



CORTES GENERALES

DIARIO DE SESIONES DEL

CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Año 2017

XII LEGISLATURA

Núm. 269

Pág. 1

EDUCACIÓN Y DEPORTE

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

Sesión núm. 27

celebrada el martes 20 de junio de 2017

Página

ORDEN DEL DÍA:

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

- Del señor Soler Gracia, catedrático de Matemáticas en Educación Secundaria, ex Director de la alta inspección de Educación del Estado en Valencia y ex director general de Formación Profesional en el Ministerio de Educación, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000677) 2
- De la señora Alonso Gil, miembro de la Plataforma Estatal por la Defensa de la Educación 0-6, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000678) 17
- De la señora Del Barrio Martínez, catedrática de psicología evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid, experta en violencia/maltrato entre iguales y acoso escolar, para informar en relación con la elaboración de un gran pacto de Estado social y político por la educación. (Número de expediente 219/000679) 30

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 2

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

COMPARECENCIAS POR ACUERDO DE LA COMISIÓN DE EDUCACIÓN Y DEPORTE:

- **DEL SEÑOR SOLER GRACIA, CATEDRÁTICO DE MATEMÁTICAS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA, EXDIRECTOR DE LA ALTA INSPECCIÓN DE EDUCACIÓN DEL ESTADO EN VALENCIA Y EXDIRECTOR GENERAL DE FORMACIÓN PROFESIONAL EN EL MINISTERIO DE EDUCACIÓN, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000677).**

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, vamos a dar comienzo a la tramitación del orden del día de la sesión convocada para este 20 de junio de 2017.

Nos acompaña el primero de los comparecientes, don Miquel Soler Gracia, catedrático de Matemáticas en educación secundaria, exdirector de la Alta Inspección de Educación del Estado en Valencia y exdirector general de Formación Profesional en el Ministerio de Educación, al que damos la bienvenida y las gracias por haber aceptado comparecer ante esta subcomisión-Comisión para la elaboración de un pacto de Estado social y político por la educación. Como ya le habrán informado, tiene treinta minutos en la primera intervención, luego los grupos parlamentarios tendrán cinco minutos cada uno para plantearle las cuestiones que crean más convenientes, y finalmente, dependiendo del tiempo que nos quede, tendrá como mínimo un cuarto de hora para responder a las preguntas que le hayan formulado.

Tiene la palabra don Miquel Soler Gracia.

El señor **SOLER GRACIA** (Catedrático de Matemáticas en educación secundaria): Gracias, presidenta. Buenos días, señoras y señores diputados.

En primer lugar, quiero agradecer la invitación a participar en esta subcomisión para poder compartir con sus señorías algunas reflexiones sobre aspectos que considero fundamentales en torno a un futuro pacto político y social por la educación. En segundo lugar, quiero aclarar que las reflexiones sobre los temas que voy a tratar en mi intervención son a título particular, no intervengo en representación de ningún partido político ni de ninguna comunidad autónoma, aunque desde hace dos años estoy de secretario autonómico de Educación e Investigación de la Generalitat Valenciana. Pero no vengo, evidentemente, en representación de la comunidad autónoma, sino a aportar reflexiones producto de los treinta y nueve años que llevo trabajando en educación como profesor de Matemáticas en secundaria, coordinador del proceso de reforma de enseñanzas medias en 1984 en la Comunidad Valenciana, llevando formación del profesorado o como subdirector general de Programas del ministerio, director del Centro Nacional de Desarrollo Curricular del ministerio de 1992 a 1996, director de la Alta Inspección del Estado, Estado, director general de Formación Profesional y actualmente, como he dicho, secretario autonómico de Educación e Investigación de la Generalitat. Pero, sobre todo, lo que voy a intentar compartir y reflexionar en esta subcomisión es lo que pude y tuve el placer de escuchar y debatir en las 137 reuniones que se mantuvieron durante el proceso de intento de pacto educativo cuando era ministro de Educación Ángel Gabilondo, que me encargó la coordinación de ese proceso. Tuve el honor de estar en las 137 reuniones que se produjeron y eso te permite conocer las opiniones de los diferentes sectores y en qué aspectos se quiere subrayar más las cuestiones que se consideran relevantes por parte de cada colectivo respecto a un futuro pacto educativo.

Aunque sean algunas cuestiones que pueden parecer obvias, me gustaría destacar que en un proceso de estas características es imprescindible escuchar a todo el mundo. En segundo lugar, no creerse nadie en posesión de la verdad, sino simplemente saber que frente a diferentes situaciones hay diferentes propuestas y alternativas, que lo que hay que hacer es analizarlas en común para poder buscar puntos de equilibrio, y que, en ese sentido, pactar es ceder, es buscar puntos de equilibrio entre las diferentes posiciones que se vayan manifestando.

A modo de ejemplo —y me ocurrió en muchas de esas reuniones, sobre todo en las privadas—, había una organización en particular que decía: tengo un profundo convencimiento de la necesidad de llegar a un pacto educativo, siendo la segunda frase: suprimase mañana por la mañana toda la educación concertada, por ejemplo. Es evidente que ambas afirmaciones no pueden ser coherentes entre sí; si se quiere un pacto no se puede afirmar a continuación: suprimase la concertada. O en otro sentido, quiero un pacto pero que se concierte a todos los centros que segregan por sexo, a los que siguen cobrando a las familias o a los que siguen aplicando diversas fórmulas para seleccionar a su alumnado. Son dos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 3

ejemplos de posiciones no coincidentes, pero o se busca un punto de equilibrio entre ambas o será muy difícil poder alcanzar un acuerdo estable por el que estamos todos trabajando, aquellos que ya hace años estamos defendiendo esta necesidad.

¿Qué le pedimos a nuestro sistema educativo? Tenemos que definir qué es lo que queremos ser de mayores, qué modelo de desarrollo económico y social queremos para España, y a partir de ahí, definir qué modelo de sistema de educación y formación necesitamos para avanzar en esa dirección. Creo que está bastante claro que estamos viviendo en una sociedad en permanente proceso de cambio en la que la estructura del mercado de trabajo, las profesiones y las relaciones sociales lo único que tienen como constante es el cambio. Y si sabemos algo respecto al futuro inmediato es que va a haber más cambios y a más velocidad, y eso lo tenemos que analizar en todas las etapas formativas porque sabemos también que, a partir de este tipo de consideraciones, la formación y el aprendizaje a lo largo de la vida ya no es una opción, es una necesidad, y ya no podemos decir esa frase que alguno de los que tenemos más de veinticinco años decíamos, que es: ya he terminado de estudiar. Pues no, todo el mundo se va a tener que incorporar, sí o sí, a nuevos procesos de formación a lo largo de la vida. Con lo cual, de nuevo eso tiene que llevarnos a reflexionar sobre qué es lo más importante que tenemos que garantizar en la formación inicial, en la llamada formación en etapa escolar, para que después todos los jóvenes —y no tan jóvenes— tengan la preparación necesaria para poder incorporarse a nuevos procesos de formación permanente a lo largo de la vida.

En definitiva, es un esquema en el que todo apunta a que, si eso avanza en esta dirección en el futuro, habrá que ir combinando etapas de formación y empleo, donde, si hablamos de la jornada laboral actual de cuarenta horas, habrá momentos de ese proceso laboral en los que habrá parte de formación y parte de empleo, simultáneamente, para poder garantizar que todas las personas que están trabajando, o que están en ese momento en el paro, tengan posibilidades reales de formación permanente y de actualización.

Hay que recordar también que todos los estudios internacionales nos indican que hacia el año 2020-2025, en el ámbito de la Unión Europea, únicamente el 15 % de los puestos de trabajo serán para personas sin ningún tipo de cualificación. O, dicho de otra forma, el 85 % van a requerir lo que en España hoy es la formación profesional de grado medio o el bachillerato. De ahí se deriva de una manera clara que tenemos que incrementar el número de titulados de formación profesional, tanto para los jóvenes en edad escolar, en el proceso de formación inicial, como la mejora de la cualificación profesional del conjunto de la población, se encuentre o no en estos momentos en situación de empleo o desempleo.

No les voy a aburrir con datos que figuran en las diferentes estadísticas oficiales y a los que sus señorías tienen acceso por miles de vías, aparte de que ha habido ya muchas comparecencias que les han aportado muchos datos. Solo voy a citar algunos de ellos intentando contribuir a este proceso de pacto haciendo propuestas que en algunos casos intentan ser puntos de aproximación entre las diferentes posiciones existentes y en otros son propuestas personales producto de mi reflexión durante estos treinta y nueve años dedicados a la educación. Voy a entrar en materia con propuestas concretas, claras y que espero puedan servir para el objetivo de esta subcomisión.

En primer lugar, la educación temprana. Hay numerosos informes internacionales que nos indican que la escolarización temprana produce beneficios indudables para todas las niñas y niños, especialmente los procedentes de los sectores sociales más desfavorecidos. Hay uno de Eurídice, del año 2015, en el que se destaca esto como un elemento fundamental. En España tenemos una buena situación en la educación infantil en el sentido en que a partir de los 3 años está escolarizada la práctica totalidad de la población, pero, en cambio, hay diferencias muy significativas entre comunidades autónomas y entre municipios en la escolarización de 0 a 3 años. Por tanto, considero que no es razonable saber que la educación infantil de 0 a 3 es una etapa fundamental para compensar las desigualdades de origen, que tiene efectos muy positivos en todos los niños y niñas en los aprendizajes fundamentales futuros, como indican todos los informes internacionales, y que matricular a tu hijo o a tu hija en esta etapa educativa sea más caro que cursar un máster universitario. Si se quiere modificar esta situación, habrá que hacer una apuesta fuerte por parte de Administración central, comunidades autónomas y Administración local, para que la oferta de 0 a 3 años se convierta en una realidad y lo que supuso no hace muchos años que el curso de 3 a 4 años pasara de no existir apenas a convertirse en general para toda la población, que en no mucho tiempo consigamos, como mínimo, que de 2 a 3 años ocurra algo parecido. No se trata de obligar a nadie, sino de la capacidad de las familias de poder decidir llevar a su hijo o hija a una etapa infantil.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 4

En segundo lugar, la primaria. Muchas veces, cuando se habla del éxito escolar o de las tasas de fracaso escolar, siempre se centra la mirada en lo que se hace o se deja de hacer en la educación secundaria obligatoria, y, desde luego, considero que es un error claro. Donde de verdad se consolidan y se crean las bases necesarias para poder tener éxito en el conjunto de la educación obligatoria es en la educación primaria; por tanto, hay que intervenir a tiempo de superar las dificultades en cuanto se detecten, hay que crear más grupos flexibles, reforzar la figura del tutor. De lo contrario, si nos esperamos a la secundaria, para aquellos niños y niñas que ya han presentado más dificultades de aprendizaje llegaremos tarde en la mayoría de las ocasiones y planteando medidas muy extraordinarias, cuando realmente se podrían haber resuelto por la vía ordinaria si se hubiera trabajado desde los primeros años de la escolaridad en la educación primaria.

En secundaria obligatoria creo que hay muchas cosas que cambiar, aunque señalaré solo algunas de ellas. No se puede afirmar que las competencias —antes llamadas básicas, ahora llamadas competencias clave— deben ser los elementos centrales del currículo escolar y luego establecer que en la secundaria obligatoria los alumnos tienen once, doce o trece materias, es decir, más materias que años. Creo que nadie que haya trabajado un poco en educación ni que lo haya analizado con un poco de detenimiento puede pensar que es bueno que un alumno de doce años tenga doce o trece asignaturas con doce o trece profesores distintos. Pero, una vez coincidimos todos en que eso no puede ser así, no hay manera de que eso cambie. ¿Por qué? Porque normalmente estamos en un debate entre especialistas de las diferentes materias y cada uno de ellos considera, aunque estén ya jubilados y no planteen una reivindicación laboral personal, la importancia y la necesidad con argumentos sólidos que llevan a que la suma sea imposible. O cambiamos la estructura curricular y avanzamos en la educación obligatoria —es mi reflexión— hacia ámbitos del conocimiento más amplios que permitan reducir el número de materias globales para ir a cinco o seis grandes ámbitos del conocimiento, con cinco o seis profesores distintos —lógicamente, con la formación adecuada para impartir esos ámbitos—, o creo que estaremos en un debate imposible de resolver. Desde el año 1984, en el inicio del proceso de reforma de las llamadas entonces enseñanzas medias, la propuesta hecha por los diferentes especialistas de diferentes institutos —en este caso de la Comunidad Valenciana— suponía que el horario escolar de los alumnos de secundaria sería de cincuenta y cuatro horas a la semana. ¿Por qué? Porque reunidos los especialistas de esas once materias, diez de ellos propusieron cinco horas a la semana —diez por cinco, cincuenta horas— y los de educación física solo propusieron cuatro, por tanto, la suma eran cincuenta y cuatro. Compartiendo que cincuenta y cuatro horas es imposible de alcanzar, eso no hace falta ni discutirlo, la invitación fue que los treinta institutos de educación secundaria de la Comunidad Valenciana que estaban participando en este plan experimental hicieran una propuesta global. Han pasado treinta y tres años y seguimos esperando esa propuesta global.

Por tanto, está claro que este debate tiene que tener otras características, debe ser realizado en otros ámbitos y me atrevería a decir que, así como existe una Real Academia Española de la Lengua, una de las Ciencias, otra de las Matemáticas, quizás se debería crear una academia del currículum en la cual personas de reconocido prestigio de diferentes ámbitos del conocimiento de este país pudieran determinar los saberes básicos en la educación escolar y que no dependiera de los cambios de Gobierno que se produzca ni en España ni en las comunidades autónomas, para determinar qué matemáticas, qué física y química, qué biología o qué filosofía es bueno que sepan o dejen de saber los alumnos de las diferentes etapas educativas. Lo dejo ahí como una sugerencia.

La repetición de curso. Ahí sí que somos líderes mundiales. El informe Eurídice que consta en la página web del ministerio y que estuve leyendo la semana pasada nos da unos datos para invitarnos a reflexionar de verdad. Tengo apuntados aquí solo cuatro países, pero se pueden consultar todos los datos en la página del ministerio. El informe indica que el número de repetidores que hay en Finlandia es del 2,2 %; en Islandia, el 0,9 %; en el Reino Unido, el 2 %; en España, el 35,3 %. No se produce ese tipo de diferencia en ningún otro indicador, con ningún otro país y de una manera tan rotunda. En todas las normas que existen desde el año 1990 se indica que la repetición de curso es una media excepcional, pero luego, al desarrollar la normativa específica, provoca que más de un tercio del alumnado repita curso. Salvo que pensemos que en nuestro país el 35,3 % de los alumnos de educación obligatoria son excepcionales, creo que algo estamos haciendo mal con la repetición de curso. Si además cada vez que se propone aplicar una medida concreta de atención a la diversidad del alumno con más dificultades se pone siempre como primer requisito que haya repetido curso, de alguna manera se está transmitiendo que la repetición de curso no es excepcional, sino que es algo ordinario que hay que aplicar a cualquiera que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 5

no haya superado determinado tipo de situaciones. Y estamos hablando de educación obligatoria, es decir, la sociedad decide que todos los niños y niñas de este país, quieran o no, van a estar escolarizados hasta los dieciséis años. Entonces, ¿qué es la repetición de curso? Se supone que no es un castigo para aquel que se porta mal, se supone que es un mecanismo que tiene el sistema educativo para intentar que se alcancen aquellos conocimientos básicos que se suponía que debería haber alcanzado en un curso determinado y se piensa que la mejor opción es que vuelva a estar un año más en el mismo curso. Ese sería el motivo de fondo. Pero es evidente que en la práctica no solo no se aplica así sino que estamos llevando a un gasto inmenso, por una parte, y a unos resultados absolutamente pobres, porque todos los informes, sobre todo el famoso informe PISA, indican que los alumnos que han repetido curso no solo no mejoran sino que empeoran los resultados respecto a los compañeros que están en la misma promoción. Por tanto, aunque hay poca gente que se atreva a decirlo y como ya he avisado que intervengo a título particular, propongo directamente que se suprima la repetición de curso. ¿Con qué características? Muy sencillo, que sea de verdad una excepción, que cuando un niño o niña haya estado seis meses en un hospital y, por tanto, no haya podido ir a clase, o cuando un adolescente se haya echado novio o novia ese año y se haya tirado todo el año sin ir, con perdón, pues vale, es que no ha estado, y como no ha estado, se propone que esté en un curso en el que el año pasado no estuvo. Pero en los demás casos, al que no le gusta el café, si le das dos tazas, le provoca cólico y no suele provocar la resolución del problema que tenía. Por tanto, creo que lo que hay que hacer es lo que se hace en otros países, pasar al alumno. Cómo se explica que en Irlanda repita el 0,9 % en Reino Unido el 2 % y en Finlandia el 2,2 %, porque está claro que no están aplicando el mismo tipo de criterios. Lo que están haciendo es analizar la situación de cada alumno y cuando pasa al curso siguiente, pasa con un informe en el que se indica dónde tiene más dificultades, y a partir de ahí se refuerza sobre esas dificultades.

