clásica, concreta y especialmente la filosofía griega. El segundo podría ser perfectamente el derecho romano, segundo pilar que sustenta nuestra forma de vivir de manera occidental el mundo y la vida. El tercer pilar es el humanismo cristiano que junto a la Filosofía y el Derecho Romano son los tres estandartes que posiblemente originaron lo que hoy conocemos como Europa, el viejo continente. Sin menoscabo del resto de las enseñanzas y con una visión integradora, por supuesto, de los saberes y una concepción flexible de las diversas materias, las humanidades quedaron debidamente potenciadas a lo largo de todo el itinerario formativo —estoy hablando de aquellos años, no de la actualidad— y, particularmente, en el bachillerato.

Dicho esto, señor Campillo, soy muy autocrítico y hay que hacer autocrítica. Estamos en la necesidad, en la urgencia y en la obligatoriedad de llegar a un pacto educativo que perdure durante años y no esté a expensas del cambio y del color político del Gobierno de la nación. Por eso insisto, y me gusta hacer

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 26

autocrítica, no lo digo por usted ni mucho menos, pero en esta serie de comparecencias —de las que llevamos unas cuantas y otras tantas que nos quedan todavía en esta subcomisión creada para tal finalidad, el pacto educativo— el Partido Popular no va a poner ningún inconveniente. Y, reconociendo como usted ha dicho que solamente se queda la asignatura de Filosofía de 1.º de Bachillerato y se elimina la de 4.º de la ESO e Historia de la Filosofía —le habla no un filósofo, sino un historiador y por eso entro en ese cajón de humanidades—, debe haber un cambio en la ordenación académica —y lo damos por hecho— que mejore y potencie la asignatura de Filosofía en sus diferentes variedades, no solamente en la educación secundaria obligatoria y en el bachillerato, sino también en la primaria, como usted ha dicho. Me ha llamado muchísimo la atención lo de impartir esas clases de Filosofía en primaria, me parece muy bien. Sabe usted que en primaria existen tres ciclos muy diferenciados entre ellos, cada uno de ellos de dos cursos, y no tiene nada que ver 1.º de Primaria con 6.º de Primaria, por lo que me gustaría que incidiese en qué consistiría —porque lo vemos positivo— impartir esas clases de Filosofía en primaria. Asimismo, me gustaría saber —no solo en Filosofía, sino en cualquier materia que los profesores impartamos en secundaria, en mi caso Historia— cuál de los diecisiete modelos educativos que puede haber en toda España, correspondientes cada uno a cada comunidad autónoma, considera que es el mejor o que a nivel nacional se podrían adaptar unos mínimos de él para tener ya algún modelo a seguir.

Por último, señor Campillo, una pregunta muy fácil: hemos hablado de educación secundaria obligatoria, de bachillerato, de primaria pero a veces nos dejamos abandonada otra formación que está cogiendo cada vez más peso y está siendo cada vez más demandada por los estudiantes, que son los módulos formativos. Normalmente —no siempre, estoy generalizando— el que estudia 4.º de la ESO, con mucha probabilidad, va a pasar a bachillerato y de bachillerato a la formación universitaria. Dejamos aparcados o abandonados los módulos formativos que tienen una finalidad diferente, pero si aquí estamos hablando de crear esas personas con esos pensamientos libres, preparados y formados, cómo podemos enfocar a ese colectivo de estudiantes la asignatura de Filosofía.

Finalizo, señora presidenta, agradeciendo de nuevo al señor Campillo su comparecencia. Insisto, no se lo digo por quedar bien, me ha parecido brillante su exposición de hoy. Ya le digo que el Grupo Parlamentario Popular en el Parlamento no pondrá ningún inconveniente para llegar a un posible acuerdo —que esperamos así sea— en relación con la asignatura de Filosofía.

Muchísimas gracias. **(Aplausos.)**

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

Terminadas las intervenciones de los distintos grupos parlamentarios tiene la palabra el señor Campillo para responder a las cuestiones planteadas.

El señor **PRESIDENTE DE LA RED ESPAÑOLA DE FILOSOFÍA, REF**, (Campillo Meseguer): Muchas gracias, señora presidenta y, por supuesto, muchas gracias a los señores diputados que me han planteado algunas cuestiones y han valorado mi exposición. He olvidado comentarlo en mi presentación, pero quiero agradecer al Grupo de Unidos Podemos su propuesta para que compareciese aquí esta tarde ante ustedes.

En mi contestación voy a seguir el orden de las intervenciones. El señor Gómez García, del Grupo Ciudadanos, me preguntaba sobre los contenidos de filosofía en ética y en las otras materias, al igual que sobre el tema de filosofía para niños, que ha salido en varias ocasiones, y responderé unitariamente. Una de nuestras quejas es precisamente que la ética ha cambiado de nombre y ahora mismo no se llama ética; por ejemplo, con la ley anterior se llamaba educación ético-cívica. Una de nuestras quejas es que se utilicen las materias de filosofía como un comodín, como un chicle para reordenarlas y por eso la Unesco dice —y no es baladí— que se denomine como filosofía porque la ética es una parte de la filosofía desde Aristóteles. Es decir, la ética aristotélica es una parte de la filosofía. Nosotros hemos elaborado una propuesta de currículum que aquí en veinte o treinta minutos evidentemente no puedo desarrollar de forma detallada, si bien creo que tampoco sería conveniente. Considero que en su momento deberán formarse comisiones para redactar los currículum, como se ha hecho generalmente con las leyes educativas precedentes, aunque con la Lomce no se hiciera. Es decir, el ministerio nombraba un grupo de especialistas compuestos por seis, siete u ocho personas, tanto de secundaria como de universidad para confeccionar los currículum y que estos fueran relativamente consensuados por los distintos miembros de las Comisiones. Nosotros, como Ref, estamos evidentemente dispuestos a colaborar con el ministerio, con la Administración pública y con las comunidades autónomas para elaborar esos currículum cuando llegue el momento.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 27

Dentro de la propuesta que hemos elaborado, y que ha sido enviada a la secretaria de esta Comisión, al margen del texto de mi intervención, también se han remitido una serie de documentos que he citado a lo largo de la exposición, entre los que hay un documento que elaboró la Ref en 2013 sobre la enseñanza de la filosofía en el sistema educativo no universitario. Es un documento muy detallado, siendo una de nuestras propuestas que se considerase a la filosofía no como una asignatura sino un ciclo formativo —y con esto contesto también al señor Cruz—, como la lengua o las matemáticas. Es decir, a las matemáticas se les llama matemáticas aunque un año se dé álgebra y otro geometría, y lo mismo sucede con la lengua o con la historia, cuando en ocasiones se habla de Historia de España o de Historia Universal. En definitiva, se marca el carácter de ciclo de una formación porque transita por varios cursos aunque los contenidos de cada curso sean diferentes evidentemente, ya que se supone que el alumno empieza aprendiendo a sumar, restar o multiplicar, después quebrados, luego álgebra. Es decir, hay una secuenciación de los contenidos en el ciclo formativo, aunque la materia se denomine siempre matemáticas, lengua o filosofía. Por ejemplo, la filosofía en 4.º de la ESO podría ser filosofía 1, pudiendo predominar los contenidos éticos, de reflexión ética, de análisis de los distintos sistemas éticos, de los problemas que se plantean. En un segundo curso podrían tener más peso los debates de carácter lógico, epistemológico y antropológico y en el tercer curso se podría abordar la dimensión histórica del pensamiento filosófico. Sería cuestión de establecer una secuenciación razonable respecto de la propia evolución de los alumnos, pero para eso hay que comenzar por reconocer que tenemos que incluir en el currículum ese ciclo formativo. Me refiero a que los contenidos tienen que estar secuenciados. En 4.º de la ESO hasta ahora la filosofía ha sido eminentemente ética, pero los profesores de ética, cuando el primer día de clase se encuentran con los chicos, tienen que empezar a darles nociones muy básicas de filosofía. Es decir, la ética de 4.º es una especie de introducción a la filosofía, aunque luego los profesores se centren de hecho en la ética como una rama o una parte de la filosofía mientras que en 2.º de Bachillerato se centran fundamentalmente en la historia, en la dimensión histórica.