Esto va ligado con el tema siguiente que es el título de graduado en secundaria obligatoria. De nuevo estamos en una situación bastante anómala respecto a otros países de nuestro entorno. Todos los ciudadanos de este país hasta los dieciséis años, quieran o no quieran, tienen que estar escolarizados. Por tanto, nuestra obligación como sociedad, como sistema educativo, es establecer una estructura que permita —dicho para que se entienda— que cada curso que pasen sepan más que el anterior y que al terminar esos trece años mínimos, desde los 3 a los 16 para toda la población, hayan adquirido aquellas competencias necesarias para su desarrollo personal y profesional.

Por tanto, ¿qué sentido tiene decir quién titula y quién no titula, cuando al mismo tiempo estamos diciendo que el 85 % de la población, quiera o no quiera, va a tener que continuar formándose para alcanzar como mínimo una formación profesional de grado medio o bachillerato en nuestro país? Porque solo el 15 % va a poder optar a empleos para los que no se requiere ninguna cualificación para poder acceder. Yo creo que —y lo digo con la misma rotundidad que lo de la repetición de curso— suprimiría el título de graduado en secundaria obligatoria. ¿En qué sentido? Cambiándolo por un informe final de etapa en el que el tutor y el equipo de profesores que ha impartido clase a ese alumno indique cuál ha sido su trayectoria académica, cuáles son sus puntos fuertes y los más débiles y le oriente con respecto a qué tipo de estudios posteriores debería continuar para poder favorecer ese proceso de formación a lo largo de la vida.

¿Qué nos indica PISA ligado con el currículo escolar y con las competencias de nuestros jóvenes? Más allá de los titulares periodísticos, que parece más una olimpiada que el análisis real de qué situación tiene nuestro alumnado y qué aspectos tenemos que mejorar en el sistema educativo, nos indica que tenemos cosas que mejorar fundamentalmente en los dos extremos del abanico, en los que no llegan y en los que pueden ir más allá. En los que no llegan en el sentido de que uno de los objetivos de la Unión Europea para 2020 es reducir el bajo rendimiento hasta el 15 %, y nosotros, en España, estamos en torno a un 19 %, según el último informe PISA de 2015, y la OCDE está en torno al 20 %. Ahí tenemos un colectivo de un 15 % de alumnos con los cuales es necesario adoptar medidas de refuerzo, medidas de acompañamiento, que permitan ir reduciendo progresivamente esa cifra. Pero nos indica también que ese colectivo se correlaciona con el índice sociocultural y económico de las familias, que no es cualquier 15 %, sino que son fundamentalmente alumnos y alumnas cuyas familias tienen un nivel sociocultural y económico bajo. Por tanto, también nos está identificando en grandes cifras cuál es el colectivo sobre el que tenemos que adoptar más medidas para modificar la situación.

Si nos vamos al otro extremo, al de alumnos excelentes, que sacan el máximo nivel de puntuación en el PISA, también vemos que España está por debajo de la media europea en ese ámbito. Normalmente, de este colectivo se habla poco, pienso que por error. En primer lugar, no estoy hablando de superdotados,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 6

estoy hablando de los alumnos clásicos de sobresaliente que quieren más marcha, marcha que no se les da desde el sistema educativo. Es decir, los que se aburren en clase por un extremo. Muchas veces, el profesorado, con su mejor intención, se dirige al sector de en medio y provoca que los que no llegan se pierdan y que los que van sobrados se aburran, dicho en términos muy esquemáticos. Lo que hay que hacer es que los que no llegan dispongan de actividades de refuerzo que permitan superar esa dificultad detectada, y a los que pueden ir más allá hay que proponerles actividades de profundización, actividades que les permitan desarrollar al máximo sus capacidades potenciales. Hasta ahora el sistema educativo no ha hecho eso con mucha regularidad. Hay comunidades autónomas en las que se están haciendo programas de este tipo, pero que habría que extenderlos más. Igual que los PROA estaban dedicados a los alumnos con dificultades, habría que establecer programas de profundidad para lograr mayor capacidad y motivación para aprender de esos otros alumnos.

Abandono escolar temprano. Está claro que, a efectos estadísticos y comparativos con otros países de la OCDE y la Unión Europea, es nuestro principal problema. El 19,4 % de los jóvenes de 18 a 24 años tiene como máximo la educación obligatoria y no continúa ningún tipo de estudios posteriores, mientras que la media de la Unión Europea está en el 10,8 %, prácticamente doblamos la media de abandono de la Unión Europea. Aquí hay que aplicar muchas medidas. Dentro del sistema educativo las he comentado anteriormente, otras las comentaré después, pero está claro que tenemos que buscar programas que permitan incrementar el éxito escolar, lo que puede favorecer la continuidad en estudios posteriores. Al mismo tiempo, tenemos que incentivar esa continuidad de la educación postobligatoria con una buena orientación académica y profesional. Muchas veces los orientadores y orientadoras de los centros de educación secundaria, con su mejor intención, a la hora de decir qué puede continuar estudiando un alumno en la postobligatoria se basan exclusivamente en si has aprobado, si has suspendido, si has sacado un notable o un sobresaliente. Si es sobresaliente o notable, a bachillerato; si has aprobado o suspendido, intenta ir a FP. Insisto en que estoy esquematizando y que hay quien lo hace muy bien, pero muchas veces se producen ese tipo de situaciones. Con ese esquema de orientación no estamos orientando bien ni al alumnado ni dando la respuesta que necesitan. Hay que tener en cuenta también que, según la última encuesta de población activa, dos de cada tres mayores de dieciséis años de este país no disponen de una certificación profesional que acredite sus conocimientos profesionales y uno de cada cinco alumnos mayores de dieciséis no tiene el título de graduado.

Por tanto, para poder abordar esos datos, además de lo que hay que hacer dentro del sistema educativo, simplificaré este tema haciendo una reflexión de lo que hay que hacer también fuera. Cuando analizamos la situación en las diferentes comunidades autónomas vemos que las diferencias en el abandono temprano son muy relevantes. ¿Por qué? Por el modelo productivo que tiene cada comunidad. En el País Vasco, por ejemplo, el abandono escolar temprano siempre ha tenido cifras pequeñas, entre otras cosas porque el modelo de desarrollo económico tiene un sector industrial muy potente que implica que los jóvenes, para poder tener alguna posibilidad de inserción laboral, hacen necesariamente como mínimo un ciclo de FP de grado medio, porque si no, no tienen posibilidad de entrar. En mi comunidad, la Comunidad Valenciana, pasaba justamente lo contrario, los años de un crecimiento económico fuerte, basado sobre todo en el sector de la construcción y en el de servicios, provocó que muchos jóvenes, el mismo día que cumplían dieciséis años, sin esperar siquiera a acabar el curso, se incorporaban a trabajar en el sector de la construcción o el sector servicios, donde no les pedían ningún tipo de cualificación; simplemente les pedían que en el carnet de identidad pusiera que tenían dieciséis años cumplidos. Eso tuvo un efecto llamada, que además en el momento de crecimiento del sector de la construcción los sueldos para chavales de 16 años eran atractivos, y como suelo añadir de broma, pero que no es ninguna broma, algunos volvían un mes después con la moto al instituto e invitaban a sus compañeros a que les acompañaran para poder comprarse otra moto. Con lo cual, si no actuamos también sobre la pregunta que decía al principio: qué queremos ser de mayores, qué modelo de desarrollo económico queremos en cada comunidad, qué modelo queremos en España, no podremos ajustar bien el nivel de formación y educación que necesitamos para nuestro país y para los jóvenes que sea coherente con ese tipo de situación. Por tanto, avanzar en regular más determinados sectores del mercado laboral en los que no se requiere ninguna cualificación, pedir que eleven el nivel de cualificación, porque necesitamos el sector servicios y turismo, pues claro que lo necesitamos, ¿pero necesitamos también que las personas que trabajen ahí estén más cualificadas? Yo creo que claramente sí. Por tanto, eso llevaría a que no pudieran entrar a trabajar solo acreditando los 16 años en el carnet de identidad, llevaría a que tuvieran una

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 7

cualificación profesional, en este caso relacionada con el sector turístico, hostelería, turismo, etcétera, que les permitiera tener esa posibilidad de mejor desarrollo profesional.

En cuanto a la formación profesional, aquí voy a plantear telegráficamente algunas medidas específicas, dado que, además, en los últimos años es la etapa educativa en la que más tiempo he estado trabajando, fundamentalmente los cuatro años que estuve de director general de Formación Profesional en el Ministerio de Educación. Hablamos mucho de impulsar la FP, de prestigiarla, y luego, si analizamos con calma la normativa, se ve que dirigimos hacia la FP a los que suspenden, y además de eso, cuando alguno se anima y se va a matricular, cada año miles de alumnos se quedan en España sin poder matricularse porque no hay plazas suficientes. Suele ser noticia de primera página cuando un alumno no encuentra plaza en un estudio universitario y, en cambio, todos los años miles de alumnos en todas las comunidades autónomas, porque no hay ninguna que se salve de esta norma, no ofrecen plazas suficientes de formación profesional. Con lo cual, es un poco contradictorio estar animando a la población a que tiene que estudiar y mejorar su nivel de cualificación y luego que no seamos capaces de ofrecer suficientes plazas. Y suficientes plazas, ¿en qué? No se trata de que cubramos, por ejemplo, los auxiliares administrativos del conjunto de la Unión Europea, se trata de que veamos qué sectores profesionales tienen mayor grado de inserción laboral y, entre la oferta pública y la concertada que hay en ese sector, analizarla y hacer un mapa común de qué momento tenemos hoy, qué sectores son los emergentes, cuáles tienen más capacidad de inserción laboral, y, a partir de ahí, definir no solo lo que tenemos sino hacia dónde tenemos que ir, que supondrá cerrar ciclos actuales que no tienen sentido porque están más que sobresaturadas las posibilidades de inserción laboral, y en cambio abrir otros que tienen muchas más posibilidades de desarrollo presente y futuro.

Por tanto, en plan esquemático, diría que es necesario un nuevo mapa de la FP educativa, pero también de la mal llamada formación profesional para el empleo. Y digo mal llamada porque si una es formación profesional para el empleo, se supone que la del sistema educativo es formación profesional para el ocio. No. Todo es formación profesional, una va dirigida a los jóvenes en edad escolar y otra va dirigida normalmente a la población adulta. Lo que propongo con claridad —cosa que también sé que es una propuesta que mucha gente no comparte— es la necesidad de unificar de manera definitiva las dos redes de formación profesional y que dependan de quien puede depender, que es del Ministerio de Educación, donde realmente se analice en conjunto qué oferta hacemos para los jóvenes en edad escolar y qué oferta hacemos para la población adulta. No tiene ningún sentido que tengamos una red de centros, y me parece que es un dispendio de los impuestos de todos los españoles, que tengamos un montón de institutos en toda España que están abiertos de ocho a tres de la tarde, a las tres cierran y de tres a diez allí no hay nadie, mientras la llamada formación profesional para el empleo se imparte en bajos, en academias o en otro tipo de centros públicos sin ningún tipo de condiciones, sin los talleres, laboratorios, etcétera, que tenemos en nuestros centros que tenemos cerrados. Por tanto, creo que es una responsabilidad colectiva intentar que esa red sea una única red y que quien puede gestionarla es el Ministerio de Educación para dar respuesta tanto a jóvenes en edad escolar como a población adulta. Ligado con ello, hay un colectivo muy grande de profesionales en este país que saben mucho de su profesión, pero no lo tienen reconocido por nadie, y por eso en el año 2010 se puso en marcha el decreto por el cual se permitía el reconocimiento de las competencias profesionales adquiridas a través de la experiencia laboral y aprendizajes no formales. Ese decreto se ha puesto en marcha, se han hecho diferentes convocatorias en toda España, pero con cifras todavía muy pequeñas. Ahí el planteamiento sería tomarse en serio ese decreto, hacer convocatorias para todos los sectores profesionales que permitan que los trabajadores, en activo o desempleados, que quieran mejorar su cualificación profesional, por una parte, puedan acreditar aquello que ya saben y que han aprendido a través de su experiencia y, por otra, cursen la formación complementaria que necesitan para poder tener un título de formación profesional o un certificado de profesionalidad. Antes citaba los jóvenes que, en la Comunidad Valenciana, pero también en Andalucía, en Baleares y en otros muchos puntos de España, abandonaron prematuramente el sistema educativo. Hoy ya no son tan jóvenes y no tienen ninguna cualificación, la mayoría de ellos están en paro. Es un colectivo concreto al que habría que dirigir una campaña específica de reconocimiento de aquello que han aprendido estos años en los sitios que hayan trabajado, ya sea en el sector construcción, sector servicios u otros sectores, y, a partir de ahí, ofrecerles, sobre todo a través de plataformas *online*, que facilita el acceso, formación complementaria para que puedan obtener esa certificación profesional o ese título de formación profesional.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 8

Ligado con ello, hay que establecer un verdadero sistema de información y orientación profesional, ligado también al planteamiento de aprendizaje a lo largo de la vida, para poder ir avanzando en la mejora de la cualificación del conjunto de la población. Y mayor flexibilidad de la FP y mayor implicación de las empresas. Creo que unas de las críticas que se le hacen al sistema educativo —desde mi punto de vista con razón en todo el planeta Tierra— es que es muy rígido. Pero si eso es malo en general, en FP es peor todavía más. Empeñarse en que todos los ciclos tengan, antes, 1400 horas, ahora, todos 2000, es una barbaridad. Hay ciclos que, a lo mejor, requieren 2500 y otros que requieren 1600. No hay por qué empeñarse en que todos tengan la misma duración, sino que estén ajustados al tipo de demandas y de competencias que se requieren en cada uno de ellos. Lo mismo que la formación en el centro de trabajo. No son las prácticas ya, es el reconocimiento de que hay una parte de esas competencias que no se pueden adquirir en un aula, que hay que adquirirlas trabajando en una empresa del sector correspondiente. Con lo cual hace falta una mayor implicación de las empresas, el papel de la llamada formación profesional dual, pero extendido a nivel general en aquellos sitios que se pueda hacer. Porque en España, en estos momentos, hay comunidades autónomas que tienen más empresas en la FP dual que alumnos cursándola, porque sale a 1,2 alumnos por empresa. Ese no es el modelo al que creemos que hay que avanzar, sino, realmente, mayor implicación de las empresas y sectores de formación, pero con un modelo más flexible, que responda mejor a las necesidades de unos y de otros. Por último, en este ámbito hay que favorecer una mayor correlación y relación conjunta de trabajo entre el centro de formación profesional y las pymes. ¿Por qué las pymes? Las grandes empresas tienen normalmente sus propios centros de investigación o convenian con las universidades y se desarrollan proyectos adaptados a esas grandes empresas. Las pymes no tienen nadie a quien dirigirse, ni tienen una universidad porque esta los ve demasiado pequeños, en el sentido del tipo de inversión que hay que hacer, como para desarrollar un proyecto, ni tienen otras posibilidades. Hubo una experiencia que duró un año en el año 2011, de una convocatoria de proyectos de innovación aplicada para realizar entre centros de FP y empresas. Si no recuerdo mal, se seleccionaron más de 2000 centros y en torno a 12 000 empresas de toda España. No digo que sea la única forma, pero sería una vía para facilitar que centros de formación profesional y empresas de su sector, sobre todo pymes, puedan hacer proyectos de innovación aplicada que realmente respondan a las necesidades de esas pequeñas y medianas empresas.

Para ir concluyendo, me gustaría hacer una propuesta —también sé que polémica— respecto a la estructura final de la educación obligatoria, el bachillerato y la formación profesional. Que este país decidió desde el año 1990 que la educación fuera obligatoria hasta los 16 años está asentado, está generalizado y creo que ha sido globalmente —además de las pegadas que cada uno pueda tener al proceso— un avance social importante para elevar el nivel cultural y formativo de este país, pero creo que no es necesario que 27 años después de aquello —fue en el año 1990— pensemos que la única forma de seguir avanzando en la mejora del nivel de formación de la población es que la estructura sea tal cual es. Por tanto, me voy a atrever a hacer una propuesta de estructura distinta en el final de la educación obligatoria, el bachillerato y la formación profesional. Por una parte, señalaba al principio que de 0 a 3 años tenemos que ir avanzando en una situación progresiva voluntaria, y, sobre todo, a partir de los 2, que es donde hay más demanda y donde, además, está demostrado que tiene más incidencia tanto en la socialización como en los aprendizajes posteriores de los niños y de las niñas; al llegar al final de la educación obligatoria, diría que de 3 a 15 años se tiene que producir una formación general y común para todo el alumnado, la actual educación infantil, la primaria y tres años de educación secundaria obligatoria; y a partir de los 15 años debe existir ese consejo orientador al que hacía referencia, de manera que todos tienen que continuar obligatoriamente —con la propuesta que estoy presentando— como mínimo hasta los 16. ¿Cómo? Si estamos hablando de que a los 15 años han recibido un informe orientador en el que se indica cuáles son sus mejores opciones de continuidad futura, plantear que unos puedan hacer —para entendernos y no buscar otros nombres— lo que hoy llamamos la formación profesional básica; es decir, un curso terminal —terminal en ese momento— que permita su inserción inmediata en el mercado laboral a los 16, al haber finalizado ese curso. Otros, que se matriculen en un bachillerato de tres años de duración, desde los 15 hasta los 18, donde los dos primeros sean de formación más general y el tercero con formación más orientada hacia grandes ámbitos de conocimiento universitario. Y un tercer bloque, los que vayan a cursar formación profesional de grado medio, y habría que ver ahí, en función de las características de los ciclos, la duración y su enlace tanto con el bachillerato como con grado superior, etcétera. Esto requeriría, lógicamente, un debate más sosegado, más tranquilo y más de sentarnos con papeles, simplemente estoy dando la estructura general con la siguiente idea: si creemos que tenemos

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 9

que conseguir que al menos el 85 % de la población tenga estudios postobligatorios, tenemos que buscar mecanismos que faciliten ese proceso. Con esta propuesta, todo el alumnado que se matricule a los 15 años en FP o en bachillerato, llegaría a los 18, pero no por la edad mágica de los 18, sino porque garantizaríamos que tienen como mínimo esa formación profesional de grado medio o bachillerato para poder continuar y mejorar su inserción. Y garantizamos que, como mínimo, toda la población tenga lo que hoy, que es una formación hasta los 16 años que tenga algunas posibilidades. Por eso lo llamaba, para simplificar, los antiguos programas de cualificación profesional inicial, me da igual el nombre, simplemente sería un año que completara esa formación básica. Creo que por esa vía conseguiríamos avanzar en el porcentaje de escolarización en la postobligatoria y conseguiríamos también avanzar en el número de titulados; con un añadido, que ninguna de las vías tienen que ser cerradas. Si nos creemos la necesidad de que el sistema educativo, la formación a lo largo de la vida es una constante, lo que no puede ser es que cuando uno a los 15 eligió no sé qué y a los 19 dice que se ha equivocado, no se le puede decir que no puede hacer nada. Tiene que haber necesariamente siempre pasarelas entre todos los niveles educativos, que permitan que alguien que hizo en su momento una vía determinada pueda pasarse —con determinadas condiciones, demostrando que ha estudiado o se ha preparado, tal cosa u otra— a otra, y no crear estructuras que lo impidan. Eso lo hemos vivido en el sistema educativo, podría poner miles de ejemplos, en muchas etapas educativas, tanto en el acceso a la universidad como en FP y bachillerato. Hay jóvenes de bachillerato que no pueden acceder a determinada carrera universitaria porque en su momento, en primero o en segundo de bachillerato, no se matricularon de tal asignatura, porque no sabían ni qué iban a estudiar después. Eso no puede ser. Tenemos que buscar mecanismos que permitan que las pasarelas y la opción completen la formación no en función de lo que uno eligió cuando tenía 15 o 16 años.

Para acabar...

La señora **PRESIDENTA**: Tiene que ir terminando, porque nos hemos pasado casi diez minutos del tiempo y, si no, no va a dar tiempo después a la contestación.

El señor **SOLER GRACIA** (Catedrático de Matemáticas en educación secundaria): Como no he podido traer escritos todos los temas, cuando los complete los remitiré y así, por lo menos, podrán consultar las demás cuestiones que no he tocado, como son las evaluaciones externas, la formación del profesorado, los conciertos, las becas, el plurilingüismo, el pacto territorial y la inversión.

La señora **PRESIDENTA**: Eso supondría una hora o más. **(Risas)**.

Una vez terminada la intervención, pasamos a las de los distintos grupos parlamentarios, a los que sí pediré que se ajusten a los cinco minutos, porque si no, no va a dar tiempo, ya que el siguiente compareciente estará aquí a las 11 de la mañana y no le podemos hacer esperar.

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

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Es cierto que hay situaciones y situaciones. Es como en la educación, hay comparecientes con los que te gustaría hablar más tiempo y otros que, con unos buenos días y muy bien, tendría suficiente.

En primer lugar, quiero mostrar la satisfacción que me produce gente con experiencia y espíritu crítico, porque no es incompatible, pero a veces la experiencia te lleva a defender lo pasado y no ver aquellos elementos que se han de superar indudablemente. Como en lo que usted ha dicho tengo muchos puntos de acuerdo, que mi grupo podría aprobar perfectamente, empezaré por las preguntas, y estas están en lo que no ha dicho pero que usted ha anunciado, que es su participación en un intento de pacto por la educación. Nos interesan mucho los procedimientos. Ya escuchamos a Gabilondo proponiendo ideas, pero también yo pienso que se contuvo mucho con un cierto elemento de ser políticamente correcto, y me gustaría que usted no que fuese incorrecto, pero que sí nos explicase un poco más las tripas. Es decir, de esas 137 reuniones, qué elementos vio usted para hacer más factible el pacto y en qué se encalló más allá del oportunismo político, que desgraciadamente todos tenemos una parte de él, no pienso que sea solamente de un grupo o de dos. Ya sé que usted tendrá un proyecto y me gustaría que diera dos o tres recomendaciones en el momento en que estamos. Yo pienso que se entiende muy bien lo que usted ha explicado a partir de su propuesta final, es decir, esta propuesta de 0-3, 3-15 y 15-18. O sea, dar mucha importancia a la educación infantil, y atención 0-3 es educación infantil. Es muy importante la calidad del 0-3, no han de ser guarderías, son escuelas —*escoles*, las llamamos en catalán— y aquí siempre

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 10

ha habido un elemento público-privado, y si es guardería los costes son competitivos, y si es escuela, los costes no son tan competitivos y entonces los problemas de redes son importantes, y depende del partido político que haga más caso a un grupo de presión u otro, tenemos lo que tenemos. Es muy interesante lo que ha comentado, entiendo el gran esfuerzo en el 3-15, la educación infantil y primaria. Me parece que la idea del 3-15 o del 2-15 sería donde deberíamos poner los esfuerzos y —atención— la mejor calidad de los profesores. Aún vivimos en un esquema decimonónico en que en la etapa educativa de alumnos con más edad, más importante ha de ser el profesor, y esto es una enorme equivocación. Necesitamos el esfuerzo de la universidad y la transformación en la universidad de cómo formar profesores y la formación permanente. Una opción de este tipo —estoy totalmente de acuerdo— significará una reconversión del profesorado que ha de ser ganador a ganador, es decir, se ha de dar los medios, no tan traumáticos como en la Logse en su momento; recuerdo los primeros años de bachillerato y FP, unificación de centros un poco a la brava, saltando a la piscina. El resultado es bueno, pero el procedimiento fue el que fue y también llevó a un sector muy importante del profesorado a ver con malos ojos la Logse, como una pérdida de categoría. Hemos de encontrar el medio porque el profesorado existente no está preparado para este proyecto. El profesorado es imprescindible, pero no suficiente para los grandes cambios educativos de este país.

Una última cuestión que me parece muy importante es la formación profesional. Usted lo ha dicho, no podemos entender la formación profesional sin el contexto económico y sin los objetivos económicos que quiere tener España y las comunidades autónomas. En este sentido, hay que ser muy claros en el modelo global, pero también aprovechar los modelos reales existentes, y no querer situar un tipo de estructura de futuro a una realidad que no sea la que es. En este sentido, son muy importantes leyes de bases, muy claras, con desarrollo en las comunidades autónomas muy pegado al terreno, especialmente en la formación profesional. Estoy de acuerdo en que solo hay un gran modelo de formación profesional y, en este sentido, como usted decía, los centros públicos han de ser el corazón, la base de la estructura de la formación profesional.

Muchas gracias por su intervención, la volveré a rumiar, como decimos en catalán, a partir de su texto. Me parece que el camino del gran pacto no serían los viejos procedimientos: religión sí o religión no, concertada o no concertada, sino el nuevo modelo del siglo XXI que tiene la escuela, la equidad y el éxito como elementos básicos.

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

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

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Muchas gracias, señora presidenta. Muchas gracias, señor Soler, tenía muchas ganas de conocerle.

Voy a dividir mi intervención en dos partes, una primera en la que voy a hacer alguna alusión a cuestiones que ha traído a colación aquí y que me han parecido muy interesantes, y otra que afecta a mi comunidad, porque usted tiene información directa y clara sobre cuestiones que son muy importantes para mí.

Básicamente, en lo que usted ha aportado en la comparecencia, yo, como Marta, pero también como portavoz del Grupo Parlamentario Ciudadanos, coincidimos en muchas de las cuestiones que ha planteado. Ha hablado usted de la educación 0-3, totalmente de acuerdo. La pregunta sería, con qué garantías, con qué seguridad y cuál es el modelo que propone, porque al final no hay una red pública, y nosotros planteamos que por lo menos coyunturalmente se deberían implantar los sistemas de conciertos para poder dar salida a esto. Ha hablado de la primaria, y yo ayer lo planteaba en un debate con mis compañeros portavoces, creemos que aquí hay un problema que también es conceptual, tenemos una primaria en la que hacemos mucho hincapié en el cómo, que es muy importante, y poco en el qué; y una secundaria, donde solamente es el qué y nos olvidamos del cómo. Habría que equilibrar porque no puede ser que los alumnos tengan esos currículos que son maricianos, con un montón de asignaturas y 40 minutos. Creemos que hay que tender a la idea de suma cero. No podemos subir constantemente, si subes de una materia tienes que bajar en otra, y al final el tema de las competencias nos puede guiar. En el tema de la repetición también estamos completamente de acuerdo, si no eliminarla completamente trabajar para que sea en casos excepcionales. Sobre el tema de suprimir el título, aunque no es exactamente así, pero sí hemos planteado una alternativa donde haya una certificación frente a una titulación, parecido a lo que ha dicho. También Mariano Fernández Enguita plantea algo parecido. En cuanto a los niños con altas capacidades, totalmente de acuerdo en que hay que abordar el tema con

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 11

todas las necesidades educativas especiales. Me sorprende mucho el planteamiento de estructura que ha hecho porque justamente estaba discutiendo antes de ayer con mis compañeros de grupo una estructura muy parecida a lo que usted ha planteado, lo que, al final, hace ver que grupos políticos diferentes o gente con ideas diferentes, coincidimos en muchas de las cuestiones.

Ahora voy a mi segunda parte. Supongo que sabrá de lo que le voy a hablar, del decreto de plurilingüismo de la Comunidad Valenciana, de la situación kafkiana que estamos viviendo. Me gustaría hacerle dos preguntas concretas y espero que pueda aclarar la situación. Para quien no lo sepa, tenemos un decreto de plurilingüismo con nueve recursos, tres de los cuales han pedido medidas cautelares, uno de los cuales ya se ha resuelto con las medidas cautelares el día 22 de mayo, que se suponía que era antes de iniciar el proceso de matriculación, pero el día 24 de mayo se inicia el proceso de matriculación como si no hubiera habido esas medidas cautelares, con lo cual hay grupos de padres —con los que tengo un contrato muy directo y estrecho, supongo que como el señor Soler y el señor Marzà— que están realmente preocupados, que entienden que se podría estar cayendo en una desobediencia, incluso en una prevaricación —me refiero a los padres— sabiendo que hay unas medidas cautelares dictadas. En esta tesitura, yo he hecho diversas preguntas reiteradamente —como usted sabrá— y tengo una versión un poco contrapuesta entre la Consellería y el ministerio, porque yo pregunto al ministerio y el ministerio me dice que no ha informado favorablemente del decreto y que no está de acuerdo con él, es más, que ha mandado dos cartas, una inicial pidiendo unas modificaciones que no se han hecho, y una segunda reiterando que sin esas modificaciones el decreto no cumpliría los requisitos básicos. Pero luego me encuentro al señor Marzà haciendo declaraciones en medios de comunicación donde asegura que el ministro de Educación avala su decreto de plurilingüismo. Como yo no estoy en la pomada, por decirlo de alguna manera ¿podría usted aclararme cuál es la visión del ministerio y cuál es la situación del plurilingüismo en estos momentos? Segunda pregunta, ante la situación que he expuesto, ¿tienen ustedes un plan B? Porque hay unas medidas cautelares, y si esas medidas cautelares se mantienen los alumnos se tienen que estar matriculando, y si ese decreto fuese ilegal, los padres tendrían —que es lo que están demandando— que volver a elegir los centros educativos con una pluralidad intracentro, no solamente con una pluralidad intercentro como hasta ahora. ¿Van a estar los padres en el mes de agosto matriculando o antimatriculando o desmatriculando y volviendo a matricular a los alumnos? Me hubiera encantado hacerle todas estas preguntas al ministro y al señor Marzà, pero como ha venido usted y le tengo a tiro, aprovecho y le pregunto.

Muchas gracias por su intervención.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Martín Llaguno. Por el Grupo Parlamentario Socialista, tiene la palabra el señor Meijón.

El señor **MEIJÓN COUSELO**: Muchas gracias, presidenta.

Señor Soler, ante todo muchas gracias por su comparecencia, por su presencia en esta subcomisión. Espero que las respuestas a lo que acontece en la Comunidad Valenciana ocupen el tiempo justo porque aquí está usted para otra cosa, y me imagino que debatir la cuestión que le plantea la portavoz de Ciudadanos implicaría media o una hora hablando de este tema. Yo me voy a referir a aquello por lo que le hemos traído porque entendemos que usted dispone de una atalaya privilegiada para poder vislumbrar lo que acontece en el panorama educativo, dados los múltiples cargos y las muchas posiciones que usted ha tenido en materia educativa en la Administración de la educación.

Mi primera pregunta sería: cómo ve usted posible un pacto sobre un tema tan difícil como es la red de centros. Para nosotros es un tema importante, es verdad que tenemos en este país una anomalía porcentual con respecto a otros países de nuestro entorno, pero me gustaría saber su posicionamiento, además, en cuanto a la diversidad de esa red de conciertos. Ustedes cuentan en su comunidad con un elemento diferencial con respecto a otros, que es el número de centros de economía social que existen y me gustaría saber si debiera haber algún tipo de tratamiento especial, de consideración especial a este tipo de centros que surgen de iniciativas y cooperativas por parte de sectores docentes. Por otro lado, otra de las cuestiones en la que usted ha estado en los dos bandos —por decirlo así— sería en la cuestión de las competencias autonómicas en materia educativa, las competencias autonómicas respecto a las del Estado, y si cree también que llegó el momento de darle algún tipo de competencias a los ayuntamientos distintas a las que tienen, si habría que aumentarlas o si esto debiera quedar así. Otra de las cuestiones sería: cuál debe ser el papel de la inspección en el nuevo sistema educativo que tratamos de pactar. Usted ha estado en la alta inspección, pero conoce perfectamente lo que ocurre con —no voy a decir la baja

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 12

inspección— la inspección de cada comunidad autónoma, y me gustaría saber cómo ve usted el papel de la inspección en este nuevo modelo educativo que tratamos de hacer. Por otro lado, usted ha participado claramente en la gestión de los programas de cooperación territorial desde el ministerio y querríamos saber si cree que habría que intensificar ese tipo de programas, si cree que con eso se consigue una mayor homologación de los sistemas educativos y que, de alguna forma, podría también contribuir a eliminar las diferencias que en algunos aspectos existen entre unas comunidades autónomas y otras. No me ha sorprendido el modelo 315. Recuerdo que ya en su momento cuando se desarrolló el modelo de bachillerato de dos años había grandes argumentos a favor de que el bachillerato fuera de tres años, pero es verdad que se decía que a partir de los 16, porque ese bachillerato de tres años estaba muy ligado al modelo universitario, si era de tres o cuatro años el grado. En este sentido, esta propuesta es novedosa porque con un bachillerato de tres años se lo estamos restando a la ESO y permitiría —como usted señala— contribuir a que todos los alumnos tuvieran que hacer algún tipo de educación a mayores de la educación obligatoria. Me parece muy interesante esta propuesta y creo que tendremos que estudiarla lo suficiente. Otra cuestión es si la formación profesional, los PCPI, son de uno o dos años, o cómo engazarlos con todo tipo de pasarelas que puedan permitir la comunicación entre unas vías y otras.