La filosofía para niños es una metodología que tiene prácticamente cuarenta años, es decir, es una metodología docente muy acreditada. No se trata de explicar a los niños a Platón ni a Kant ni a Descartes, en absoluto, se trata de una metodología docente para aprender a pensar. Fue diseñada por el filósofo Matthew Lipman, de orientación pragmatista, en Estados Unidos y está basada en relatos, en novelitas pequeñas. Se comienza con niños de aproximadamente cinco años y hasta los diecisiete o dieciocho, todo el ciclo formativo. Son pequeños relatos en los que aparecen personajes y se plantean problemas y situaciones, constituyendo el material didáctico a partir del cual los niños se forman en clase. Se trata de una metodología muy activa, formándose una comunidad de investigación. El profesor no da lecciones magistrales, sino que emplea la mayéutica de Sócrates, es decir, enseña a los niños a hablar en público, a expresarse, a responder preguntas, a que se hagan preguntas unos a otros. Es una metodología muy activa y es sorprendente ver cómo niños de siete, ocho o diez años son capaces de preguntarse por la muerte, por la vida, por la verdad o por la justicia. Esta metodología es muy eficaz; de hecho, en España muchos maestros la utilizan. Filosofía para Niños es una asociación internacional que da cursos de formación a maestros. Aquellos a los que les interesa esta metodología la aprenden y con ese material didáctico la implantan en las clases de su escuela. Eso sí, es una metodología que los maestros interesados implantan voluntariamente, ya que no está institucionalizada en el sistema educativo español. Nosotros proponemos que justamente se reconozca la importancia educativa de esta metodología docente. Podemos llamarla filosofía para niños, aprender a pensar o como queramos. El caso es que es una metodología que fundamentalmente inicia a los niños en el ejercicio del pensamiento, de la conversación, de escuchar al otro y del trabajo en equipo y por eso produce rendimiento en cualquier disciplina. Cuando los niños tienen clase de matemáticas, de lengua o de historia están más activados intelectualmente, adquieren unas capacidades intelectuales que son transversales a las distintas materias. Esa es la gran potencialidad que tiene esta metodología, que tiene la filosofía para niños.

A lo del ciclo formativo ya he respondido. Y en cuanto a lo del currículum flexible, los legisladores tienden a cerrar los currículum, a elaborar unas listas como las de los reyes godos, de temas, de materias, de autores, excesivamente prolijas y rígidas. Tenemos que hacer una reforma educativa que no predetermine tanto los contenidos, que deje cierto margen a los centros y a los profesores, que trace unas líneas básicas de lo que un niño debe aprender por ciclos. Yo defiendo que la filosofía tiene que ser transversal. Los profesores de Filosofía de los institutos a veces trabajan en proyectos con los profesores de Física, de Biología o de Literatura. Hacen proyectos conjuntos sobre la ilustración o el evolucionismo y es bueno dejar que determinados contenidos los diseñen de manera transversal, permitiendo la

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 28

colaboración entre unas materias y otras, lo que ahora se llama trabajar por proyectos. Hay colegios que han adoptado esta metodología del trabajo por proyectos. No es que desaparezcan las materias, sino que ya no son compartimentos estancos. A los niños se les plantea un tema —las migraciones, el cambio climático o lo que sea— y las distintas materias —Biología, Historia, Filosofía— colaboran en que el niño investigue sobre ese problema y vea las distintas caras que tiene. Ricard Morén se refiere a eso, a que tenemos que enseñar a los niños. Por ejemplo, el cambio climático incluye cuestiones de geología, de química, de física, de biología, de economía, de sociología y de historia. Centrándose en un problema, el niño puede aprender contenidos de varias disciplinas. A esto es a lo que me refiero.

El legislador tiene que confiar más en el profesorado. Si hacemos una buena selección de profesorado, no tiene sentido que luego no nos fiemos de los profesores. Si seleccionamos al profesorado y creemos que lo hemos hecho adecuadamente, tenemos que darle cierto margen de confianza para gestionar los contenidos. En el caso de la filosofía, como he dicho antes, no creo que yo deba presentar aquí un currículum, sino manifestar nuestra disposición como Red Española de Filosofía para, en el caso de que se establezca un currículum básico, colaborar en la confección y la actualización. No queremos mantener el currículum tal y como estaba en las leyes anteriores. Entendemos que tiene que actualizarse, pero queremos que se nos dé la oportunidad.

Respecto a la flexibilidad de 2.º de Bachillerato, ya hablamos cuando se estaba tramitando la Lomce con el Grupo Parlamentario Popular. Recuerdo que Esperanza y yo estuvimos hablando con Sandra Moneo. Entonces hablamos de la posibilidad de que la Historia de la Filosofía se remodelase como Historia de la Filosofía y la Ciencia, porque entendíamos que para los estudiantes de ciencias era muy importante conocer la evolución científica, cómo surgió el evolucionismo y encajar las distintas disciplinas —Biología, Física y Matemáticas— con la Historia del Pensamiento. De hecho, teníamos una carta de la Sociedad Española de Historia de la Medicina que preguntaba cómo era posible que desapareciera Historia de la Filosofía porque para ellos era fundamental. A eso me refiero. La flexibilidad permitiría adaptar ese mismo currículum a alumnos de Humanidades y a alumnos de Ciencias de manera diferenciada.

Creo que he contestado a todas las cuestiones. Agradezco las palabras de los distintos diputados y espero que efectivamente logren ustedes llegar a un pacto educativo.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, señor Campillo, por su intervención y por sus aportaciones en la contestación a las preguntas. Si en el transcurso de los trabajos de esta Comisión se le presentan algunas cuestiones que hoy no se han planteado y piensa que podrían ser importantes para las decisiones últimas o para la elaboración de ese acuerdo, como a otros comparecientes, le ofrezco la posibilidad de que nos las envíe. Estaríamos muy agradecidos y yo, como presidenta, las trasladaría a los portavoces de los grupos parlamentarios para su estudio y debate.

Muchas gracias. **(Pausa.)**

— DE LA SEÑORA EGIDO GÁLVEZ, PRESIDENTA DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA (SEEC) Y CATEDRÁTICA DE TEORÍA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000585).

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, retomamos el orden del día de esta sesión de la Comisión de Educación con el punto tercero que corresponde a la comparecencia de doña Inmaculada Egido Gálvez, presidenta de la Sociedad Española de Educación Comparada (SEEC) y profesora titular de Teoría de Historia de la Educación. Le damos la bienvenida y las gracias por aceptar comparecer ante esta Comisión creada para tratar de encontrar un pacto social y político por la educación.

En su primera intervención podrá disponer de, como máximo, treinta minutos, a continuación los portavoces de los grupos parlamentarios por cinco minutos cada uno le plantearán cuestiones que crean necesarias para completar el contenido de su intervención y, finalmente, tendremos como mínimo quince minutos para que pueda contestar a las cuestiones planteadas.

Sin más, doña Inmaculada Egido tiene la palabra.

La señora **PRESIDENTA DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA (SEEC) Y CATEDRÁTICA DE TEORÍA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN (Egido Álvarez)**: Muchas gracias, señora presidenta.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 29

Buenas tardes a todos. Tengo una presentación con tablas que me gustaría mostrarles.

El objetivo que voy a tratar de cumplir en esta intervención es proporcionar una breve panorámica del sistema educativo español en perspectiva comparada. Para los que nos dedicamos a este ámbito de estudio, a la educación comparada, eso implica no tanto considerar el sistema como un ente aislado, sino tratándolo de poner en relación con otros sistemas educativos, en nuestro caso fundamentalmente los europeos, así como con las indicaciones que nos hacen los organismos internacionales en materia de educación.

Soy consciente de que ya en otras comparecencias les han comentado cuestiones de carácter comparativo y han hecho referencia a otros sistemas escolares, así que trataré de no repetirme.

Como digo, esto de las comparaciones de los sistemas hasta hace unos años era algo que solo nos interesaba a unas cuantas personas, a unos académicos que nos dedicábamos a la comparación, pero desde hace unos años se ha popularizado enormemente. Ahora los medios de comunicación nos comentan cuestiones de este tipo, nos informan de las competencias que tienen nuestros estudiantes y lo cierto es que muchas veces esas informaciones llegan al público de una forma muy sesgada, descontextualizada y sin tener en cuenta que para comprender un sistema escolar es necesario entender también el contexto histórico, político, social o económico en el que se inscribe.

La popularidad de esas comparaciones también tiene algún efecto positivo en el sentido de que hay una mayor preocupación social por las cuestiones educativas. El público es más consciente de la trascendencia que tiene la educación para nuestro futuro como sociedad, pero, como digo, entraña riesgos y el principal riesgo creo que es la superficialidad. Muchas veces, lo que nos llega de las comparaciones, sobre todo desde que se hizo tan famoso el estudio PISA de la OCDE, son sencillamente esos *ranking* o esas clasificaciones de países o de comunidades autónomas en las que aparecen ordenadas en función de su puntuación. Eso hace que a veces se busquen culpables a los que responsabilizar de los malos resultados o, por el contrario, que fijemos la vista en los modelos ejemplares, como ha pasado con Finlandia, sin tener en cuenta un principio básico de la comparación como es que no es posible extrapolar de una manera simplista soluciones de un lugar a otro y que no vamos a encontrar recetas que puedan tener una validez universal. No obstante, creo que las comparaciones también pueden servirnos si se hace un análisis algo más sistemático de ellas que el que solemos hacer. Tienen, desde luego, muchas limitaciones pero también nos proporcionan algunos indicios, más o menos fundamentados, de dónde está nuestro sistema educativo en relación con otros y de cuáles pueden ser los factores que influyen en los resultados que tenemos. Desde este punto de vista, como les decía, lo que planteo son algunos contrastes y algunas similitudes de nuestro sistema en relación con Europa y, sobre todo, su situación en cuanto a las líneas de reforma que se están llevando a cabo.