La autonomía de los centros sería otra cuestión sobre la que me gustaría que me diera su opinión, sobre cómo debe ser ese modelo de autonomía. En todos los documentos actuales de educación se refleja que debe haber más autonomía y que eso está ligado a mayor éxito educativo, pero, al final, en la escuela se ve bastante poco.

Respecto a la formación del profesorado, hemos pasado mucho tiempo hablando del 'MIR' educativo, pero a mí me interesa más su opinión sobre la formación permanente, porque coincido plenamente en que necesitamos una formación permanente del profesorado muy bien estructurada. Por supuesto, el 'MIR' educativo, también, pero me interesa más esa otra faceta porque la hemos tocado menos en esta subcomisión.

Nada más. Volver a agradecerle su presencia.

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

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

El señor **CLAVELL LÓPEZ**: Muchas gracias, señora presidenta. Y muchas gracias al señor Soler por su comparecencia y por su tono, muy dialogante, consensuador y pactista. Se agradece mucho poder tener aquí a una persona que ha conocido los entresijos del Ministerio de Educación en la época del ministro Gabilondo, y que viene a explicarnos sus experiencias.

La verdad es que es muy interesante, ha tocado muchos temas y parecía que estaba leyendo el programa electoral del Partido Popular, porque muchos de esos aspectos que usted ha mencionado ya estaban recogidos en el programa electoral de las elecciones del año 2011 del Partido Popular; por ejemplo, la de ampliar el bachillerato a tres años. En el programa electoral del 2011 de nuestro grupo ya estaba incluida esta posibilidad, propuesta que mi grupo le hizo llegar en su día al entonces ministro Gabilondo. Pero está muy bien que se vuelva a retomar esta iniciativa.

En cuanto a la formación profesional, se le ha olvidado —seguramente por las prisas— cómo han ido evolucionando en España los números de matriculados en la formación profesional. En el curso 2005-2006, en toda España eran 454 000 los alumnos matriculados en formación profesional; en 2010-2011, 582 000; y en el curso pasado, 2015-2016, estamos hablando de 767 000 los matriculados en la formación profesional, lo que indica que, efectivamente, algo bien ha hecho el Gobierno del Partido Popular durante la legislatura pasada 2011-2015 al respecto.

Quisiera hacerle varias preguntas. Estamos totalmente de acuerdo en que la formación profesional no esté al libre albedrío, sino que tenga un tronco común que dependa del Estado, del Ministerio de Educación, y que sea este ministerio el que fije, por lo menos, los mínimos a los que se debe atener la formación profesional en todo el Estado.

En segundo lugar, ¿qué le parece a usted que se amplíe o se extienda la educación básica hasta los 18 años? No sé si será una pregunta rompedora, pero, insisto, qué le parece a usted esa ampliación de la educación básica hasta los 18 años.

Y, por supuesto, a pesar del capotazo que le ha dado muy bien su compañero del Partido Socialista para que no hable de la Comunidad Valenciana, tierra de la que vengo al igual que mi compañera de Ciudadanos y usted, sabemos perfectamente lo que está pasando en esa comunidad y en el Gobierno actual de la misma. Insisto y vuelvo al principio, sé que usted ha venido con un tono muy pactista,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 13

dialogante y consensuador, lo que le agradezco y creo que es sincero, pero usted tiene una gran losa y es su jefe superior, el *conseller* Vicent Marzà, *conseller* que no es de su partido, que es de Compromís, y sabemos el daño que la Conselleria de Educación está haciendo en estos momentos a la educación, tanto pública como concertada en la Comunidad Valenciana. Es el único Gobierno que ha conseguido que salgan a la calle más de 200 000 personas, tanto de la pública como de la concertada, a manifestarse en contra de las directrices del Gobierno autonómico valenciano, y más concretamente, del señor Marzà.

Este mismo sábado 17 de junio *El Mundo* lanzaba esta noticia: Al STEPV —que es el sindicato mayoritario de los docentes de la Comunidad Valenciana, al cual pertenece el *conseller* Marzà, que se autoproclama como uno de los afiliados preferentes— se le acaba la paciencia con Vicent Marzà. Tras el desplante en la presentación de la ley educativa, el principal sindicato vuelve a arremeter contra la Conselleria de Educación por la falta de negociación. No creo que estos titulares hagan bien a un posible —y esperemos que real— pacto educativo a nivel estatal. Hay que decir lo que se debe hacer para llegar a ese pacto, pero también es importante hablar de lo que no se debe hacer para poder llegar a ese pacto. Y creo que la política educativa que está llevando a cabo el Gobierno valenciano del Partido Socialista, presidido por Ximo Puig, y del *conseller* Marzà, de Compromís, no está dando ejemplo de lo que debería ser un pacto educativo.

Por último, señor Soler, ya sé que se le ha quedado fuera de tiempo, pero es un tema que nos afecta mucho, sobre todo a los valencianos. No quiero territorializar demasiado este punto, pero quisiera que diese su visión y su versión sobre el decreto del plurilingüismo valenciano, que, efectivamente se ha llevado al TSJ en nueve ocasiones y en tres de ellas ya suspenden cautelarmente esta medida. Y, además, de qué opina usted del plurilingüismo en la Comunidad Valenciana, también qué opina de la educación concertada ya que, a día de hoy, el presidente Ximo Puig sigue sin recibir a la mesa Educación en Libertad de la Comunidad Valenciana.

Muchas gracias.

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

Una vez terminados los tiempos para las intervenciones de los grupos parlamentarios, tiene de nuevo la palabra el señor Soler Gracia.

El señor **SOLER GRACIA** (Catedrático de Matemáticas en educación secundaria): En primer lugar, quiero agradecer las aportaciones y comentarios. Yo no he necesitado que nadie me eche capotes a nada en treinta y nueve años porque contesto lo que pienso, me lo pregunten diez, cien o cinco mil, con tal de que me dejen hablar con tranquilidad y no haya ningún tipo de insulto en la sala, que no se ha producido, por supuesto.

La señora **PRESIDENTA**: Ni yo lo consentiría.

El señor **SOLER GRACIA** (Catedrático de Matemáticas en educación secundaria): No tengo ninguna duda. Lo que digo es que la última intervención, más allá de agradecerme el talante dialogante, no ha hecho ninguna referencia a nada de lo que he dicho, sino a temas todos ellos de la Comunidad Valenciana, que no tengo ningún inconveniente en explicar uno por uno durante todo el tiempo que haga falta. Pero no creo que sea el motivo de esta comparecencia en esta Comisión, porque de lo contrario no estaríamos hablando de un pacto de Estado social y político de la educación. Es más, para que no quede como una frase hecha, me ofrezco, si el Congreso tiene otra sala disponible, para pasar a continuación y explicar estas cosas, una por una.

La señora **PRESIDENTA**: Señor Soler, le agradezco su invitación, pero esto son comparecencias tasadas, cualquier otra información la puede enviar a la Presidencia de la Comisión y nosotros se la haremos llegar a todos los portavoces por escrito.

El señor **SOLER GRACIA** (Catedrático de Matemáticas en educación secundaria): Por supuesto, simplemente decía que si entro a contestar preguntas que no son motivo de mi comparecencia no tendría ninguna justificación.

Respecto a la primera intervención sobre dónde quedó encallado el pacto, solo recordaré una frase. En la Conferencia Sectorial de Educación, la persona que en aquel momento era responsable de la Consejería de Educación de Castilla y León, dijo: se ha llegado a un documento acordado, pero no firmado. Lo que quiere decir que no hubo ningún punto específico; hubo una valoración de conjunto que,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 14

al final, no se pasó a la firma. Como yo ya escribí en el año 2005 un artículo que se llamaba *Necesitamos un pacto educativo*, han pasado doce años y, quitando un par de párrafos, seguiría vigente en la actualidad, creo que los que estamos convencidos hace muchos años del pacto, más que recordar por qué se firmó o no, a mí me gustaría que veamos los puntos que compartimos y cómo lo llevamos adelante, más que decir si eso lo propuse yo o lo propusiste tú, tú te lo cargaste por aquí o el otro por allá, porque eso no nos lleva a nada, sino justo a todo lo contrario de lo que pretendemos, que es avanzar hacia un pacto social y político por la educación.

En ese sentido, el representante del Partido Popular hablaba de que lo del bachillerato de tres años ya fue propuesto en el año 2011; lo sé. Y también sé que el Partido Socialista del País Valenciano lo propuso en el año 2000, once años antes, y no por eso es mejor ni peor, simplemente son propuestas, que algunas se comparten, y a partir de ahí se han ido tomando una serie de decisiones. Creo que en mi intervención no he hecho, ni voy a hacer, referencia a lo que hizo ni dejó de hacer ningún ministerio ni ningún partido político, sino simplemente decir que cuestiones considero que están encima de la mesa, que propuestas hay en torno a ellas y que sería bueno avanzar para encontrar ese consenso que todos queremos, más que intentar apuntarnos quién hizo la propuesta antes o después, o quién la defendió con más ahinco en su momento.

Estoy absolutamente de acuerdo con la importancia del 0-3 como educación. Ahí tenemos un problema importante, con diferente intensidad, pero prácticamente en todas las comunidades autónomas. Hay claramente una red de escuelas infantiles que sí que reúnen todas las características de las escuelas infantiles, pero son más caras porque tienen que tener más instalaciones, un profesorado, unas especialidades, etcétera. En cambio, hay otras que no tienen ese tipo de situación, con lo cual se está produciendo una especie de competencia desleal porque las familias que solo piensan en dónde dejo a mi hijo por la mañana, lógicamente van a aquella que no es tan costosa económicamente. Preguntaban también, creo que ha sido por parte de Ciudadanos, por un modelo. Pues, sintéticamente, combinar las posibilidades de ampliación en los colegios de infantil y primaria en una parte por abajo. Nosotros, en la Comunidad Valenciana, el año que viene tendremos cien centros que tienen un aula a partir de los 2 años, dentro de los colegios de infantil y primaria, más la red de escuelas infantiles de las comunidades autónomas, en las que hay diferentes situaciones, hay comunidades autónomas que las tienen grandes y otras más pequeñas y las escuelas infantiles municipales, que hay muchas. Yo creo que no hay que ir a un modelo único, sino combinar. ¿Dónde podemos hacer una buena oferta de educación infantil? En las escuelas infantiles municipales, escuelas infantiles de las comunidades autónomas, incorporar a la red pública —se hizo en Cantabria hace unos años— los 2 años, donde haya espacio, con condiciones, nosotros hemos metido a una maestra y a una educadora en cada aula con 18 niños de 2 años, con lo cual eso está permitiendo una atención de mucha calidad y las familias y el profesorado lo están recibiendo muy bien, aunque al principio había dudas por poner a los niños tan pequeños dentro de un cole de infantil y primaria. Y ayudas económicas, pienso que en función de la renta mientras se consigue una red pública suficiente, para que toda la población pueda acudir a las privadas y puedan tener más posibilidades de incorporarse. Pero claro, incrementando estas ayudas, por eso decía que hoy es más caro llevar a tu hijo a infantil que cursar un master universitario, porque el curso más caro, que es de 0 a 1 años, cuesta 4600 euros al año, más caro que un máster.

Profesorado. Está claro que es un tema fundamental, tanto el reconocimiento personal como el profesional. Sobre el 'MIR', más allá del titular y de utilizar ese término para saber de qué estamos hablando, hay un borrador de decreto escrito en el año 2011, que está en los cajones del Ministerio de Educación, donde se regula todo el procedimiento. No digo que tenga que ser ese decreto, solo digo que ya hay un texto, que estaba muy trabajado con las organizaciones sindicales y que regulaba, básicamente, que después del proceso de selección inicial, los aspirantes estarían dos años de prácticas formativas docentes en dos centros distintos, donde tenían la mitad del horario de trabajo normal y la otra mitad con un tutor experimentado, y una valoración final hecha por un tribunal formado por los dos tutores que lo han tenido esos dos años más quien corresponda por sorteo. Pero, en definitiva, era darle a la fase de formación en el centro de trabajo una importancia fundamental. ¿Por qué? Por considerar que es igual que lo que pasa con la FP, que hay una parte de las competencias de un profesor que solo se adquieren en el propio centro de trabajo, luego organicémoslo bien para que eso esté bien contemplado en ese proceso.

Comparto las valoraciones en cuanto a la formación del profesional y la ley de bases. Hay que trabajar en esa dirección, y, efectivamente, el gran reto del sistema educativo es avanzar en equidad y excelencia,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 15

que combinadas creo que son los dos factores que tienen que garantizar una educación de calidad, y ese es el gran reto de una educación inclusiva que llegue al conjunto del alumnado.

Respecto a la intervención de la portavoz de Ciudadanos, haré una referencia rápida al decreto de plurilingüismo y a la situación generada, que era la pregunta específica. Independientemente de declaraciones públicas que se produzcan o no, tuvimos una reunión el secretario de Estado, el director general de Cooperación Territorial, el *conseller* de Educación y yo mismo, el día 2 de marzo en el despacho del ministerio, donde analizamos el decreto en común. Nos hicieron una serie de preguntas y nos dijeron que eso mismo nos lo iban a pedir por escrito, y eso hicimos, se mandó la carta al ministerio por escrito. Y sus señorías pueden mirar —creo que fue *EuropaPress*— en el mes de abril, donde el ministerio dice que acepta las aclaraciones dadas por la Conselleria de Educación y, por eso, dos meses después de aprobarse el decreto no presentó ningún recurso al mismo. La semana pasada, envió una nueva carta diciéndome cómo estaban las cosas a las que nos comprometíamos por escrito en la carta. Carta a la que contestaremos en estos días, pero que se basa en dos cuestiones fundamentales, una, que está a punto de publicarse, que es el decreto de currículum de primaria. Las dudas estaban, por una parte, en que los alumnos que escogían un programa de enseñanza que tenía más horas en castellano, no tenían posibilidad de dar más horas de inglés; y, por otra, en la acreditación. Estos han sido los dos temas de debate sustancial, más allá de cuestiones menores. Se les daba respuesta a dos temas, ¿cómo? Al primero, con un decreto de currículum de primaria que deja tres horas y media de libre disposición a la semana a todos los centros para que puedan impartir el área de conocimiento que consideren oportuna. Por tanto, podrán dedicarlas, por ejemplo, al ámbito de comunicación oral en inglés, y, de esa manera, se resolvía el primer problema en cuanto al número de horas de inglés que una familia, que un alumno, quisiera cursar. La segunda es una norma que figuraba en el propio decreto, como desarrollo de una disposición adicional, en la que se dice que la Conselleria regulará el procedimiento para que todo el alumnado pueda obtener la acreditación. Y ahora lo ligo con el primero: aquellos alumnos que sus familias elijan dar más horas de inglés también tendrán reconocimiento automático al finalizar la educación obligatoria. Respecto al tema de la suspensión cautelar, no hay plan B por una razón, porque el plan B será lo que diga el tribunal y lo que digan los servicios jurídicos de la Generalitat que tenemos que hacer, pero no tenemos ninguna duda de que no hemos hecho ningún desarrollo de ese decreto. Es más, lo que acabo de comentar ahora de la acreditación, no lo podemos desarrollar hasta que el tribunal se pronuncie porque ha determinado suspensión cautelar hasta que tomen alguna decisión, que esperamos que sea en los próximos días. Esa es la posición, tanto del ministerio, por escrito, como de la Comunidad Valenciana, y con la carta del próximo día quedará también totalmente cerrado.

Pacto sobre la red de centros. Efectivamente, yo creo que eso es uno de los temas centrales en un pacto educativo en España por la situación actual, otra cosa es lo que a uno le gustaría tener o dejar de tener, o cual sería su modelo teórico si empezáramos de cero, pero está claro que no empezamos de cero. Tenemos una red de centros públicos, una red de centros privados-concertados y otra red de centros privados, que son una minoría muy concreta en este país que no están dentro de ese tipo de debate general. Yo creo que, bajo el principio de los mismos derechos y las mismas obligaciones, significa que hay que traducirlo a principio general. Yo creo que hay un elemento central, ya lo indicó el informe del Defensor del Pueblo del año 2002, y es que cuando un centro tenía más de un 20 % de alumnos con especiales dificultades, empezaba a haber dificultades reales de aprendizaje, mientras que con cifras inferiores se podía dar una buena atención a todo el alumnado, tanto a los que requieren mayor atención, como al resto. Del 20 % hacia arriba se daba mala respuesta, tanto a ese alumnado que requiere un mayor apoyo como al resto, precisamente por no tener ni profesorado ni recursos suficientes. Este es un primer punto esencial, que se produzca de verdad, y no solo de boquilla como pasa actualmente en muchas normas, una escolarización equilibrada del alumnado con especiales dificultades entre todos los centros que pagamos entre todos, que son la pública y la concertada. Segunda cuestión, que no cobren a las familias, porque es un principio básico. Si uno quiere ser un centro concertado, no puede estar cobrando a las familias por otras vías. Es otro elemento que hay que garantizar.