Voy a hacer una selección de temas, que necesariamente es limitada, lógicamente, y voy a tratar de seguir el esquema de las etapas del sistema educativo: infantil, primaria, secundaria inferior y superior y una breve referencia al profesorado. En todo caso, no pretendo hablar del sistema español; no sé hasta qué punto en algunas cuestiones podemos hablar incluso del sistema español teniendo en cuenta las transferencias educativas a las comunidades autónomas, pero desde luego lo que no podemos hacer es contrastarlo con un modelo europeo, porque el modelo europeo no existe. Es decir, la diversidad es la nota predominante en los países de Europa, cada uno es fruto de su propia trayectoria, como decía, y lo que sí es cierto es que podemos tratar de ver algunas tendencias, algunas líneas de reforma, porque también es verdad que los países europeos comparten retos y en este momento se enfrentan a una serie de objetivos comunes en la línea de la política supranacional que nos manda la Unión Europea.

Antes de pasar a las convergencias o a las divergencias, me gustaría mencionar dos cuestiones de carácter preliminar que me parece que son de rigor si queremos comparar el sistema educativo en contraste con perspectiva europea. La primera de esas cuestiones tiene que ver con nuestra trayectoria histórica. En España hemos recorrido en un pasado reciente y en tres o cuatro décadas un camino que en otros países llevó más de un siglo. Nosotros completamos la escolaridad obligatoria de toda la población bien avanzado el siglo XX, mientras que en otros países esto se había conseguido ya casi en la centuria anterior. Por tanto, creo que se puede decir con justicia que hubo un enorme progreso, un enorme logro de nuestro sistema educativo. La segunda cuestión tiene que ver precisamente con esos resultados del informe PISA. Todos querríamos tener mejores resultados, eso es inevitable, pero lo cierto es que tampoco son tan desastrosos como muchas veces nos hacen creer en los medios de comunicación donde casi siempre la visión que se da es muy negativa. Lo cierto es que, si acudimos a la última edición de PISA, a 2015, tenemos unos resultados en la media de la OCDE en ciencias y en lectura y un poco por debajo en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 30

matemáticas, pero también es cierto que, si tenemos en cuenta el índice social, económico y cultural de los países que toman parte en PISA, España consigue unos resultados por encima de los que cabría esperar. Eso no pasa solo en PISA 2015, lleva pasando ya muchas ediciones; por ejemplo, les he traído esta gráfica en la que se ven los resultados de PISA del año 2009: igualando el estatus social, económico y cultural, vemos que España —que está marcada ahí con una flechita— está en la media de los países de la Unión Europea y al lado de sistemas como los de Reino Unido, Suecia o Dinamarca, que son países con los que no nos podemos comparar, creo, en otros ámbitos. Quiero decir con ello que si queremos ser justos a la hora de comparar el sistema español, tenemos que ser también rigurosos haciendo un diagnóstico de la situación de partida y no negar que hemos progresado. Ya sé que no estamos aquí para congratularnos de los logros, sino para hablar de cuestiones de mejora, pero me parece que para mejorar tenemos que tener una visión más constructiva y no tan derrotista como la que a veces se nos hace llegar.

¿Qué cuestiones he seleccionado en este sentido de mejora? Voy a empezar por la educación infantil, lo cual parece una obviedad porque es la primera, pero no es algo tan obvio porque es una etapa que a pesar de su trascendencia, de su importancia, muchas veces queda fuera del debate educativo, sobre todo cuando hablamos de los niños más pequeños, en la etapa de cero a tres años. Sabemos perfectamente que la escuela infantil es fundamental para el éxito de las etapas posteriores de la escolaridad y además muy importante para luchar contra las desventajas de origen social; sin embargo, a veces no se plantean las cuestiones que tienen que ver con este nivel. Incluso creo —y ustedes me corregirán porque no es mi ámbito— que la escasa regulación nacional que hay de este nivel puede ser un indicio de que no nos parece tan importante como otros.

Si miramos la situación española respecto a la Unión Europea sabemos que en esta etapa estamos bien en cuanto a los objetivos de carácter cuantitativo. Pero si lo comparamos con los países más adelantados hay tres cuestiones que me gustaría señalar: el acceso —fundamentalmente el de los grupos más desfavorecidos—, la calidad y la diversidad de opciones. Acceso. Es verdad que en tres a seis años tenemos unas tasas de escolaridad del cien por cien, pero esas grandes cifras a veces nos están ocultando bolsas de desescolarización que afectan a los niños que están en una peor situación social y que son precisamente los que más se beneficiarían de la educación infantil. En cero a tres años ni siquiera tenemos plazas para toda la demanda que existe, sobre todo en algunas comunidades autónomas, y creo que habría que hacer un esfuerzo por ampliarlas y sobre todo por cubrir las necesidades de esos grupos sociales que están en mayor riesgo de exclusión. Pero, claro, no vale con ofertar plazas; las plazas tienen que ser de calidad. Los programas de educación infantil tienen que ser de calidad. Yo no sé si con ratios de veinte niños de dos años en un aula como las que tenemos en algunos lugares se puede prestar una educación de calidad, y yo no sé si olvidando que la educación infantil tiene una identidad propia que es distinta de la primaria y que no es una mera preparación para la primaria, estamos ofreciendo una educación de calidad. La calidad es esencial. No lo digo yo, lo dice, por ejemplo, James Heckman, Premio Nobel de Economía, quien indica que los programas preescolares de alta calidad son una de las pocas políticas efectivas para luchar contra las desigualdades de carácter social. Pero esa calidad implica, obviamente, que tenemos que tener programas que de verdad tengan un papel compensatorio para los alumnos de educación preescolar, aunque sé que no es fácil y que resulta costoso. Los análisis que se han hecho, incluso en términos económicos, nos hablan de la rentabilidad no solo social sino también económica de los buenos programas de educación infantil.

Por último, una palabra sobre la diversidad de opciones. En muchos países hay una variedad de oferta de educación infantil que es alternativa a los centros preescolares. Por ejemplo, son muy comunes —ya sé que algunas comunidades autónomas los están implantando— los cuidados de día organizados en entornos familiares a cargo de personas que tienen una cierta formación y que están supervisadas por las autoridades, que atienden a aquellos padres que prefieren para sus hijos una alternativa distinta a la escolarización. De igual modo hay muchísima flexibilidad de centros, de horarios, de opciones, de calendarios, y eso lógicamente está muy ligado al tema de la conciliación familiar, de los permisos por paternidad y maternidad, que aquí no podemos ver desgajados de la etapa de educación infantil. En cierto modo nos tendríamos que plantear si la enorme demanda que hay en España de servicios preescolares para niños de cero a tres años en realidad no es debida a las escasas medidas de conciliación familiar y a nuestra poca trayectoria en amplios permisos de paternidad. En ese caso, quizá lo que ocurre es que la demanda está enmascarando otras preferencias de los padres que, si pudieran elegir, optarían por otros modelos pensando que pueden ser más adecuados para sus hijos.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 31

Por lo que se refiere a primaria, la verdad es que es la etapa más consolidada en todos los sistemas educativos, la más similar, aunque también hay variaciones. Aquí me gustaría poner de manifiesto una cuestión importante que hacen los países más avanzados en materia de educación, que es la importancia que le dan a la detección e intervención temprana en las dificultades de aprendizaje. Si acudimos a las evaluaciones internacionales, como Pirls o Timms, veremos que en 4.º de primaria ya tenemos muchos niños con retrasos importantes en lectura y sobre todo en matemáticas, y eso nos lo dicen también las evaluaciones nacionales. Por tanto, sabemos que los problemas empiezan pronto, muy a menudo al inicio de la enseñanza de la lectoescritura, y es entonces cuando deberíamos intervenir. Es una norma bastante sencilla; es mejor intervenir cuando surge el problema que posponer esa intervención cuando el problema ya se ha complicado. Para ello, obviamente, tenemos que tener sistemas de diagnóstico y programas individualizados que atiendan a la diversidad de los estudiantes. Evidentemente, eso debería estar a cargo de profesionales cualificados, y aquí voy a descender a una cuestión muy concreta. No sé si fue buena idea eliminar de Magisterio la especialidad de educación especial. Creo que deberíamos recuperarla y no solo eso, deberíamos formar profesionales cualificados en la detección, en el diagnóstico y en el tratamiento de distintas dificultades de aprendizaje a través de másteres muy específicos. Mencionaré dos cuestiones más sobre la primaria, aunque, obviamente, vamos a ver cómo muchas de estas cuestiones afectan a más de una etapa y tienen un carácter transversal. En cuanto al currículo, las reformas están organizándolo, como ustedes saben, en torno a las competencias claves que marcó la Comisión Europea, y también es frecuente que se estén introduciendo nuevos enfoques —o no tan nuevos— de aprendizaje, como, por ejemplo, el aprendizaje cooperativo, con el fin de conseguir un mayor protagonismo del alumno y también de formar en esas competencias transversales, aunque aquí les indico que el panorama europeo es bastante heterogéneo. Por último, hay reformas que se están llevando a cabo en un buen número de países siguiendo las recomendaciones de la Unión Europea o de la OCDE, como son las que buscan reforzar la implicación familiar. Todos sabemos de la influencia de la familia en el rendimiento de los alumnos. Hay muchos programas impulsados desde la Administración que se están llevando a cabo para reforzar la colaboración con los padres y también para eliminar los obstáculos que tienen los padres que encuentran mayores diferencias culturales con la escuela, como por ejemplo ocurre con los colectivos de inmigrantes.

En la educación secundaria, sobre todo la secundaria inferior, pasa todo lo contrario a la primaria, es la etapa más reformada y la más cuestionada. Digamos que es el eslabón débil de todos los sistemas educativos. Se juntan la edad que tienen los chicos en la adolescencia, la diversidad de objetivos que se pretenden conseguir y también un cambio muy importante que ha sucedido en las décadas pasadas, y es que pasa de ser una educación de élite a ser una educación de masas. Aquí es donde encontramos mayor heterogeneidad en Europa. Simplificando mucho, porque se podría afinar más, hay tres grandes modelos en Europa. Los modelos diversificados que separan a los niños desde que empieza la secundaria, a veces a los diez o doce años de edad; los modelos comprensivos, en esa mala traducción que hicimos del término *comprehensive*, en el sentido de que son integrados, donde todos los alumnos permanecen juntos habitualmente hasta los dieciséis años; y los modelos intermedios o mixtos, donde hay un programa común en los primeros años y después se van estableciendo vías u opciones. Esto está muy ligado a los debates sobre la comprensividad, sobre la equidad de los sistemas. No voy a entrar en ellos, obviamente, porque ya sabemos que en España es un tema muy recurrente. Simplemente traigo esta tabla en la que se puede ver cómo en la gran mayoría de los países de Europa la comprensividad propiamente dicha, es decir, mantener juntos realmente a los alumnos con un programa común, suele llegar hasta los catorce o quince años. Los países germánicos dividen muy pronto, como antes he dicho, a los diez o doce; los países nórdicos sí han conseguido que ese modelo triunfe hasta los dieciséis, y el resto empiezan a diferenciar o por opciones curriculares o por niveles de rendimiento a los chicos a los catorce o quince años. Esto se está reforzando en los últimos años; se han abierto muchas más opciones para diversificar las vías formativas con el fin de que el sistema no sea tan rígido sino que haya más opciones para los alumnos, más posibilidades académicas y profesionales en las que haya conexiones. En este sentido, España ha hecho un camino relativamente similar pero con una diferencia, y es que en muchos países se ha hecho un enorme refuerzo de la orientación escolar y profesional a la par que se han abierto más las vías en secundaria. Creo que eso es importante para que los alumnos tomen las decisiones ajustadas, para que de verdad sean medidas efectivas. Todo esto tiene que ver con que el debate, desde hace un tiempo, no va tanto en la línea de que la igualdad se consigue teniendo juntos a los chicos con un

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 32

programa común, sino atendiendo adecuadamente la diversidad y apoyando sobre todo a los estudiantes que están en riesgo. La OCDE habla de los dos tipos de estratificación y dice que hay que contemplarlas conjuntamente. La estratificación horizontal sería esa división en distintas ramas y la vertical sería cómo a la misma edad los alumnos están en distinto grado, y esto tiene mucho que ver con la repetición de curso. Ya sé que lo han hablado, pero ustedes conocen muy bien cómo la repetición de curso en España es elevadísima; tenemos un 31% de chicos que a los quince años han repetido, prácticamente uno de cada tres, y eso nos sitúa dieciséis puntos por encima de la media europea y diecinueve puntos por encima de la media de la OCDE. El tema de hasta qué punto tenemos un sistema comprensivo si tenemos esta tremenda estratificación vertical de los chicos sería algo sobre lo que deberíamos reflexionar, por no mencionar el gasto que supone la repetición; la OCDE lo estima en un 8% del dinero que destinamos a primaria y secundaria y creo que quizá habría que pensar si no estaría mejor en medidas de carácter preventivo, como comentaba antes.

En educación secundaria superior, dos cuestiones muy breves. Primero, el contraste comparativo que tiene la duración de nuestro bachillerato con los de otros países de Europa. España y los distintos sistemas del Reino Unido somos los únicos que tenemos un bachillerato de dos años, en el resto de Europa lo más frecuente son tres años, y en algunos incluso cuatro o cinco. También es de destacar que las reformas del bachillerato van un poco en la línea de las reformas de la ESO: aumento de opciones para los alumnos tanto técnicas como académicas como profesionales y flexibilización del cambio de unas opciones a otras para los estudiantes con el fin de conseguir que no abandonen y al menos consigan una titulación de secundaria superior o que estén en el sistema como mínimo hasta los dieciocho años. También aquí, para facilitar el acceso a las personas que abandonaron, se está produciendo un refuerzo de los programas para adultos y una mayor consideración de las trayectorias profesionales.

Sobre el profesorado quiero hacer tres apuntes. Los dos primeros tienen que ver con temas que se debaten en España y por eso me parece importante aludir a esta cuestión en otros países. En primaria hay requisitos de acceso adicionales al acceso a la universidad para el resto de los alumnos, en la línea de lo que han propuesto algunas comunidades autónomas. Un tercio aproximadamente de los países europeos tienen este tipo de pruebas, los otros no, pero es verdad que se van incorporando a los que tienen pruebas un número cada vez mayor de países; recientemente las ha incluido Holanda, Inglaterra y Portugal. Respecto a secundaria, una cuestión muy conflictiva que suscita muchísimo debate es el modelo de formación de los profesores de secundaria inferior, es decir de la ESO. Muchísimos países decantaron hace tiempo este modelo hacia las trayectorias concurrentes, una trayectoria parecida a la de los maestros de primaria, donde uno va estudiando las materias académicas y las pedagógicas de manera simultánea en su carrera, y muchos menos tienen para esta etapa un modelo consecutivo como el español, donde uno estudia primero la materia académica y después la formación pedagógica. Aquí tienen la tabla que podrán consultar después porque no quiero ocupar mucho tiempo. En ella se ve cómo la mayoría de los países tienen un modelo unificado de formación para los profesores de primaria y de secundaria inferior. También es muy frecuente que haya distintos modelos para elegir, pero son muy pocos los países que para profesores de la ESO tienen solo un modelo consecutivo; solo España y otros países del sur de Europa. Las razones son sencillas, y es que cuando uno estudia en un modelo consecutivo probablemente acaba teniendo una identidad profesional algo confusa. Uno se ve como un académico especializado y después tiene problemas a la hora de incorporarse al aula. Por otro lado, si uno estudia a la vez la formación pedagógica y la académica va elaborando estrategias didácticas a la par que asimilando los contenidos científicos.

Por último, algo que es muy común en Europa para todos los niveles de profesorado es prestar una importante atención al periodo de inducción, que sería —por decirlo de algún modo— el tiempo que transcurre entre que una persona obtiene su título como profesor y cuándo llega a ser un profesor cualificado o competente. Esta etapa, la inmersión en la docencia, es, según todas las investigaciones, crucial para conseguir las habilidades docentes y muchos países están introduciendo programas de apoyo a cargo de profesores especializados que actúan como mentores, aunque es verdad que los modelos son distintos en función de cada país.

Termino ya, para no consumir más tiempo del que me han asignado, con una última cuestión o una última conclusión que se deriva de la perspectiva internacional y que creo que nos puede servir de estímulo y es, sencillamente, que es posible mejorar. Si uno analiza las reformas de nuestros países vecinos ve que los sistemas pueden avanzar, han avanzado simultáneamente en equidad y en calidad. Por lo tanto, hay margen para mejorar, hay una vía que no creo que sea sencilla pero que nos manda un

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 33

mensaje positivo sobre nuestras posibilidades de actuación. En este sentido, creo que mejoramos en el pasado —como he dicho al principio de mi intervención—, que podemos seguir mejorando, y para eso hay que hacer una apuesta decidida para sentar las bases de un acuerdo común, como es el trabajo que está llevando a cabo esta Comisión.

Muchísimas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, doña Inmaculada Egido, por su primera intervención. Ahora vamos a pasar a la intervención de los portavoces de los distintos grupos parlamentarios. En primer lugar, tiene la palabra, por el Grupo Parlamentario Ciudadanos, el señor Gómez García.