Si se garantizan estos dos principios generales, lo que hay que hacer es buscar cómo se encuentra un equilibrio en la situación. A pesar de la referencia que se ha hecho a manifestaciones producidas en cada sitio, que se producen en cualquier punto de España por diferentes motivos, en concreto, este año tocaba en la Comunidad Valenciana —lo pongo como ejemplo— la renovación general de los conciertos de bachillerato. Había 218 unidades de primero de bachillerato concertadas, pues ahora hay 191; es decir, se han reducido 27. O, dicho de otra manera, se ha vuelto a concertar al 87 %. Creo que es un buen

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 16

ejemplo práctico de pacto. Hay quien propone suprimir las 218, y otros proponen que sean 400, bueno, pues son dos posiciones y cada uno tendrá sus argumentos para defenderlas. Tomar una posición de equilibrio es renovar el concierto al 87 %, y a las otras 27 que se les ha reducido una unidad es porque había oferta pública suficiente en el barrio, distrito o municipio correspondiente. Se puede compartir o no, lo que es difícil criticar es que sobre una red de 218 reducir en 27 sea un ataque premeditado a no sé quién. Simplemente creo que es un punto de equilibrio en un intento de pacto efectivo.

Creo que los programas de cooperación territorial son el instrumento fundamental. Tenemos hoy unos servicios educativos distintos en el conjunto de comunidades autónomas, no tenemos garantizados los mismos servicios educativos básicos, y hablo de transporte, comedor, etcétera. Creo que habría que avanzar en esa dirección. Y los programas de cooperación territorial del ministerio y las comunidades autónomas son un elemento fundamental para analizar en común qué dificultades más específicas tiene cada uno y cómo trabajar en programas que —como su nombre indica— son de cooperación territorial para tener objetivos compartidos que avancen en esa dirección.

Respecto al papel de la Inspección, de seguimiento de la normativa, por motivos obvios, y de asesoramiento y acompañamiento a los centros, para que estos puedan avanzar en los objetivos educativos de la época, en el incremento del éxito escolar, en fin, no voy a repetir todos los objetivos educativos que compartimos y que tiene que ser la Inspección la que ayude, asesore y acompañe a los centros en ese tipo de proceso.

Autonomía. Se habla mucho de autonomía de los centros, pero luego las administraciones —todas, sin excepción— regulamos a veces hasta la última coma, con la mejor intención. Pues creo que eso, en la práctica, impide que los centros tengan la autonomía necesaria, además de que incrementa la burocracia innecesariamente. Con lo cual, creo que tenemos que hacer un esfuerzo en reducir burocracia, por una parte, y en incrementar la autonomía con medidas concretas. Pondré solo un ejemplo, los centros de secundaria tienen un número de horas de reducción al director, al jefe de estudios, al jefe de departamento, a los coordinadores... Esta es la forma actual en toda España, se regula por parte de la Administración las horas de reducción que tienen de su horario lectivo para poder dedicarse a las tareas de coordinación, dirección.

Propuesta que lanzo: usted tiene 150 horas para el centro, organícese la vida como considere. ¿Por qué? Porque no todos los centros son iguales, no todos requieren el mismo tipo de apoyo a la dirección o al departamento de Lengua o de Matemáticas. Que se organice el centro, con las mismas horas, pero analizadas en global.

Por último, más allá del comentario que he hecho de 2011 y del año 2000, está muy bien que coincidamos en las propuestas con once años de diferencia o seis años después, da igual, creo que lo importante es que, si vemos que es una buena propuesta, trabajemos en ella.

Como he dicho, no he hecho referencia a lo que se incrementó o se dejó de incrementar la FP cuando yo era director general, ni cuando entró el Partido Popular a gobernar, porque me parece que está muy bien, pero nunca me ha gustado jugar a ver quién tiene más cromos que sacar. Simplemente, si estamos en un proceso de pacto, lo que habrá que ver es qué puntos hay de coincidencia, cuáles de discrepancia, y cómo avanzar en ello.

Voy a contestar a una pregunta que se ha formulado de manera específica, más allá de las otras que he comentado del decreto del plurilingüismo y del pacto educativo en la Comunidad Valenciana, que es cómo extendemos la educación básica hasta los 18 años. Yo no planteo educación obligatoria hasta los 18, lo que digo es que obligatoria, como es hoy, hasta los 16, pero como país, por una parte, y a los jóvenes, por otra ¿les interesa continuar su formación como mínimo hasta los 18 años, para poder tener una formación profesional de grado medio, un bachillerato, un certificado que les permita formarse mejor a lo largo de la vida? La respuesta que yo doy es que sí. ¿Cómo lo hacemos? Yo he hecho una propuesta de estructura, por una parte, que no es suficiente, y digo que unos hagan FP, otros hagan bachillerato y otros combinen formación y empleo. Qué ocurriría si se plantea que todos los jóvenes menores de 18, que se incorporen al mercado laboral, a una empresa, si no tienen como mínimo una formación profesional de grado medio, es decir, un título postobligatorio, se diga a esa empresa que si contrata a un joven de 16 a 18 años que no tiene —que no lo podría tener por la edad— una formación profesional de grado medio, debe tener una jornada laboral determinada que combine con esto otro para que en dos años o tres pueda obtener esa cualificación profesional. Creo que, en la práctica, sería una manera de conseguir que todos tengan formación, como mínimo hasta los 18, solo que en diferentes formas, unas combinando formación y empleo, y otras directamente desde el sistema educativo, bien bachillerato, bien formación profesional.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 17

Son temas que se pueden hacer y hay instrumentos para hacerlos, pero hay que ponerlos en común y analizar cómo fomentar esa vía.

Si me permite la Presidencia, quisiera acabar con una recomendación de cómo considero que debería ser una posible estructura del pacto educativo, después de analizar el documento anterior. Por una parte, definir los objetivos de la educación para la próxima década, hasta 2030. Establecer unos indicadores que permitan un seguimiento de esos objetivos y que sean coherentes con los objetivos europeos de la década en la que estamos enmarcados. En tercer lugar, definir un conjunto de líneas de actuación para avanzar en la consecución de esos objetivos, algunas de las cuales serán normativas y, por tanto, deberán ir recogidas en la ley o en los decretos de desarrollo, y otras que no lo serán, otras serán medidas que habrá que acordar en el marco de la Conferencia Sectorial de Educación, programas de cooperación territorial u otras medidas. Y, por último, una memoria económica que contemple el conjunto de líneas formuladas y qué partes van a ser asumidas en los Presupuestos Generales del Estado y cuáles en los presupuestos de las comunidades autónomas, de manera que, en conjunto, permitamos todas las administraciones trabajar en una dirección que nos permita mejorar la calidad de la educación que tenemos hoy, que es el objetivo que compartimos todos.

Espero que mi intervención haya servido para lanzar algunas propuestas, reflexiones y que haya podido ser útil para el futuro que compartimos todos.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Soler Gracia, por su intervención y sus contestaciones. Le reitero que todo aquel planteamiento que podía haber hecho y por falta de tiempo no ha podido hacer, estamos a su disposición para recibirlo por escrito y distribuirlo entre todos los portavoces para que lo tengan como un elemento de trabajo a la hora de reunirse. **(Pausa)**.

— DE LA SEÑORA ALONSO GIL, MIEMBRO DE LA PLATAFORMA ESTATAL POR LA DEFENSA DE LA EDUCACIÓN 0-6, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000678).

La señora **PRESIDENTA**: Señorías, vamos a continuar con el orden del día.

Damos la bienvenida a la señora Alonso Gil, miembro de la Plataforma Estatal por la Defensa de la Educación 0-6. Le damos las gracias por comparecer en esta subcomisión que elaborará un gran pacto de Estado social, político por la educación. Le informo de que dispone de entre veinte y treinta minutos para su primera intervención. A continuación los representantes de los grupos parlamentarios tendrán cinco minutos para plantearle las cuestiones que crean conveniente, y después dispondrá de un mínimo de un cuarto de hora para contestar.

Doña Alicia Alonso tiene la palabra.

La señora **ALONSO GIL** (Miembro de la Plataforma Estatal por la Defensa de la Educación 0-6): Buenos días, en nombre de la Plataforma Estatal por la Defensa de la Educación Infantil de 0 a 6 años quiero dar las gracias al Grupo Confederal Unidos Podemos-En Comú Podem-En Marea, por habernos propuesto, y a la subcomisión por haber aceptado nuestra comparecencia hoy aquí. En especial porque a quienes pretendemos dar la voz a los niños y niñas más pequeños se nos conoce poco, y en general se nos escucha menos. Es por ello un honor, al tiempo que una gran responsabilidad, intentar transmitirles que los niños y niñas de estas edades necesitan urgentemente un gran pacto por la educación, que dé a la primera infancia y a esta etapa educativa el contenido y la dignidad a la que tiene derecho.

Les he dejado dos documentos en los que pueden ampliar diagnósticos, conclusiones y propuestas: el pdf del libro que publicó esta plataforma en 2015 y nuestro decálogo de peticiones. No dejamos, porque sabemos que ya disponen de él, el documento de bases para una nueva ley de educación, pero nos remitimos a él igualmente, ya que elaborado por el colectivo Redes por Otra Política Educativa, al que pertenecemos como plataforma de infantil, es fruto del consenso al que hemos contribuido y con el que estamos plenamente de acuerdo. La educación infantil tiene que estar integrada en un sistema educativo general, y comparte con él principios, fines y ámbitos que desgranó brillantemente Carmen Rodríguez en su comparecencia.

En primer lugar, quiero resaltar que no les hablo en nombre de una minoría, sino de una inmensa mayoría, porque es posible que no todas las personas lleguen a la edad adulta, pero lo que es seguro es que pasarán por la etapa vital que supone la primera infancia. De ello deriva que la calidad debida ofrecida

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 18

a esas criaturas debe ser presente para que pueda haber futuro. Sin embargo este periodo ha sido y es minusvalorado oficial y socialmente, lo que probablemente tiene que ver con la pervivencia implícita de viejas concepciones acerca de lo que es un niño o una niña pequeños. Y es que el concepto de infancia como periodo vital no ha existido siempre; los niños y niñas eran considerados, antes de la revolución que supuso Rousseau en el último tercio del siglo XVIII, como una molestia necesaria para que las familias pobres tuvieran ayuda laboral temprana y cuidado durante la vejez, y para que las pudientes continuaran su estirpe. La mortandad era muy elevada, por lo que había que tener muchas criaturas, que en su primera edad especialmente no eran consideradas como personas, sino más bien como objetos con valor futuro. Salvo situaciones muy aisladas las primeras grandes instituciones, asilos, salas custodia, incluso y hospicios, son por ello para pobres, instituciones deshumanizadas de guarda que dan cierta asistencia a criaturas que han dejado huérfanas o a hijos e hijas de mujeres que trabajan en horarios terribles en fábricas de las grandes ciudades. Pero la evolución de las instituciones infantiles se ligó a la del concepto de infancia, a la reflexión sobre las características y el valor de los niños y niñas por parte de numerosas organizaciones y profesionales a lo largo de todos esos años. Y fundamentalmente en España al trabajo realizado en los años previos y posteriores a la transición.

Este proceso de cambio tuvo un hito con la Convención de los Derechos del Niño de 1989, que firmada por España tuvo uno de sus principales frutos con la Logse, una ley que reconocía la etapa de educación infantil como una etapa única integrada dentro del sistema educativo y con identidad propia. Pero, ¿qué estableció la convención para suponer un vuelvo y qué siguen desarrollando las observaciones generales publicadas periódicamente por su comité? En primero lugar, que la infancia es el bien máspreciado que tiene la sociedad, y que su interés superior ha de prevalecer. También en el caso de los bebés y de los niños y niñas pequeños, pero recuerden al tiempo que los niños pequeños dependen de otros para la realización de sus derechos. Esos otros son la familia, primera responsable de que sus hijos e hijas puedan realizarlos, pero también el Estado, obligado a apoyarla y a arbitrar actuaciones para ello. En segundo lugar, busca garantizar la aplicación práctica de esta declaración, estableciendo que para los Estados ha de ser una consideración primordial y una regla de procedimiento de modo que ninguna actuación —y entiende por ello medida, acto, propuesta, conducta, ley, procedimiento o servicio concerniente a los niños y niñas— pueda atentar directa o indirectamente contra ese derecho a que su interés superior prevalezca, incluso frente al de otros cuando confronta con ellos. En cuanto al derecho a la educación en la primera infancia afirma que comienza en el nacimiento, y está estrechamente vinculado al derecho del niño pequeño al máximo desarrollo posible, lo que introduce el concepto de globalidad. ¿Por qué desde el nacimiento? Porque hoy sabemos que la primera infancia es el periodo vital con mayor plasticidad y velocidad del crecimiento en el sistema nervioso, y no solo influirá en ello la herencia, sino muy principalmente el entorno que se les ofrezca. Sabemos también que el desarrollo de cada ser humano es producto del crecimiento, pero, como declaró Vygotski, también del aprendizaje, lo que está directamente vinculado con la educación que lo posibilita, bien sea consciente o inconscientemente, ya que es imposible no influir y por ello no educar.

La observación general número 7 del Comité de los Derechos del Niño reitera y explicita que el concepto de educación hace referencia a cualquier intervención adulta desde el nacimiento, bien sea directa o indirectamente. El desarrollo, la adquisición o la pérdida de potencialidades dependerán de esa calidad educativa. ¿Y qué es lo educable y objeto de aprendizaje? Supongo que nadie duda de que un niño o una niña va a aprender a controlar su cuerpo, a andar, a manipular, a comunicarse y a hablar, a tener una imagen de sí, a socializarse, regulando la expresión de sus emociones, va a aprender sobre el mundo que le rodea las cualidades y relaciones entre los seres y objetos, pero lo hará de un modo u otro dependiendo de la calidad de los afectos y de la seguridad que la persona adulta le proporcione, a través del vínculo que crea con él y del entorno que le organiza. Los niños y niñas vienen dotados para ello con una específica capacidad de percepción, con una curiosidad innata y una necesidad permanente de moverse en libertad y explorarlo todo, de poder hacer, crear y planificar, que no es sino hacer pensando a través de su actividad específica, la de jugar. Actividad tan importante que el comité, viendo el menosprecio que los Estados hacían del juego, dictó la observación general número 17 en 2013, de enorme relevancia en la salud y el desarrollo infantil. Este conjunto es lo que se denomina como cultura de la infancia, la perspectiva instruccional de la educación, que entiende que no hay educación hasta que no aprenden lecto-escritura y cálculo, lo único que considera relevante para el segundo ciclo de educación infantil, no es más que un reduccionismo que además no respeta el ritmo de desarrollo individual de cada niño o niña. Hay que tener mucha calidad y calidez como profesional para poder observar, conocer y educar bien

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 19

cuando la gran fuente de intervención no solo es el lenguaje verbal, sino el no verbal, tanto para conocer las necesidades y derechos de cada una de las criaturas como para darles una respuesta adecuada. Por eso la observación general número 17 describe también cómo la cualificación de sus profesionales ha de ser excelente, cómo su valoración por parte administrativa y social ha de ser óptima, y cómo ha de garantizarse su estabilidad laboral y su continuidad en un servicio que afirma ha de ser gratuito para que llegue a todas las criaturas, para garantizar la equidad y la universalización en la realización de ese derecho.

Así pues tenemos que es el interés superior del niño el que ha de prevalecer, que toda actuación de los Estados ha de ser dictada desde ese principio, que los derechos de los niños y niñas, incluido el de una educación de calidad, no pueden desarrollarse sino de manera holística, pues interactúan entre ellos, que son los padres y madres los primeros responsables de hacerlo efectivo, pero que son las administraciones las que han de proporcionarles las condiciones oportunas. Todo ello es aplicable desde el nacimiento, por lo que es imprescindible que las instituciones que ofrezca un Estado lo sean de calidad educativa, así como los servicios de apoyo a las familias en su tarea de crianza. Pero desgraciadamente pervive la vieja concepción asistencial en las edades de 0 a 3 años y la sobreinstructiva a partir de ahí. Sin embargo la observación general número 19, de 2016, aclara en qué consiste el compromiso que han firmado los Estados. Las palabras «se compromete» —dicen— colocan una fuerte obligación legal para los Estados. Esto significa que los Estados no tienen ningún margen discrecional sobre si les gustaría o no cumplir con dicha obligación. Esta es una obligación intrínseca que puede ser invocada ante un tribunal, se establece en el artículo 21.