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

Muchas gracias, señora Egido, por estar aquí esta tarde en estas comparecencias para intentar lograr un pacto por la educación. Yo me quedo con muchas cosas de su exposición, sobre todo con eso que ha dicho de que es posible avanzar en calidad y equidad. Hasta ahora parecía que había que elegir entre la calidad o la equidad. Había unos que parecía que primaban una cosa y otros que primaban otra. Yo me quedo con que es posible avanzar en esos dos conceptos de calidad y equidad. Esperemos que sea posible y que no tengamos que elegir una de las dos variables.

Estamos de acuerdo con usted en la importancia crucial que tiene la educación de cero a tres años, que no se le da la suficiente importancia y que parece que no se le presta la suficiente dedicación a la hora de legislar, pero, como usted decía, es fundamental para acabar con las desigualdades, para que los chicos adquieran capacidades y competencias para que luego se puedan desarrollar y que no tengan esos problemas que usted señalaba en su exposición en los primeros años de primaria. Para que no haya esos problemas, la educación de cero a tres años es fundamental. Por ahí vamos a incidir, así como en los programas individuales de refuerzo, que deben incrementarse significativamente.

Quería hacerle dos preguntas concretas. Usted ha señalado que debe aumentarse la implicación familiar. Estamos de acuerdo, pero nos gustaría que nos dijese cómo cree que se debería desarrollar esa implicación familiar. También ha indicado que en un tercio de los países, y cada vez en más, se van estableciendo pruebas de acceso a la formación docente. Me gustaría saber qué tipo de pruebas son, en qué consisten y cómo se desarrollan.

De nuevo le agradezco su comparecencia. Muchas gracias.

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

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

El señor **SÁNCHEZ SERNA**: Muchas gracias, presidenta.

Agradecemos a la señora Egido su intervención, que creo que ha sido optimista, pero en la que también ha planteado algunos retos que tenemos por delante para que pueda mejorar nuestro sistema educativo. Yo tengo cinco preguntas que hacerle, que no sé si serán muy extensas. He visto algunos artículos suyos y sé que parte de su actividad profesional ha estado muy ligada a reflexionar mucho sobre las competencias educativas. Quería preguntarle, en primer lugar, si cree que la definición de competencia que se maneja en la Lomce es la adecuada. Si no es así, cómo cree que debería mejorarse o repensarse y cuántas y cuáles pueden ser las competencias clave de una futura ley educativa. Por otra parte, también relacionado con las competencias, cuál cree que debería ser la organización del sistema educativo y de los centros escolares para facilitar el aprendizaje por competencias. Ahora hay un debate sobre si tenemos que superar esa educación por asignaturas e ir hacia una educación por proyectos, más interdisciplinar. Querría saber si cree que la estructura actual que tenemos en el sistema educativo español está en sintonía con el imperativo de organizar el aprendizaje en torno a esas competencias y no tanto en contenidos, y cuáles podrían ser fundamentalmente los cambios que podemos recorrer en ese sentido.

Por otra parte, porque también hay profesores que cuestionan el propio concepto de competencias, si usted tuviera que hacer una crítica principal a los procesos de enseñanza y aprendizaje basado en competencias, ¿cuál sería? ¿Qué ha fallado hasta ahora? La cuarta pregunta tiene que ver con lo que nos decía usted sobre la calidad. ¿Qué definición de calidad cree usted que deberíamos manejar en esta subcomisión? Porque esto también puede ser algo de materia política y que nos tiremos la calidad unos a otros; no es un concepto unívoco. Acorde con esta definición, que puede ser más o menos pedagógica,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 34

¿cómo cree que debería ser evaluada, tanto en la forma de evaluación como en los destinatarios de la misma y los criterios propiamente dichos que tendremos que manejar en esta idea de calidad?

Por último, ¿qué modelo de profesor necesita nuestro sistema educativo y cuál debería ser su formación y el mecanismo de selección? Usted ha adelantado algo en su intervención, pero es una cuestión que ha salido recurrentemente en esta subcomisión y le quería preguntar si esta formación inicial del profesorado se tendría que dar antes o después de una oposición. Porque la oposición, como sistema más o menos laico de selección de profesorado en función de las competencias de su materia, fija una cuestión de méritos, pero a lo mejor puede ser el mérito en unos conocimientos específicos sin que se tengan conocimientos pedagógicos. No sé si ahí se está pensando en que, previamente a opositar, uno ya tuviera que llegar a la oposición con conocimientos pedagógicos o si tiene que ser de manera posterior.

Muchas gracias.

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

Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el señor Jiménez Tortosa.

El señor **JIMÉNEZ TORTOSA**: Gracias, señora presidenta.

Gracias, doña Inmaculada Egido, por su comparecencia y gracias por su contribución al aportar la mirada de esta educación comparada al trabajo que nos ocupa, sin duda una tarea bastante apasionante, que es la de elaborar este informe que nos lleve a conseguir un pacto social y político por la educación que desde el Partido Socialista tanto anhelamos. Comparar los sistemas educativos con el objeto de analizar cómo funcionan, qué fortalezas y debilidades presentan, qué lecciones podemos extraer o qué podemos trasladar, aunque, como ya ha dicho, no se pueden trasladar recetas ni tampoco datos, pero si puede iluminarnos para preparar a nuestros jóvenes de la mejor forma posible para incorporarlos a la sociedad. Todo esto es un reto y sin duda la exposición que usted ha hecho esta tarde nos va a ayudar para poder llegar a la meta final. Me ha parecido muy interesante y creo que nos ha aclarado bastantes cosas, por ejemplo, que no se pueden trasladar los datos en los medios de comunicación de esa forma que tanto daño hace en algunas ocasiones. O bien que no hay recetas que se puedan aplicar de forma automática.

También quiero destacar —luego insistiré en ello— que esos programas de atención temprana o esa escolaridad tan temprana de calidad mejoraría mucho los resultados del sistema educativo en su conjunto. Para introducirnos más en el tema, quiero recordar una frase que se ha oído ya muchas veces de un gran pensador español: Yo soy yo y mis circunstancias. ¿A qué hace referencia el término circunstancia? La circunstancia —usted lo ha insinuado— en el mundo vital en el que cada uno se haya inmerso. Tenemos que tener en cuenta la familia, la cultura, el momento, la historia, la sociedad. Parafraseando a nuestro pensador, o haciendo un paralelismo, el sistema educativo español es él y sus circunstancias.

Si pensamos por un momento en el mundo vital en el que se haya inmerso nuestro sistema educativo español, podremos preguntarnos y comparar cómo son las familias de España, cómo influyen en la escolarización o en el desarrollo de su hijo; la gran diversidad que tenemos de formas, de estilos de educación y cómo son en los países con los que podemos compararnos; cómo es la cultura española en toda su amplitud; cómo es nuestra historia, la historia de España, el momento histórico en el que vivimos; cómo es la sociedad española. Ayer, el profesor Gerardo Echeita nos decía que cada sociedad tiene que elaborar un proyecto. Tenemos que vivir juntos, tenemos que organizarnos pero, ¿cómo lo hacemos? Ahí es donde radica la importancia del sistema educativo que tenemos que ofrecer, que tenemos que elaborar para formar, para instruir, para educar a las nuevas generaciones y para mantener formadas a las presentes.

Haciendo un breve repaso de las comparecencias que han tenido lugar a lo largo de estas jornadas y de las intervenciones hechas por los distintos portavoces de los diferentes grupos políticos, sin duda estamos apostando por un modelo inclusivo y otorgamos un gran valor a la equidad en la educación. Sin duda, el objetivo de una sociedad desarrollada como la nuestra debe ser que todos los alumnos y alumnas tengan las mismas oportunidades para el desarrollo, sin discriminación por razón alguna. Como ha dicho, en función de cómo se analicen los datos podemos llegar a resultados distintos y con seguridad nuestros alumnos y alumnas pueden mejorar los resultados obtenidos.

Yo quería también resaltar algunas fortalezas, como usted ha señalado, de sistemas educativos anteriores a la Lomce. Creo que se llegó a unos niveles de inclusión y de equidad bastante buenos. Aunque no se ha conseguido todo, se ha avanzado mucho en la escolaridad en el tramo de cero a seis años —principalmente de cero a tres años— y se ha logrado que esta sea una etapa educativa más que una etapa asistencial. Más o menos en su intervención ha contestado a lo que le quería preguntar, pero

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 35

me gustaría saber qué importancia se le da a esa etapa educativa en otros sistemas educativos europeos y cómo podríamos —entre comillas— trasladar algunas recetas o algún aspecto a nuestro sistema educativo con relación a esa etapa. Con la Logse, con sus luces y con sus sombras, se alargó la escolaridad. Ya he hablado de las posibilidades de los distintos itinerarios. Sin duda, se logró una mayor inclusión, una mayor equidad en ese periodo, pero el fracaso escolar y el abandono temprano es algo que tenemos que mejorar. ¿Cómo se podrían plantear los itinerarios educativos para que sean permeables, de forma que no marquen la vida de una persona tan temprano? Porque le van a condicionar y es muy difícil cambiar los itinerarios. Respecto al profesorado, quiero preguntarle qué podemos hacer en su formación inicial y cómo podemos mejorar, porque en la aplicación de cualquier sistema educativo el profesorado es fundamental. En sus manos está prácticamente el éxito o el fracaso de un sistema educativo. No ha mencionado usted la inspección, cuestión que creo que también deberíamos tener en cuenta a la hora de ver cómo funciona nuestro sistema educativo o cómo podemos mejorarlo. ¿Qué aportaciones podría sugerirnos en cuanto a la inspección? Sin duda, en los últimos años con la mal llamada Ley para la Mejora de la Calidad Educativa hemos perdido mucho en inclusividad, en equidad y en calidad, y ahora pretendemos alumbrar una ley de educación que responda específicamente a nuestra sociedad española en el momento actual y que dé estabilidad a la formación de nuestra infancia y de nuestra juventud; que logre el desarrollo de todas las personas sin discriminación, para que todos puedan contribuir al desarrollo de la sociedad tanto en su factor humano y científico como en el cultural. Terminó diciendo que nuestro sistema educativo, el que queremos ofrecer a nuestra sociedad, debe potenciar una escuela como la que describe Antonio Bolívar: Las escuelas del siglo XXI deben asegurar a todos los estudiantes en todos los lugares de España el éxito educativo. Yo creo que esto es lo que debemos pretender.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Jiménez Tortosa.

Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra el señor Alonso Díaz-Guerra.

El señor **ALONSO DÍAZ-GUERRA**: Gracias, señora presidenta.

Señora Egido, quiero darle la bienvenida en nombre del Grupo Popular a esta Comisión y agradecerle muy sinceramente su intervención. Como le decía anteriormente, llevamos una tarde muy agradable, con comparecencias muy interesantes y le garantizo que usted ha estado al nivel de los anteriores comparecientes. Desde su amplio conocimiento de nuestro sistema educativo y el del resto de Europa, ha hecho una comparación que nos permite abordar algunos de los elementos nucleares tan necesarios para el demandado pacto social y político por la educación. Por tanto, quiero felicitarle por el detalle y la concreción de sus reflexiones, por darnos elementos de estudio y también posibilidades para el acuerdo, por poner su conocimiento, su trabajo y experiencia al servicio de esta Comisión, y hacerlo además de una manera no muy habitual en esta Comisión, de una manera prudente y sobre todo muy objetiva. Creo que ha intentado ser totalmente transparente y objetiva en su visión sobre nuestro sistema educativo, lo cual nos ayuda a abordarlo con total transparencia. Como le decía, tener que intervenir en último lugar hace que comparta muchas de las reflexiones que han hecho los portavoces que me han precedido en el uso de la palabra, pero desde el Grupo Popular coincidimos con usted en dar una visión bastante optimista de la situación del sistema educativo español. Desde el Partido Popular, como le decía, somos optimistas ante lo que hemos conseguido hasta ahora y la posición en la que estamos para abordar los retos del futuro. Somos optimistas porque tenemos la sensación de que actualmente los resultados no son negativos; son mejorables, pero no son unos resultados catastrofistas ni tenemos una visión muy negativa del sistema educativo, como se ha dicho en esta Comisión aludiendo a infinidad de maldades. Por lo tanto, estos resultados, que podemos extraer de los informes internacionales, como PISA, o los relativos a la reducción en más de 10 puntos del abandono escolar temprano o los de los últimos años, nos hacen ser relativamente positivos. Desde el Grupo Popular, como le decía, somos optimistas porque también pensamos que la inmensa mayoría de los miembros de esta Comisión —espero que todos— compartimos las demandas y las necesidades que nos traslada la comunidad educativa y esperamos que entre todos seamos capaces de no desfallecer en los esfuerzos para conseguir algo que es lo que demanda toda la comunidad educativa, y es principalmente —es la palabra que me trasladan mis compañeros— estabilidad. Lo que demanda en realidad la comunidad educativa es que seamos capaces de ponernos de acuerdo en lo básico para dar estabilidad a un sistema educativo que luego puede sufrir modificaciones a nivel nacional, regional o hasta local, pero siempre será un más a más, un sumar y sobre todo dará esa

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 36

certidumbre a los docentes que muchas veces no creen ya en las distintas reformas educativas que plantean los partidos políticos.

Coincido con usted también en que sin ningún tipo de duda un elemento de calidad, posiblemente el de mayor calidad, en cualquier sistema educativo es el profesorado. En España tenemos un profesorado muy bueno, de una gran calidad, y una de las patas importantes para mejorar esa calidad es la estabilidad, algo que se ha demandado y de lo que se ha hablado en esta propia subcomisión. Como decía, somos optimistas, ya que la apuesta del Gobierno por la reducción de la interinidad va a suponer 250 000 plazas fijas en los próximos tres años. Una parte muy importante de estas plazas será para docentes, lo que permitirá reducir la interinidad en el ámbito educativo por debajo del 8%, que sin duda será un componente de calidad a corto o medio plazo. En cuanto al profesorado, me gustaría preguntarle sobre algunas reflexiones que han hecho compañeros que me han precedido en el uso de la palabra sobre el 'MIR' educativo, sobre ese planteamiento que tienen otros países europeos acerca de ampliar el periodo de prácticas, cómo se puede evaluar y sobre todo cómo hay que formar a los centros educativos y a los tutores colaboradores, a esas personas que van a tutorizar, a acompañar al futuro docente para que esa educación o formación de verdad sea de calidad y cómo vamos a mejorar esa formación que se debe hacer. También me gustaría que nos ampliara la información sobre cuál es la situación en el déficit en inversión educativa —porque también se critica en exceso al Gobierno nacional y a los autonómicos—, cómo estamos en relación con el resto de Europa y si de verdad esa inversión educativa es cuestión de cantidad o de saber aplicarla de manera correcta y en programas adecuados. Por último, sobre evaluación, nadie cuestiona que hay que evaluar a todos los intervinientes en el proceso educativo y que hay que evaluar al propio sistema educativo, pero el gran interrogante es cómo conseguimos que esa evaluación sea de verdad o nos aporte información real y suficiente que nos permita detectar las deficiencias y a su vez implantar las mejoras, y asimismo que esa evaluación sea motivadora en la mejora de los resultados tanto de los docentes como de los alumnos y del propio sistema educativo.

Muchísimas gracias por su intervención. Le reitero que ha sido un placer poder participar en esta sesión con los tres comparecientes y espero que nos pueda concretar estas cuestiones.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Alonso Díaz-Guerra.

A continuación, le tiene la palabra la señora Egido Gálvez para que responda a las cuestiones planteadas.

La señora **PRESIDENTA DE LA SOCIEDAD ESPAÑOLA DE EDUCACIÓN COMPARADA (SEEC) Y CATEDRÁTICA DE TEORÍA DE HISTORIA DE LA EDUCACIÓN** (Egido Gálvez): Muchas gracias.

Tengo quince minutos y son muchas preguntas, no sé si voy a ser capaz de contestarlas todas en un tiempo tan breve. Empezaré por la cuestión del optimismo porque han hecho referencia a ello varios de ustedes. Es verdad, he tratado de dar una visión optimista, sin ser ingenua, porque me parece que es real. Lo decía el representante del Grupo Socialista, hacemos un flaquísimo favor a nuestra educación cuando siempre estamos hablando de cuestiones que, además, no se corresponden con la realidad, con titulares de prensa que casi se podrían tildar de amarillos diciendo: España a la cola de la OCDE, los últimos en... No es verdad, cuando se analizan con objetividad los datos se ve que eso no es así. Algo muy diferente pasa con el sistema de ciencia en España. La gran mayoría de las noticias que se aportan en los medios de comunicación sobre cuestiones de carácter científico son positivas, ponen en valor el trabajo que realizan los equipos de investigación y los institutos científicos en España. Además, es justo reconocer el trabajo que hacen esos profesionales. Pero eso no pasa con el sistema educativo, la gran mayoría de las noticias que nos llegan son negativas: el acoso o *bullying*, los malos resultados, nuestros chicos no aprenden suficientes matemáticas... Es decir, se vuelca sobre el sistema educativo una responsabilidad enorme, olvidando que el sistema educativo es parte del sistema social. De ahí la idea de que no podemos abordar un sistema de una manera descontextualizada. Si ese sistema social no tiene algunos puntos de acuerdo básico sobre la educación, lo vamos a tener muy difícil. Por eso, me parece importante que este pacto se llame social. Sé que algunos comparecientes han dicho que eso es muy ambicioso y sí, es verdad, es ambicioso, pero si no conseguimos implicar también a los sectores que no son estrictamente de la comunidad educativa en la reforma de la educación, la tarea va a ser muy complicada. Creo que se puede hacer, creo que se puede tener esa visión relativamente optimista sobre las posibilidades que tenemos de mejora. Hay cuestiones concretas en las que podemos llegar a acuerdos. Es verdad que, desde el punto de vista político, cada partido, muy legítimamente, tiene sus propias posiciones, pero algunas cuestiones básicas son importantes y dan estabilidad al sistema y dan una sensación de sosiego

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 37

al profesorado y a las familias. Esta iniciativa va en esa vía, es positiva, y, por eso, hay que tratar de reforzarla, a pesar de todas las dificultades que luego tenga.