Pretendo a continuación exponer qué desarrollos a los que se ha comprometido España se cumplen mal o no se cumplen, para que se incorporen a este pacto por la educación. Hablemos de los centros asistenciales y su relación con la malinterpretada conciliación familiar. Las instituciones educativas de calidad ofrecen posibilidades privilegiadas para enriquecer y complementar la principal labor de las familias, y son compensadoras cuando esta labor es deficitaria por diversos motivos, lo que avalan multitud de estudios nacionales e internacionales. Puede haber además espacios con calidad educativa y requisitos comunes, donde las familias y sus criaturas compartan, con el apoyo de profesionales cualificados, distintos aspectos y preocupaciones de la crianza. Los centros asistenciales no son evidentemente una respuesta apropiada en ningún caso, tampoco para dar respuesta errónea a esta conciliación. Sin embargo existe en España una red asistencial para 0-3 de centros sin requisitos de calidad comunes o directamente perniciosos, lo que es un hecho muy grave permitido por la ley, que al tiempo autoriza una doble vertiente público-privada. Existen multitud de centros públicos con opción a no declararse educativos para no tener que cumplir requisitos comunes, centros de atención a la infancia, programa Crecemos o programa Juntos. Respecto a la privada se posibilitan centros sin calidad ni regulación alguna desde la vieja mentalidad de guarda de criaturas, que son centros encubiertos como bebetecas, ludotecas, minutos pequeños y otros por el estilo, que no precisan para su apertura más que de una licencia de concurrencia municipal, la misma que para abrir una tienda de chuches o una zapatería. Una oferta barata a la que se ven abocadas las capas más deprimidas de la población. Pero ni los mejores centros educativos pueden ser positivos si los niños y niñas están escolarizados un número excesivo de horas, porque conculca otro derecho fundamental de criaturas y familias, el de crear vínculos de apego seguro, imprescindibles para el equilibrio emocional y la seguridad infantil. Un niño o una niña de estas edades no puede tener jornadas laborales mayores que las de sus familias, va contra su interés superior. La conciliación familiar no es escolar, sino laboral. No es la institucionalización infantil la que resuelve el problema, son políticas públicas laborales, sociales o sanitarias las que deben hacerlo, por ejemplo, revirtiendo recortes, mediante bajas materno parentales suficientes y retribuidas, con horarios laborales y salarios compatibles con una vida digna.

Pedimos que dejen de llamar guarderías a las buenas escuelas infantiles y casas de niños que no justifiquen en sus programas y actuaciones la conciliación como gran objetivo de la existencia de estos centros de educación infantil, quizá porque es menos problemático y costoso que atajar el problema desde los lugares reales en que se produce. Va contra el interés superior del menor. Pedimos además que todos los centros públicos o privados que acogen a niños y niñas de estas edades cumplan con unos requisitos mínimos regulados desde Educación, y comunes a todo el Estado, tal como estableció la Logse en su disposición adicional sexta, dos, y que haya un plazo que no se pueda ampliar para la regulación de los ya existentes. Instamos a esta Comisión para que los señores y señoras diputados se pongan a trabajar con sus compañeros y compañeras de otros ámbitos y consensúen políticas públicas sociales, laborales

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 20

y sanitarias, que como los ejemplos ya expuestos den una respuesta complementaria y global que permita a las familias realizar los derechos de sus hijos e hijas y los suyos propios, sin cargar sobre criaturas e instituciones educativas carencias de otros ámbitos.

En relación con la calidad educativa de la etapa de infantil tengo que decir que la etapa oficial nació desgajada en dos ciclos, lo que no responde a evidencia psicopedagógica alguna, tal y como declaró la Comisión Europea en su comunicación de 2006, Eficiencia y equidad en los sistemas europeos de educación y formación. Esta división conllevó muchas características diferenciadoras del tipo de servicio público ofrecido en cada ciclo, que en nada obedecían al interés superior del niño o niña y con una clara discriminación del primero. Mientras el segundo se universalizó, se hizo gratuito, contempló que sus profesionales fueran maestros y maestras especialistas en educación infantil, y que su dependencia administrativa exclusiva lo fuese de Educación, el primero no tuvo esa suerte, con lo que de facto fue discriminado, lo que va contra el interés superior del niño.

La evolución en estos veintisiete años ha sido tremendamente lesiva para la etapa, pues se ha ido incrementando esa brecha de discriminación al enviar a las comunidades la regulación absoluta del primer ciclo, artículo 14.7 de la LOE, y favorecer así su dispersión. Nos preguntamos si pactar unos requisitos mínimos comunes era bueno para los demás niveles y etapas, ¿por qué no para el primer ciclo de educación infantil? Pedimos una etapa única e integrada, con identidad propia y mínimos comunes a toda ella y en todo el Estado, que se ofrezca en un buen centro educativo, en edificios separados de la primera para evitar masificaciones, que construya para las criaturas la continuación del ambiente de la familia e interprete la participación de esta como un derecho y una necesidad en la tarea de compartir la crianza. Que no ofrezca horarios desequilibradores y enriquece sus oportunidades al incluir los diferentes ritmos y estilos infantiles. Que tiene un proyecto educativo, participativo y transparente que busca el desarrollo global y óptimo de todas las potencialidades y lenguajes infantiles, así como la felicidad presente de niños y niñas protagonistas de su desarrollo, no solo futura.

Con este fin organiza tiempos, espacios y materiales de alta calidad al servicio de su hacer y su particular forma de mirar y habitar el mundo. No entiende propuesta alguna como no educativa, por lo que los tiempos de cuidado son un privilegio para construir el vínculo con las criaturas, con ternura y respeto, fuente de múltiples aprendizajes que apoyan una identidad justa y positiva. Los y las profesionales en número suficiente han de tener como señas de identidad la alta cualificación, el rigor y la calidez, la necesidad de formarse como comunidad y el respeto y reconocimiento social y administrativo que les da continuidad. Necesitan diseñar e implementar en equipo, democráticamente, un proceso transparente que incorpora a todos sus participantes.

¿Por qué pedimos centros específicos para la etapa? La división de ciclos y el diferente tratamiento de los mismos provocó dos consecuencias iniciales. Por un lado, la distinta dependencia administrativa del primero, que en la actualidad, según las comunidades, depende de distintas administraciones no educativas que no saben de educación: Familia, Juventud, Asuntos Sociales, Mujer, Trabajo y otras más. Por el otro, al ofertarse los ciclos en diferentes centros se dificulta extraordinariamente, o incluso se anula, la coordinación y continuidad; ello al margen de la falta de adecuación real de los colegios a la incorporación de los niños de 3 años, que veremos más adelante. Pero desde 2006 asistimos a la autorización legal para trocear el primer ciclo, pudiendo ofrecerse siempre que sea al menos un año completo, artículo 15.4 de la LOE. La concertada y privada empezó lo que la pública ha continuado con la apertura de las aulas de 2 años en los CEIP, ahora gratuitas. No dudamos de que la intencionalidad haya sido progresar hacia la universalización, pero de nuevo sin pensar en el interés superior del niño. ¿Por qué no hacerlo en las escuelas infantiles y casas de niños? Todas las experiencias en este sentido, Cantabria, País Vasco, Valencia y Aragón, han mostrado improvisación en relación con los espacios peor aún que cuando se incorporó a los niños de 3 años a los colegios. Ahora se añade la problemática profesional de este primer ciclo, que también comentaré más adelante, y el troceado de una propuesta educativa que pierde su globalidad. Pedimos que la etapa completa dependa exclusivamente de administraciones educativas y que tendamos a ofrecerla en un solo centro. Como los colegios no están actualmente preparados, son las escuelas infantiles y casas de niños y su cultura los únicos espacios realmente habilitados para responder a los derechos de los niños y niñas. En tanto se camina hacia ello pedimos que el primer ciclo permanezca unido en el mismo centro, por el interés superior del menor, y que este inicio de universalización y gratuidad de los 2 años se dé en los centros mencionados.

En relación con la oferta de plazas, gestión y cuotas para familias, vemos cómo en el primer ciclo no hay actualmente una oferta de plazas públicas suficientes. Además son caras en las comunidades en que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 21

existe una titularidad pública de las escuelas, y están gestionadas mayoritariamente de manera indirecta. En este sentido han accedido de forma masiva empresas que como Clece, Gecesa o Eulen tienen un interés de lucro conocido y ninguna tradición educativa. Gracias a una legislación vergonzosa las propuestas económicas a la baja son el criterio para la concesión de las escuelas, lo que deteriora la calidad educativa y las condiciones laborales de sus profesionales.

En comunidades con escasa red pública se ha apostado prácticamente por liberalizar el precio de la plaza escolar, estimulando así la competitividad, que en beneficio de grandes empresas de servicios del tipo de las planteadas, estrangulan las cooperativas y pequeñas empresas educativas tanto como en el caso anterior. El cheque bebé indiscriminado, pero solo para la privada, hace que en muchos casos resulte más cara que la oferta pública. En el segundo ciclo el modelo es de gestión y titularidad pública o privada, aunque estos últimos disfruten de conciertos que no solo no han sufrido recortes, sino que han seguido creciendo, mientras los centros públicos han visto y ven desaparecer unidades de infantil en un sangrado permanente. Parece que el criterio esté refido en ambos casos con esa curiosa interpretación que algunos hacen de la libertad de elección de centro, pues las familias no pueden elegir cuando no hay entre qué o se ven obligadas a hacerlo por economía. Pedimos la universalización de la oferta y la gratuidad de toda la etapa en centros educativos de titularidad y gestión pública, en el convencimiento de que es la única que puede ofrecer equidad para todas las criaturas, y que en tanto se va articulando no se amplíen la gestión indirecta ni los conciertos, controlando el funcionamiento de los existentes, de manera que cumplan escrupulosamente con los contratos por los que han obtenido esta situación.

Respecto a la calidad de los espacios de los centros vemos cómo para el primer ciclo hay dieciocho criterios, por ejemplo, respecto a los metros cuadrados que ha de ocupar una criatura, o a si puede o no tener patio o usar espacios exteriores al centro. ¿Cómo una profesional sin apoyo puede ir con 14 criaturas, algunas de las que en el mes de septiembre pueden tener nueve meses, que ni siquiera caminan, a un espacio exterior al centro, que además no tienen protección alguna? En el segundo ciclo —como vengo afirmando— los centros nunca acabaron de adaptarse a las condiciones que la incorporación de los 3 años exigía en el Real Decreto 1004. En muchos centros no hay aún lavabos visibles y accesibles desde las aulas, y no se contemplan espacios para el descanso y posible siesta, imprescindibles teniendo en cuenta que algunos niños y niñas llegan a primero del segundo ciclo con dos años y nueve meses. Los comedores se comparten con primaria, siendo espacial y acústicamente absolutamente agresivos e inapropiados para las características de estos niños y niñas. Tampoco hay cocinas activas en la mayoría, con la pérdida que supone a todos los niveles. Pedimos unos requisitos mínimos comunes apropiados, sin prórrogas, respecto a espacios en el sentido expuesto para toda la etapa y en todos los lugares.

En relación con profesionales, su titulación y formación, vemos cómo los y las del primer ciclo se dividen en un rosario de titulaciones que se han reincorporado en los últimos once años. Además de las destinadas a la llamada atención educativa directa hay técnicos de grado medio, auxiliares, puericultoras, nativos de inglés o monitores de tiempo libre, para la llamada perversamente «atención», artículo 92 de la LOE, con lo que asistimos a una formación inicial variopinta y de calidad cada vez menor. La formación profesional superior, que regula diferentes familias profesionales y establece criterios comunes a todas ellas, provoca una serie de disfunciones incompatibles con los derechos educativos e imposibles de resolver. Entre ellas la de que sus técnicos nunca serán llamados docentes. Horarios, salarios y condiciones laborales son inferiores a las que da derecho el grado de magisterio, pero ejercen sin embargo funciones prácticas iguales que no se ven reconocidas. A ello se añade que tampoco comparten rama sindical con Magisterio, lo que imposibilita la unificación reivindicativa. Todo ello provoca mucho malestar entre profesionales diferentes que actúan en los mismos centros. Lo mismo ocurre con la instauración de la formación dual. En el segundo ciclo intervienen maestros y maestras y las técnicas superiores son las destinadas a realizar funciones de higiene en los casos en que los ayuntamientos, o bien las familias, las contratan. Todo ello contraviniendo la resolución de 7 de junio de 1995, que establece el carácter educativo de los cuidados relacionados con la higiene y la responsabilidad de maestros y maestras con los niños y niñas que lo precisen. La justificación para no asumirlo es la mencionada falta de adecuación de los espacios para ello, y el no tener la formación apropiada, circunstancia real porque en Magisterio 0-6 no se imparten conocimientos sobre los niños y niñas del primer ciclo, salvo en la asignatura de Psicología Evolutiva, razones que deberían servir para reivindicar a las administraciones, pero no para, como hacen algunos profesionales o incluso acuerdan vergonzosamente los claustros, negar a los niños y niñas que, a veces ni han cumplido los 3 años, el derecho a que su figura de apego les acepte como son y se haga

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 22

responsable de ellos. Esto no ocurre nunca en una escuela infantil. Necesitamos para resolverlo un cuerpo y una titulación únicos para toda la etapa, que además sea universitaria, pero con una reformulación total del grado de Magisterio, de modo que obedezca realmente al título que ostenta de Educación Infantil 0-6. Si hay voluntad política puede arbitrase un proceso de homologación para los profesores de formación profesional, los que saben más de 0-3 años, como en su día se hizo con los de las escuelas normales cuando pasaron a las facultades de Educación. Puede habilitarse igualmente a quienes ejercen con titulación de técnico superior, de modo semejante a como se hizo en Madrid en los años ochenta, o más recientemente en Baleares. Esto acabaría con una buena parte de los problemas de la educación infantil.

En relación con las ratios tengo que decir que sencillamente son inhumanas. En el segundo ciclo el contraste es enorme si tenemos en cuenta las recomendaciones de la Comisión Europea, quince niños y niñas por adulto desde 3 a 6 años. Estamos con veintiocho y hasta más. Ya fue un despropósito en sus inicios cuando se fijó una gradación de cinco niños o niñas menos en primaria que en secundaria, y no se tuvo el cuidado de aplicar el mismo criterio de reducción para infantil. ¿Se dan ustedes cuenta de que no es lo mismo veinticinco niños y niñas teóricos de 3 años que de 10 o de 12 años? Si visitan un CEIP, en especial en el proceso de acogida, vivirán de primera mano la dramática situación, a la que se suma la desaparición de los apoyos en la mayoría de los centros. Este número se sobrepasa hoy ampliamente partiendo de una autorización legal que tampoco se respeta, y sin que los niños y niñas con derechos especiales supongan una reducción de ratio en unos espacios que estaban diseñados para menos criaturas.

En el primer ciclo la situación es igualmente dramática, en especial si consideramos que las ratios recomendadas por la Comisión Europea son de cuatro bebés por adulto, tenemos ocho; de seis niños y niñas de 1 a 2 años, tenemos catorce; y ocho de 3, y tenemos 20. En estos momentos hay dieciocho realidades distintas que oscilan hasta en cuatro niños y niñas por aula, según la comunidad de referencia. Este número se ha de complementar además con diferentes cantidades de apoyo según las comunidades. Pedimos, hasta por humanidad, la rebaja sustancial inmediata de las ratios, así como el cumplimiento progresivo de las recomendaciones europeas, e igualmente la reincorporación de los apoyos precisos. Respecto al currículum, a la inspección y al tratamiento de los niños y niñas con derechos especiales, si bien las características del currículum global de infantil que fijó la Logse para la etapa eran bastante apropiadas, la evolución posterior ha sido perniciosa. En el primer ciclo hay dieciocho currículos de cantidad y calidad muy diversa. Hay algunos sobreinstructivos e inapropiados y otros sin más contenido educativo que los títulos de las áreas o ámbitos. En el segundo ciclo, los aprendizajes relevantes para una educación integral y propia de esta etapa, han dado paso prioritario a contenidos propios de primaria. Los horarios y criterios de evaluación inapropiados desprecian lo que es específico de estas edades, que pasa necesariamente por enfoques holísticos y por aprender jugando. Se pretende instruir mucho, instruir a todos y todas igual e instruir antes, sin respeto alguno por las diferencias y los ritmos infantiles lo que, sin embargo, recomiendan hipócritamente los preámbulos de las normativas. ¿Dónde quedan en este panorama actual los niños y niñas con derechos especiales?