¿Por qué ese optimismo? Sencillamente porque, como les decía, es cierto que tenemos sistemas que han mejorado o que, simultáneamente, consiguen calidad y equidad. El famoso caso de Finlandia, aunque nos pille tan lejos culturalmente, no se hizo famoso solo por los buenísimos resultados que obtienen los alumnos finlandeses, sino porque, además, es un sistema muy equitativo. Ese es un ejemplo que desdice —el portavoz de Ciudadanos lo comentaba muy bien— esa visión que siempre hemos tenido en nuestro país de que calidad y equidad son realidades contrapuestas, cuando no directamente incompatibles. Es verdad que en nuestra trayectoria política parece que un determinado sector ideológico siempre ha primado la calidad y el otro la equidad, pero creo que si lo pensamos un poco más a fondo tiene poco sentido. Es decir, un sistema no puede ser de calidad si solo da esa calidad a una pequeña parte de la población; por lo tanto, un sistema de calidad requiere de la equidad. Ahora bien, tampoco busquemos ingenuamente la solución a las inequidades sociales en el sistema escolar. A mí me gustaría que el sistema pudiera solventarlo todo, pero una mínima equidad social también es fundamental para que el sistema educativo pueda hacer su trabajo.

El papel compensatorio de la educación infantil —y trato de responder a diversas intervenciones en ese sentido— es fundamental. La investigación deja bien claro que las desventajas que tienen los niños que viven en ambientes con poca estimulación o en familias donde no hay recursos económicos y culturales empiezan muy pronto, se detectan muy pronto. Por lo tanto, hay que intervenir muy pronto y hacerlo apoyando a esos grupos. Es cierto que ahí ese papel compensatorio puede ser fundamental y yo insisto en la necesidad de hacer un esfuerzo en esta temática, pero considerar que el sistema escolar va a conseguir que tengamos una sociedad idónea si el sistema laboral no lo permite o si las desigualdades en los niveles de vida son tan acentuadas que vamos a tener siempre poblaciones de primera, digamos, o de segunda, no puede ser posible. De alguna manera, hemos de luchar en el sistema educativo, pero también hemos de concienciar a la población de que todo no se consigue en el sistema educativo. Esto, en relación con lo que me preguntaban de la evaluación, es lo que los expertos llaman la paradoja de la rendición de cuentas; es decir, les pedimos a los profesores que den cuenta de cuestiones que están fuera de su alcance. No podemos evaluar un sistema escolar para acabar diciendo que España va fatal y que los responsables, además, son los profesores. Eso no es constructivo, no nos va a ayudar a mejorar y además es injusto.

Sabemos hoy —bueno, no lo sé yo, pero el responsable de PISA, Andreas Schleicher, que es mucho más experto que yo en estas cuestiones, lo dice con mucha claridad— que los aprendizajes de los niños no se dan solo en la escuela, sino que se dan también en su familia y en sus grupos sociales. Por lo tanto, la escuela puede cambiar una parte, pero no todo. La cuestión de las familias en la educación, que ha salido también en varias intervenciones, a mí me parece un tema muy importante y además creo que hay que trabajarlo mucho teniendo en cuenta la naturaleza de las familias españolas, muy diversa, pero quizá diferente a la de otros sistemas educativos en Europa. Aquí han comparecido Mariano Fernández Enguita, Julio Carabaña, y otros muchos sociólogos, y la idea de que el nivel sociocultural de la familia influye en el rendimiento educativo de los hijos no es nueva y está ya tan demostrada que no merece la pena incidir en ello. Es verdad que tenemos factores estructurales de las familias que no vamos a poder modificar, como digo, dentro del sistema educativo, vamos a tener niños de todo tipo de familias en el sistema, pero hay otra parte en la que sí podemos, por lo menos, contribuir a mejorar, que son los comportamientos que los padres tienen en relación con la escolarización de sus hijos, lo que normalmente se llama la implicación parental. Quizá Estados Unidos fue el país que más pronto empezó a abordar esta cuestión. Hay una autora muy conocida, Epstein, que tiene un modelo teórico y también unos programas prácticos para mejorar la implicación de las familias en los que desde las escuelas, que son las que tienen que tomar la iniciativa, se trata de conseguir la colaboración de los padres y de ayudarles en diferentes tipos de cuestiones, desde los propios hábitos de crianza de los hijos hasta la ayuda con las decisiones escolares o la participación en los órganos democráticos. Pero la implicación va mucho más allá de la participación. Por ejemplo, la participación formal en órganos democráticos como los consejos escolares puede estar muy bien, pero no consigue que la mayoría de los padres se implique en la trayectoria individual de sus hijos, que es lo que muestra que tiene una relación importante con el rendimiento. Hay que trabajar en esos programas de implicación parental. Hay muchos centros españoles que se toman muy en serio esta cuestión y tenemos ejemplos de buenas prácticas con los que podríamos empezar a estudiar y a trabajar. Y sobre todo hay una cuestión que todavía es más importante: hay que tratar de vencer los obstáculos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 38

que impiden que determinadas familias se impliquen. Pasa lo mismo que con la educación infantil. Normalmente, las familias que más necesitan esa implicación son las más lejanas a las aulas. ¿Por qué? Como he dicho, porque tienen más diferencias culturales con la escuela. Quienes no estudiaron, quienes proceden de otros países y hablan otras lenguas, las familias monoparentales, aquellos que no tienen un tiempo material para hablar con los profesores son, precisamente, los que más beneficiarían a sus hijos con esta buena relación. Está demostrado que las clases medias se implican mucho mejor. Hay que hacer, pues, programas en línea con los que existen en la Unión Europea, con redes de expertos, redes temáticas sobre esta cuestión, que tratan de luchar para superar en la medida de lo posible esos obstáculos. Por supuesto, como todos los cambios, será a largo plazo y no será sencillo, pero ahí hay una tarea importante que hacer. También se vincula con la idea de no poner siempre el énfasis negativo en el profesorado porque la opinión de los padres, si hacemos eso, no puede ser positiva.

En relación con el tema de las competencias, el señor Sánchez Serna ha dicho que ha consultado algunas cosas que he escrito sobre esto. A nadie se le oculta que las competencias son un concepto que parte del sector económico y empresarial y que se traslada posteriormente al campo de la educación. Las competencias intentan ser algo más allá de los contenidos, es decir, una competencia teóricamente implica el conocimiento de ese contenido, pero sobre todo la capacidad de aplicarlo en situaciones reales, la idea de poder transferir lo que uno aprende a las situaciones de la vida real con las que se va a enfrentar. Ese concepto me parece bien y me gusta; el problema es que trasladarlo a los programas de enseñanza es realmente complejo, sobre todo porque no sabemos hoy qué competencias van a necesitar los chicos que ahora tienen seis, ocho o diez años el día de mañana. Por tanto, aplicabilidad, trabajo en actitudes, todo lo que tiene que ver con esa formación transversal de los alumnos, competencia ciudadana, aprendizaje de valores, es absolutamente fundamental. Competencias que se queden en esa fórmula y olviden completamente el contenido no son recomendables. A veces es un discurso que queda un tanto vacío. ¿Y cómo medirlas?, me preguntaba. Aquí me desborda completamente. ¿Cómo se miden las competencias? No lo sé. La OCDE dice que PISA mide competencias —lectura, matemáticas y ciencias—, pero muchos expertos cuestionan que realmente estén midiendo competencias y no conocimientos. Si eso lo hacemos con lectura, matemáticas y ciencias, figúrese cómo medimos la competencia ciudadana, la creatividad o la capacidad de aprender a aprender, que es una de las competencias que nos dice la Comisión Europea. Honestamente, no soy experta en cuestiones estadísticas, pero trato con muchos compañeros que lo son y realmente en la actualidad no tenemos aún instrumentos tan finos —digamos— que nos permitan evaluar el logro de esas competencias. Aquí le daría mucha más relevancia a la opinión de los expertos, incluyendo obviamente al profesorado, que debe contribuir, pero también a otros que de alguna forma puedan establecer su apoyo en sistemas de evaluación que sean más comprensivos, que no se queden únicamente en mediciones muy concretas de cuestiones, pues de esa forma tampoco nos van a ayudar a mejorar especialmente. En el fondo muchas de las comparecencias que están teniendo aquí —precisamente porque se nos ha indicado que tratemos de aludir a un diagnóstico, además de hablar de conclusiones— están tratando de hacer una evaluación de la situación, a veces desde perspectivas más cualitativas que creo que siempre habrá que complementar con las cuantitativas en nuestro sistema educativo.