Termino con lo que denomina la convención y sus observaciones generales a quienes aquí llaman niños y niñas con necesidades específicas de apoyo educativo. La brillante comparecencia de Gerardo Echeita sobre educación inclusiva me permite remitirme a ella. Solo he de añadir que es precisamente en la primera infancia donde se gestan las diferencias y la inequidad, y donde más se puede hacer para remitir las que ya existen y/o compensarlas. La actual red de atención educativa a estos niños y niñas es altamente insuficiente y está desbordada con los recortes. Los equipos de orientación psicopedagógica, sobrepasados con las demandas de primaria, no conocen frecuentemente la realidad de infantil; hacen faltar numerosos recursos humanos y materiales que son en realidad una inversión enormemente rentable y que, sin embargo, se han recortado drásticamente.

Pedimos un currículum global e inclusivo, centrado en el derecho de los niños y niñas a ser protagonistas de su desarrollo, en su cultura específica y en su modo de aprender. Un currículum laico, exento de cualquier dogma o discriminación que desarrolle todas las potencialidades infantiles a través de todos sus lenguajes y que no jerarquice actividades. Un currículum que les presente el mundo insertado en su entorno, permitiéndoles amarlo y usarlo de modo responsable, cuidado y sostenible. Pedimos una inspección especializada que sostenga, oriente y apoye la etapa, y equipos de atención temprana que atiendan a la etapa completa, esté donde esté, con los recursos humanos y materiales suficientes.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 23

Si he sido capaz de resumirlo y de transmitirles de manera que lo puedan comprender, les ruego a ustedes que tengan la voluntad política necesaria, por encima de las diferencias partidistas, para lograr un pacto de Estado por la educación que contemple y realice los derechos de la primera infancia e integre plenamente esta etapa de infantil de calidad, respetando las características que le son propias. Les ruego que sean conscientes de que la firma de la convención por España les vincula jurídicamente por ello y que podemos demandárselo, y que es el interés superior de los niños y niñas el que, como principio, ha de guiar sus actuaciones. Les ruego, igualmente, que así lo transmitan en la construcción de ese pacto, para que ninguno de sus protagonistas vuelva a recurrir, al infligir un tratamiento de segunda a estas edades, al argumento de que necesitan menos porque no son educativas. Para que ninguno de ellos, al hablar de conciliación laboral y familiar, olvide que los niños y niñas son sujeto de derechos, y, por favor, no vuelvan a llamar guarderías a las escuelas infantiles; recuerden que la inclusa cambió su nombre por algo.

Muchas gracias.

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

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

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

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Señora presidenta, si pudiera darme la palabra...

La señora **PRESIDENTA**: Después de que termine la señora Martín Llaguno, a la que ya había dado la palabra.

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: No, no.

La señora **PRESIDENTA**: El señor Olòriz tiene la palabra.

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Quería disculparme porque estaba, como los dentistas, en la sala de al lado, para un proyecto que es una ley contra la violencia infantil y nos parecía que era muy importante mi presencia. Desde un grupo pequeño no podemos hacer otra cosa. En todo caso, quería agradecerle su exposición, que leeré y veré por la televisión, así como poner de manifiesto que mi grupo considera la educación infantil como un elemento clave; que el 0-3 forma parte de la educación infantil y que, por tanto, hemos de hacer todo el esfuerzo para que, como mínimo, a partir de los dos años se incorporen a la educación el máximo de niños y niñas, y encontrar el procedimiento, primero, para asegurar la calidad de la educación infantil de 0-3, y segundo, que el precio no sea un hándicap para muchas familias para que sus hijos e hijas puedan acceder a esta educación. Es fundamental —lo decimos con el anterior compareciente— que educación infantil y primaria sea el gran objetivo de este gran cambio que necesitamos en la educación del siglo XXI.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Tiene la palabra la señora Martín Llaguno.

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Gracias, señora presidenta.

Gracias, señora Alonso, por la visión genérica que ha hecho con tanta vehemencia. Se nota que usted es una apasionada de la educación y que le gustan los niños. Nosotros, como grupo parlamentario —supongo que lo sabrá—, hemos defendido la educación 0-3 con carácter no asistencial sino académico, como usted ha propuesto, aunque sí es cierto que tenemos algunas dudas, más prácticas que filosóficas, de cómo ponerlo en marcha para dar garantías y que todo el mundo tenga capacidad de acceder a las escuelas infantiles. Yo soy valenciana y conozco algunas de las experiencias que se han intentado poner en marcha en centros públicos abriendo las aulas de 0-2, que a mí me produce muchas reticencias, no por la intención, que puede ser buena, sino por la práctica.

Me gustaría que valorara, por ejemplo, la adaptación de las aulas —ya sé que usted ha propuesto que sean aparte, pero en algunos casos puede que no sea posible— a estos niños que son más chiquitines y las alternativas que hay, laborales o de distintos perfiles, de maestras, educadoras y cuidadoras; la famosa figura de la higienista, que usted conocerá. Me gustaría que valorara y opinara sobre estas ofertas que se están haciendo en distintas comunidades autónomas. En Valencia existe, creo que en Aragón también, y en alguna otra comunidad. ¿Cree usted que es la manera de solventar esta educación de 0 a 3? También

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 24

me gustaría saber su opinión sobre el papel de las familias en estas etapas tan tempranas. Cómo creen ustedes que debemos integrarlas o cuál debe ser su inclusión en este modelo.

Sobre el modelo de financiación, querría preguntarle si ante la no existencia de una red pública consolidada para estas etapas, usted sería partidaria de establecer modelos concertados, cheques escolares, o qué alternativas podrían darse, puesto que, como se ha dicho ya, es más caro tener a un niño o a una niña en una escuela infantil que pagarle un máster universitario. ¿Cómo podemos combinar la equidad y la inclusión con la eficiencia de los recursos públicos? Finalmente, aunque usted lo ha mencionado, ¿qué medidas concretas aportarían ustedes para garantizar que los niños con necesidades educativas especiales puedan tener acceso o estar incluidos en este sistema de 0 a 3.

Leeré con detalle su exposición y todas las cuestiones que quieran hacernos llegar serán bienvenidas. Gracias.

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

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

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

Gracias, señora Alonso. Efectivamente, lo que ahora conocemos como educación infantil, en su origen se construyó de arriba abajo; es decir, siempre se ha dado una importancia primordial a los niveles superiores y hasta no hace tanto se llamaba preescolar, con lo que estaba supeditado a lo que pudiera pasar en los momentos de desarrollo posteriores, sin prestar atención a una etapa tan imprescindible en el desarrollo de cualquier ser humano como es la etapa 0-6. Parece que ahora, al menos en teoría, se tiene en cuenta cuál es la necesidad de aportar lo mejor en ese momento del desarrollo tan crucial, y nuestro grupo parlamentario considera que para ello es imprescindible la calidad de los centros, la calidad de los profesionales y la calidad de un currículum adecuado a esa etapa. Nuestro grupo parlamentario considera que son necesarios unos medios presupuestarios acordes a lo que requiere esta etapa para ofrecer una educación infantil de 0-6 que sea universal, gratuita y de calidad, tal y como nos ha comentado. Consideramos que ha de tener una identidad educativa plena y propia, lógicamente, en las mismas condiciones ponderadas que el resto de las etapas del sistema educativo. Creemos imprescindible la estabilidad de una red de escuelas infantiles públicas y el acceso de los usuarios en igualdad de condiciones. Quería preguntarle ¿cómo valora el hecho de hacer hincapié en esta etapa a la coeducación en esa red de escuelas públicas como primer paso hacia una educación no sexista?

La familia, efectivamente, es esencial en esta etapa del desarrollo y me gustaría saber si consideran importante no solamente la presencia de las familias en esas aulas de una manera u otra, sino también crear espacios para la capacitación en crianza respetuosa y para el acompañamiento a demanda de familias y docentes, con el objetivo de desarrollar sus habilidades educativas y de relación con los menores, ya que observamos en las aulas que las familias reclaman esa formación e información para poder comunicarse y relacionarse adecuadamente con sus pequeñas y pequeños. Por último, ¿cómo cree que repercute una educación 0-6 gratuita y de calidad en las familias en situación de vulnerabilidad social, especialmente?

Muchas gracias.

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

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

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

Señora Alonso, en primer lugar, quiero excusar a mis compañeros y compañeras puesto que nos coincide ahora mismo con una reunión importante del grupo parlamentario, ya que estamos renovándolo. Me corresponde —y con mucho gusto lo hago— reconocer su trabajo desde la plataforma en la reivindicación de algo que, como usted sabe, nuestra formación política ha llevado en los dos últimos programaras electorales: universalizar la enseñanza de 0 a 18 años. Esto lo vinculamos también, como usted ha apuntado, a determinados acuerdos internacionales y a esa vocación en el siglo XXI de las normas que nos rigen, más allá de nuestras fronteras, de tener una educación permanente a lo largo de toda la vida. No parece lógico que, si aspiramos a ello, lo más importante, que es el punto de partida, lo dejemos en pañales, y nunca mejor dicho. En ese sentido, coincido con ese diagnóstico muy claro, que compartimos casi al pie de la letra, así como en la terapia, entre comillas, que usted nos propone.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 25

Yo creo que la ambición y el cometido de esta subcomisión —una responsabilidad a la que usted apela, al igual que los 65 comparecientes que han pasado por la misma, para llevar a cabo un pacto— hace que no vaya a haber mucha complicación desde el punto de vista político para acordar que hagamos universal la enseñanza de 0 a 3 años. En ese sentido, será más tarea de la futura ley —que ojalá que nazca de este pacto— cómo arbitrar llevar a cabo una buena educación infantil. ¿A qué me refiero? Se ha dicho ya —esto de hablar el penúltimo siempre da alguna ventajas—, se ha hablado de cómo articular la red de centros, que yo creo que puede ser un buen ejemplo para solventar esas polémicas que se crean en torno a la educación concertada y a la pública. Creo que aquí hay un espacio de conciliación con cooperativas y con centros educativos de gran excelencia que están prestando un servicio de mucha calidad. Al mismo tiempo, en ese espacio de concertación, de servicio público directo, que es el que nos gusta a nosotros —yo provengo de una comunidad autónoma donde el 80 % de la educación es pública y no concertada— podamos evitar discrepancias, ya que en algunas comunidades autónomas todavía se adscriben este tipo de centros educativos a los asuntos sociales o a otra serie de áreas que no tienen sentido. Yo creo que el punto de vista que ustedes aplican a todo esto, y que compartimos, el punto de partida que tiene que ver con la equidad es empezar a los 0 años. Ayer, en un debate, citábamos a Séneca, que hace tantos siglos ya hablaba de que no había que enseñar para la escuela sino para la vida. En ese sentido, yo mejor que nadie seguramente en este momento porque tengo una niña de tres años en una escuela infantil, puedo demostrar que ahí se aprende para la vida y que en tal sentido será fundamental la financiación. Para articular todo eso que ustedes proponen tan acertadamente, hay que tener una financiación adecuada, hay que invertir. Se dice muchas veces lo de la educación universal y gratuita, pero a mí no me gusta lo de gratuita, porque la pagamos entre todos y bien pagada está. Gratis no es; quienes más tienen, pagan más, como tiene que ser en un país decente. En ese sentido, hay que buscar financiación suficiente. No sé si alguien habrá estudiado cuánto cuesta a las familias que tienen más o que tienen menos, sostener esa educación. Seguramente son unos cuantos miles de millones. Esto tiene que aportarlo el Estado porque es una inversión de país, una inversión fundamental. Aquí hablamos todos de coincidir en equidad y en calidad, pero para que eso se produzca, el punto de partida tiene que ser idéntico. Por tanto, esa inversión la tiene que preparar este país, si no, difícilmente vamos a caminar.

Quiero terminar —he dicho que soy padre de una niña que asiste a una escuela infantil— con el agradecimiento a tantos profesionales que, con muchas dificultades, están haciendo posible que exista esa educación, que para nosotros tiene que ser universal, sufragada por todos de un modo suficiente. Finalmente, le deseo la mejor de las suertes, que será la de todos y todas. Qué duda cabe que este pacto por la educación sería un buen punto de partida para la mejor inversión de este país en su futuro, en sus niños y en sus niñas.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señor Díaz Trillo.

Por el Grupo Parlamentario Popular, tiene la palabra el señor Pérez López.

El señor **PÉREZ LÓPEZ**: Gracias, señora presidenta.

En nombre del Grupo Popular, doy las gracias a la señora Alonso por sus reflexiones y por la exposición que ha hecho esta mañana. Es verdad que lo importante y lo que todos compartimos es esa necesidad de un pacto educativo, y me llama la atención que algunos comparecientes hagan énfasis en que debe ser un pacto democrático. Pues claro que es un pacto democrático, ya que a las personas que estamos aquí nos ha votado la gente y todos tenemos un comportamiento normal; salimos a la calle, tenemos nuestras relaciones sociales, nuestros hijos, vamos a los centros escolares y sabemos cómo funcionan. En definitiva, los políticos y las personas que estamos aquí no somos bichos raros, somos personas normales y tenemos esa capacidad que estamos desarrollando en esta Comisión, que es la de escuchar. Es fundamental que escuchemos, no dogmatizamos, sino que escuchemos, y posteriormente, me imagino, habrá un segundo aspecto donde se amplíe aún más esta visión muy positiva que ha tenido el ministro de Educación de concitar este gran pacto social y político, que no solo se va a quedar aquí, sino que estamos seguros de que será mucho más extensivo y extensible. Por tanto, creo que lo de democrático, en algunas ocasiones, parece una apostilla que no tiene relación con lo que estamos haciendo aquí.

Un aspecto importante. Es verdad que la educación infantil y la atención a la infancia de calidad supone un gran beneficio para los niños, en eso estamos todos de acuerdo, y se ha constatado, además, que los niños tienen un aprendizaje posterior mucho más eficaz, y que tanto el papel de las familias como

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 26

de los profesores que atienden a estos niños en escuelas infantiles es sustancial para que todo esto camine y llegue a buen término. Nosotros entendemos que una buena educación infantil es fundamental y esencial para adquirir un lenguaje, integración social, desarrollo personal, capacidades, etcétera, y ahí es donde tenemos que hacer todo lo posible para que podamos plasmar todas estas cuestiones en la futura ley.

Yo creo que usted nos ha dado una visión caótica de la educación, especialmente de la infantil, olvidando que se ha hecho un gran esfuerzo por parte de todos gobiernos en los últimos años. No voy a poner etiquetas, pero cuando vamos a los datos, constatamos que se ha hecho un esfuerzo importante que no podemos despreciar. Sirva como muestra, y además podemos compararlo incluso con Europa, que se ha dado un salto de calidad muy importante en los últimos años en cuanto a la escolarización. Es verdad que en España no es uniforme esa escolarización porque, por ejemplo, si hablamos de 0-3 años, en Andalucía tenemos un 36 % de niños escolarizados, en Madrid un 54 %, en Valencia un 50 % o en Cataluña un 34 %, pero no es menos cierto que en el curso 2003-2004 los niños de dos años matriculados eran el 24,8 %, y en el curso 2013-2014 es el 52,1 %. Por tanto, con esos datos cerrados en diez años, ha habido un salto muy importante. Es verdad que en el País Vasco el 91,6 % de niños están escolarizados mientras que en Canarias es el 12,4 %; pues habrá que hacer un ejercicio de equilibrio con objeto de que las comunidades autónomas que hayan prestado menos atención a la escolarización tendrán que hacer un esfuerzo más importante. Si lo comparamos con Europa, en Francia es el 11 %; en Italia, el 16 %; en los Países Bajos no hay datos; en Finlandia, el 52 %, igual que en España. Por consiguiente, no estamos tan mal, y creo que es importante reconocer la labor que han hecho todas las administraciones. Por cierto, nosotros estamos dispuestos a ese gran pacto, y especialmente a que la educación infantil pueda vertebrarse mejor. Todos sabemos que hoy en día buena parte de las escuelas infantiles están en manos de las comunidades autónomas y de los ayuntamientos, pero es que hemos visto cómo ayuntamientos que prometían cambios han seguido con la misma tónica. Yo creo que el gran pacto también significa agrupar todos estos centros en un cuerpo definido en cuanto a todos los criterios en los que nos podamos poner aquí de acuerdo, pero el primer paso tendrán que darlo los ayuntamientos, porque mucho me temo que algunos no querrán perder esa parcelita de poder que tienen y habrá que hacer un esfuerzo importante para poder unificarlo. En definitiva, desde nuestro punto de vista, queda bastante por hacer, pero se han hecho avances significativos.

Me gustaría que hiciera más énfasis en esa atención temprana que necesitan los niños de 0 a 3 años para posteriormente determinar cualquier problema que puedan tener desde el punto de vista cognitivo o sensorial. También me gustaría saber qué cambiaría usted de la estructura actual de esa educación infantil y a qué achaca esa diferencia significativa de escolarización que hay entre España y Europa, porque no es normal que haya estas grandes diferencias entre países. Con los datos que tenemos, que son oficiales de Eurostat, vemos que hay una enorme diferencia entre los países, por lo que imagino que habrá diferentes corrientes de pensamiento respecto a cómo afrontar esta etapa que, para nosotros, es fundamental.