Varios de ustedes también se han referido al profesorado y, por supuesto, el profesorado es una pieza clave e insustituible. Los estudios demuestran claramente que el profesorado es el factor que más influye en el rendimiento de los estudiantes en todos los lugares. Por tanto, es una figura que tenemos que reforzar y cuidar.

Una pregunta concreta sobre los modelos de formación era cómo funcionan los sistemas que hacen selección para entrar en las facultades de educación o en los programas de formación del profesorado de secundaria. La mayoría de los países que tienen estas pruebas se centran muchísimo en la competencia lingüística del profesorado y en sus habilidades de lectoescritura —es decir, hacen pruebas que van encaminadas a evaluar la comprensión oral y escrita y la expresión oral y escrita—, partiendo de la base de que la lengua es la herramienta de trabajo de un profesor y es fundamental que tenga un nivel adecuado. Algunos introducen también competencias matemáticas básicas para los profesores de primaria. Eso es lo más habitual. Luego hay otros sistemas mucho más selectivos. Creo que ya han tratado aquí el modelo finlandés en el que, además de tener unas notas altísimas en secundaria y hacer esas pruebas, tienen que rendir ciertas entrevistas en las que se tratan de evaluar facetas de su personalidad que puedan ser adecuadas para el trabajo con menores. Esta es una recomendación que la Unesco ya hacía en los años sesenta y que a veces hemos dejado atrás, porque no todo el mundo sirve

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 39

para ser profesor si no tiene unas buenas habilidades de relación interpersonal y otras que también deberían tenerse en cuenta. En este sentido, ¿cuándo introducir esta formación pedagógica? ¿Antes o después de la oposición? ¿Debe ser como el 'MIR'? Creo que la oposición es un sistema mejorable — como todo—, pero que en nuestras sociedades meritocráticas por lo menos intenta garantizar los principios de igualdad, mérito y capacidad. Así que si una oposición está bien diseñada, tampoco es tan cuestionable, sobre todo sobre la base de que en nuestro sistema el profesorado es funcionario. Hay muchos países —de hecho, la mitad de los países de Europa o más— en los que los profesores no son funcionarios y no pasan unas pruebas de este tipo, sino que mantienen una entrevista con el director de su centro o con los representantes municipales que evalúan si una persona es adecuada o no y le hacen un contrato. Pero aquí estamos hablando de profesores funcionarios y eso lo tenemos que tener en cuenta. Es muy importante que un profesor se adapte al centro concreto en el que va a trabajar y a los proyectos de ese centro —me parece fundamental—, pero si basamos la selección en cómo se adapta a un centro concreto a lo mejor nos estamos alejando de los principios de igualdad, mérito y capacidad. ¿Cómo lo compaginamos? Eso lo tendremos que pensar muy seriamente. El que el sistema sea similar a un «MIR» puede ser una opción, pero no olvidemos que la formación de los alumnos de Medicina no empieza cuando comienzan el «MIR». Su selección es bastante dura, por decirlo de alguna forma. Son chicos que tienen unas calificaciones en la secundaria muy elevadas y una cuestión a tener en cuenta sería hasta qué punto podemos plantear un «MIR» si no cambiamos nada de lo anterior. Además, está la formación que reciben, porque el «MIR» empieza después.

Al hilo de esto me preguntaban si la formación pedagógica debería ir antes o después de la oposición. Supongo que es un tema opinable. Yo lo que trato de reflejar un poco es que en el panorama europeo es muy frecuente que esa formación sea antes de la oposición, es decir, durante la formación; no digo tanto para el profesorado de secundaria superior o bachillerato, donde es más habitual primero estudiar una carrera y luego estudiar didáctica, pero sí en la secundaria inferior por la edad de los alumnos y por el hecho de que hay que atender una enorme diversidad de casos. En estos países la formación se hace de manera simultánea, también para dar opción a que desde el principio uno sepa que está estudiando para ser profesor, que uno elija con cierto fundamento esta carrera profesional, no como se hace ahora, que a lo mejor uno elige con la idea de dedicarse a otra cosa y cuando el mercado laboral le enfrenta a la realidad opta por esta otra cuestión. A mí me parece que es un modelo muy difícil de plantear en España. Yo recuerdo que cuando se implantó el máster de formación de profesorado de secundaria la resistencia fue tremenda. Me imagino lo que le puede pasar a cualquier responsable que diga no, ahora para ser profesor en la ESO ustedes tienen que ir compaginando sus asignaturas de matemáticas, ciencias y literatura con didáctica, sociología, psicología, etcétera; no sé si sería muy bien recibido, pero yo constato que es un modelo muy habitual en otros países de Europa, que aproxima más la formación del profesorado de este nivel a la que es tradicional en la enseñanza primaria y que de alguna manera puede servir para que no haya ese choque con la realidad de las aulas cuando uno acaba la formación.

Termino ya con lo que se ha dicho en relación con el prácticum, que es un tema que me parece fundamental y me interesa muchísimo. Me preguntaban —creo que ha sido el señor Díaz— qué duración puede tener el prácticum y quién se debe ocupar de guiarlo. Yo participé hace no tantos años en un estudio que hacía el IEA analizando la muestra española, un estudio que se llamaba TEDS-M, que era para el profesorado de matemáticas pero que en España evalúa a todos los profesores de primaria, y las conclusiones sobre el prácticum eran un poco desalentadoras. Primero porque, como ustedes saben muy bien, el prácticum lo pasa todo el mundo y además con notable y sobresaliente. Claro, sucede que los profesores en los centros suelen ser bastante empáticos con los alumnos que acuden a prácticas y los profesores universitarios muchas veces ven —o vemos, si tengo que incluirme— la vida mucho más cómoda con lo que diga el profesor del centro, que le conoce mejor, es lo suyo. Sin embargo, como decía, hay países donde esto se cuida muchísimo más. Algunos están haciendo unas reformas muy serias en relación con esta cuestión, porque es evidente que no todos los centros valen como centros de prácticas y que no todos los profesores valen como mentores o como tutores de prácticas. A veces yo les digo a mis estudiantes que van a prácticas que estén tranquilos, que también se aprende de los antimodelos, pero no es eso, ¿verdad?, queremos que aprendan de buenos modelos. Por lo tanto, lo primero que debemos tener es un sistema que reconozca quiénes son los buenos profesores, quiénes hacen bien su trabajo y darles tareas tan importantes como esta de acompañar a los profesores en formación. Debemos hacerlo en centros que sean innovadores, centros que trabajen en equipo. Una de las cosas que más pena me daba de este estudio y que constato con mis chicos de prácticas es que no trabajan absolutamente nunca

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 232

17 de mayo de 2017

Pág. 40

en equipo mientras están en las prácticas. Es decir, tenemos que salir de esa consideración de que la tarea de un profesor es fundamentalmente una tarea individual, a los chicos los educamos entre todos, todo el claustro o todo el equipo de profesores, y eso requiere un trabajo en equipo. Lógicamente, centros que trabajen en equipo pueden aportar muchísimo más a los profesores en formación que, por decirlo de alguna manera, los centros más tradicionales. Esa labor de mentoría tiene que estar de alguna forma reconocida para el profesorado y creo que tiene que haber una conciencia de que la evaluación de los periodos de prácticas debe ser un poquito más rigurosa. Ahora no es tan difícil. Antes era difícil porque las prácticas solían situarse al final de la carrera y cómo se le decía a esa persona que ya se formó que no podía estar allí. Pero ahora en la mayoría de las universidades las prácticas son progresivas, empiezan desde los primeros cursos. Quizá sea mejor decirle a una persona que su camino es otro y no aprobar a todo el mundo y hacer que el prácticum no tenga un valor formativo. Hemos aumentado el periodo de prácticum en las facultades, pero creo que es una de las veces en las que más no es sinónimo de mejor. Si no lo cambiamos, si no le pedimos más calidad, es irrelevante el tiempo que pasen nuestros alumnos en el periodo de prácticas, que es una fase, como digo, absolutamente fundamental para la preparación del profesorado.

Seguro que me he dejado muchas cosas porque había muchas cuestiones, pero no quiero excederme porque no hay tiempo.

La señora **PRESIDENTA**: Muchísimas gracias, doña Inmaculada Egido, por sus dos intervenciones. Asimismo, nos ponemos a su disposición y estamos abiertos a lo que nos pueda enviar, de aquí a que empecemos los trabajos dentro de la subcomisión, de la puesta en común de lo mucho aprendido o lo que se va a aprender en estas sesiones, y añadirlo a la documentación que pondremos a disposición de los portavoces y de los miembros de esta subcomisión para que el trabajo luego salga lo mejor posible.

Muchísimas gracias.

Se levanta la sesión.

Eran las ocho y veinte minutos de la noche.

cve: DSCD-12-CO-232