Gracias por su comparecencia.

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

Para contestar a las cuestiones planteadas, tiene de nuevo la palabra la señora Alonso Gil.

La señora **ALONSO GIL** (Miembro de la Plataforma Estatal por la Defensa de la Educación 0-6): En primer lugar, gracias por sus preguntas y por la atención que me han prestado.

Voy a intentar responder haciendo pequeños bloques que me permitan ir de mayor a menor. La intervención del señor Pérez Díaz, que ha sido la última, ha introducido un elemento que permite ver un bloque grande. Decía que quizá ofrecía una visión muy pesimista de la situación y que se ha dado un gran salto en estos últimos años, haciendo grandes esfuerzos en la escolarización. Además de que siguen existiendo dificultades para obtener plazas públicas en escuelas y en centros de calidad, es una realidad evidente que no se va a llegar a los objetivos comprometidos en Lisboa para 2020. Muchas veces las estadísticas se camuflan porque se juntan edades que tienen una alta escolarización con otras que no la tienen y entonces da una media que es engañosa, porque no se puede hablar de una escolarización general en 0-3 cuando hay una diferencia tremenda en la edad de 2-3 años, sobre todo en las comunidades que ofrecen la oportunidad de las aulas de dos años que comentaré después. Dejando eso a la interpretación que se puede hacer desde muchos lugares, a nosotros lo que nos importa no es que haya solo centros, sino que haya centros de calidad. Es decir, con las criaturas que tenemos ahora mismo en

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 27

los centros y con los recursos que contamos, no se está pudiendo dar calidad más que a costa de las personas, de los grandes profesionales —que, en general son mujeres, y también algunos hombres— en las escuelas infantiles, en los colegios. ¿Ustedes saben lo que significa, como he expuesto, 28 o 29 niños y niñas, a veces con niños y niñas con necesidades educativas especiales en el aula? No es que dé un panorama sombrío, es que es una realidad que raya muchas veces en la inhumanidad. Y hemos empeorado en muchos aspectos sobre la calidad. Antes había una organización, de manera que los niños y niñas con derechos especiales ocupaban dos plazas, pero eso se ha olvidado. He hablado del currículum, de las características de los centros, de la diferencia, de esa lacra que sufrimos con dieciocho situaciones en dieciocho comunidades simplemente porque, fruto de un acuerdo político, el 0-3 fue una moneda de cambio para enviar a las administraciones su regulación absoluta. ¿Por qué no tiene derecho a tener mínimos comunes? ¿Por qué en Navarra un niño tiene derecho a ocupar unos metros cuadrados que en Madrid se ven reducidos en un metro? Podríamos dar muchas explicaciones de este estilo. Lo que buscamos es la calidad.

Esto conecta con otra parte —hablaré luego de las necesidades educativas especiales, lo que a nosotros nos gusta llamar derechos especiales— que tiene que ver con las preguntas respecto a las aulas de dos años que me han hecho la señora Martín Llaguno y el señor Olòriz. No dudamos de que el intento de instaurar aulas para niños de dos años en los centros haya sido con la mejor voluntad, para favorecer que los niños y niñas de estas edades puedan acceder a un centro, pero no es que no sea suficiente, es que no son los colegios los sitios adecuados. A los niños de tres años se los llevó a los colegios al aplicar la Logse, en 1990, sin que estuvieran preparados; es decir, se dijo: primero los metemos y luego lo arreglamos. Eso es lo que ha pasado al incluir las aulas de niños de dos años en los colegios. Eso ha pasado en Valencia, en Aragón —donde hay un plan experimental con ocho unidades nada más—, en Cantabria, en el País Vasco, en todos los sitios donde se ha aplicado: primero los metemos y luego lo arreglamos. No, hay que tener instituciones de calidad. No se puede arreglar después. Y el lugar no es el colegio, por las razones que ya he dicho, porque desgrana la unidad del ciclo, porque vuelve a romper no solamente la etapa sino el ciclo, porque no están adaptados para los niños y niñas. Miren el ejemplo que les he puesto en relación con la excusa o el argumento de los profesionales que a veces se niegan a cambiar a los niños en los colegios. Nunca se llevó a cabo el reajuste de los espacios para que los niños y niñas de tres años se incorporaran a los colegios, pero es que, además, dicen que no están preparados para eso, que no han estudiado para eso. Hay un criterio de humanidad y hay que pedirselo a quien sea competente, es la Administración la que debe dar respuesta a esto.

Vemos muy preocupadas que todas las incorporaciones se han hecho mal, sin previsión y con muchos problemas, y algunas de ellas con criterios iniciales que luego han revertido, o que se han reducido. Los problemas que han causado, que es otra de las preguntas que me hacían, las diferencias de profesionales en el curso de este nivel han sido impresionantes. Tiene que haber un maestro, pero también tiene que haber una técnico y resulta que los maestros han ido desapareciendo. Por la formación profesional y por lo que les he comentado sobre la problemática general, un maestro tiene que planificar lo que un técnico ejecuta, lo cual es un sindiós, porque no son tuercas que se puedan dejar aparcadas mientras se pregunta a quien sabe y que tenga cualificación, por la formación o el escalafón que ocupa, para dar respuesta. No, la realidad es que responde como puede, y muy bien muchas veces, pero nunca se les reconocerá. Se ha incorporado una problemática que ya estaba en las escuelas y también en los colegios. ¿Por qué no se ha hecho en las escuelas infantiles y en las casas de niños, que es donde estaban esas criaturas? Hagan ustedes universal y gratuito los dos años, pero donde tienen que estar. Y no es porque tengamos inquina a los colegios, es que, de momento, en los colegios no hay condiciones para recibir a esas criaturas. Y, de verdad, la masificación de la ratio es abrumadora.

En relación con el papel de las familias, sobre el que me ha preguntado tanto la representante de Ciudadanos como la de En Comú Podem, para nosotros es fundamental, es una pieza central de la escuela. Un niño o una niña es una moneda que tiene dos caras; de su cara como hijo o hija, quienes más saben son su padre y su madre, y de su cara como alumno o alumna, quien más sabe es su maestro o su maestra, su educador o su educadora, y necesitan combinarse, explorarse y llegar a acuerdos. Eso significa que no es el concepto de colaboración, es el concepto de derecho a la participación de las familias en la escuela con todo lo que ello representa.

Nosotros estamos de acuerdo con la creación de otros espacios, porque un niño o una niña de uno o dos años no tiene una necesidad absoluta de estar en una escuela infantil, ni siquiera en una buena; con quien tiene que estar es con su padre y con su madre, si es que pueden. Esto que le estoy diciendo a nivel

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 28

coloquial es fruto de un estudio científico y de la aplicación del mismo, por lo que tiene que haber políticas públicas de otros ámbitos que lo posibiliten. En países como Finlandia, cuando se acaba la baja maternal, todos los niños y niñas tienen derecho a una plaza escolar universal, maternal o paternal. La escuela enriquece con propuestas que complementan y les dan muchas opciones a los niños y niñas que, por ejemplo, entre uno y dos años, pueden estar ratos con otros niños y niñas compartiendo espacios y posibilidades, porque una casa no es una escuela y no puede tener, por ejemplo, una sala de psicomotricidad, porque no tiene los recursos que tiene una escuela, que le vienen muy bien a un niño o a una niña. Hay padres y madres que optan por apoyar a su hijo en la crianza que ellos realizan con los recursos que les ofrece o, mejor dicho, que debe ofrecerles el Estado. Me ha sorprendido que ninguno de ustedes me pregunte por las observaciones generales y por la Convención de 1989, que hay obligación de cumplirlas. No es solamente una recomendación, como nosotros creíamos hace años, sino que cuando nos hemos puesto a estudiarlo hemos visto que es una obligación. Además, se pueden reclamar jurídicamente, ya que tiene que prevalecer el interés superior del menor. Pues entonces, las familias que tengan la posibilidad de llevar a sus hijos e hijas solo los tiempos que ellos necesitan para compartir con otros niños, ¿por qué no van a disponer de espacios alternativos, con unos requisitos comunes, controlados desde Educación y públicos que permitan que se encuentren y que haya profesionales de calidad que, cuando necesiten apoyo a esa crianza, puedan darles opciones?

Nosotros estamos por esa labor, por lo que no estamos es por la labor de chiringuitos, de espacios maleducativos y de espacios que se camuflan, porque, ¿qué es una ludoteca? Un sitio para que jueguen los niños. Pues una niña o un niño pequeño debería ir con su padre o madre; no es lógico que a un niño de uno o dos años lo dejen en una ludoteca sin que esté su padre o madre. ¿Y por qué se hace? Porque es una guardería encubierta. Es terrible que se puedan abrir espacios para niños y niñas pequeños sin que se necesite más que una licencia de concurrencia municipal. No decimos que las ludotecas y las bebetecas tengan que cumplir los mismos requisitos que los centros que deciden impartir la educación infantil, es evidente que son distintos, pero sí tendrán que tener algunos que estén regulados y controlados por la Inspección y por el Estado, y que protejan el derecho de los niños y niñas a una educación de calidad, que en ese caso es un complemento.

En relación con los niños y niñas con necesidades educativas especiales, con derechos especiales, la problemática de educación infantil era tan grande que por eso les remití a la comparecencia de Gerardo Echeita, quien describió muy bien lo que es una educación inclusiva, pero en estas edades es fundamental que haya servicios de calidad, equipos de atención temprana, que puedan apoyar, orientar y ofrecer las condiciones adecuadas para los niños y niñas, pero para eso necesitan personal y recursos materiales. Los niños y niñas con derechos especiales deberían estar en la escuela lo antes posible, precisamente porque son las escuelas y la intervención temprana lo que mayor respuesta puede dar a la hora de compensar ciertas cosas. Unos meses en estas edades son años en el futuro, sobre todo en estos niños y niñas. Hay una observación general del Comité de los Derechos del Niño, que les recomiendo encarecidamente y a la que cito en los pies de página, que se dedica específicamente a estos niños y niñas.

¿Por qué hablamos de los equipos de atención temprana para 0-6? Porque hoy, según la estructura de división en ciclos, cada ciclo está en un colegio, lo que dificulta enormemente la coordinación y hace que las escuelas infantiles y casas de niños sean llevadas por los equipos de atención temprana, que son quienes saben de educación infantil específicamente, y que, sin embargo, los equipos de orientación psicopedagógica general sean los que se tengan que ocupar de los niños de infantil del segundo ciclo cuando están en los colegios. Hay muchos equipos de orientación psicopedagógica general que, además de estar desbordados, no tienen la especialidad que tienen los equipos de atención temprana en relación con los niños y niñas de estas edades. Pues aumentemos la cantidad de equipos de atención temprana, démosles los recursos suficientes, descarguemos a los equipos generales y planteemos que sean los equipos de atención temprana, estén donde estén los niños, los que realmente puedan atender a los niños y niñas con estas características. Porque, además, se produce una situación muy grave, y es que un niño o niña que está siendo atendido por ellos en 0-3, cuando llega a 3-6 es atendido por otra gente; lo lógico sería que hubiera una continuidad.

En relación al modelo de financiación, es verdad que es caro, pero en la vida es cuestión de opciones. Yo les voy a hablar de un ayuntamiento de Italia que se llama Reggio Emilia, que tiene necesidades como todos los demás y que está en una zona de montaña, con lo cual necesita sal para que las carreteras no se hielan en invierno. Han optado por priorizar la calidad de sus escuelas infantiles hasta tal punto que

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 29

antes recortan en sal que en dichas escuelas. Es cuestión de prioridades, de voluntad política y de saber dónde tenemos que invertir. Los niños y niñas tienen derecho a la felicidad presente, a recibir una atención adecuada presente, a que se reconozcan sus derechos y su interés superior en el presente, lo cual no significa que no vaya bien para el futuro, que muchos de ustedes han dicho que apoyan y que agradecemos enormemente. Es evidente, y se ha visto en multitud de estudios, que cuando hay una buena educación infantil y los niños y niñas con derechos especiales están atendidos convenientemente desde el punto de vista educativo, y todo el conjunto porque cuando se tiene una educación inclusiva se está atendiendo todo, produce beneficios enormes para el futuro, beneficios que se cuentan en dólares y en euros, porque no hay que gastar en el futuro para remediar males que son mucho más perniciosos. Hay guarderías que hasta funcionan por las noches, que abren 24 horas. Que una criatura no pueda construir un vínculo de calidad con su familia tiene unas connotaciones gravísimas, porque los niños tienen la característica de que, aunque vienen con todas las potencialidades, las van desarrollando poco a poco. El cortisol es una hormona fundamental en el proceso de estrés, y un bebé no puede metabolizar el cortisol. ¿Qué es lo que más estrés le produce a un bebé? Que le separen de sus figuras de apego, es decir, de su padre o de su madre, porque se envenena. Vamos a razonar entonces si merece o no la pena que haya políticas diversificadas que permitan que el Estado cumpla con sus obligaciones para apoyar a las familias en su tarea de crianza y en las decisiones que toman, y para ofrecer instituciones de calidad que permitan que los niños accedan a ellas en las mejores condiciones posible. Pero eso necesita conocimiento, ratios adecuadas, espacios, necesita todas esas que les he desglosado y que yo les invito a ver tanto en la comparecencia como en el libro de La educación infantil en España, que les hemos enviado en un pdf y que hemos elaborado personas de la Plataforma estatal. Hace un diagnóstico como el que ustedes piden. Un diagnóstico que se cerró en 2003 —el libro se publicó en 2015—, pero desde entonces —y siento decírselo al representante del PP— se han cumplido expectativas mucho más negras que las que preveíamos cuando se cerró este libro. Porque en este momento no es el interés superior del menor el que prioriza estas políticas.

La señora **PRESIDENTA**: Tenemos que ir terminando.

La señora **ALONSO GIL** (Miembro de la Plataforma Estatal por la Defensa de la Educación 0-6): En relación con la coeducación, ¿cómo no vamos a defender la educación infantil si somos la mayoría mujeres? No la coeducación. Un planteamiento feminista, porque feminista no es lo opuesto a machista; feminista es el planteamiento que permite que se dé a la contemplación de las mujeres como un grupo que tiene derechos en igualdad de condiciones con los hombres. Ser feminista no es ser antimachista, es ser humana. En nuestras escuelas cuidamos mucho a los niños y a las niñas, pero la sociedad nos tiene que ayudar, entre otras cosas, no proporcionando sueldos miserables con convenios vergonzosos como el XI Convenio de educación infantil para la privada y concertada que, como la mayoría de las escuelas están en este contexto, aunque sean de titularidad pública, sus profesionales tienen que funcionar con ello.

Por último, les quiero leer unos textos que escribieron en el blog de la plataforma unas compañeras cuando publicamos este convenio, que se ha retocado varias veces, pero no los sueldos: Llevo cinco años sin que me suban un euro mi sueldo. La excusa de mis jefes es que no hay convenio. Este año tengo un trienio más, el cual solo he notado en la primera nómina tras la fecha; después está todo igual, porque se supone que se regula el IRPF al 21 %. Son unos ladrones, estamos nueve horas, con una de comida libre, en teoría, porque siempre hay que estar dispuesto por si pasa algo. Responsabilidad de veinte niños, sola en clase sin apoyos compartidos, con niños que no deberían estar allí porque están enfermos, y el Gobierno, o quien quiera estipular nuestro salario base, se queda tan a gusto con esos 860 euros de salario base, que incluye las pagas. Es indignante que tras haber estudiado un ciclo superior y con nuestra responsabilidad de estar con vidas humanas, se considere un trabajo de mierda, mientras otros están en sus despachos con la tripa bien gorda y llevándoselo calentito. ¿Hasta cuándo vamos a aguantar esto?

Quiero leerles el final de otro comentario similar, que refleja la forma en que termina la mayoría de los profesionales en educación infantil: Y cada vez peor. No se dan cuenta de las responsabilidades que tenemos, mientras hay personas con trabajos de estar sentados delante de un ordenador que ganan mucho más que nosotras. Es increíble, yo estoy cada día más frustrada. Lo único que me llena es llegar todos los días y saber que dieciocho personitas me están esperando con alegría. Ese amor por la infancia es lo que mantiene la calidad de la educación infantil, pero eso no se puede alargar mucho tiempo más;

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 30

no puede dejarse solo al voluntarismo y a la entrega porque son personitas. Claro que son personitas, no proyectos de personas.

No sé si he contestado a todo, creo que sí. Les doy las gracias y espero que lleguen a un acuerdo. Nosotros siempre decimos que nos reuniríamos con el diablo si podemos conseguir cosas para la educación infantil. Es posible que no todos los partidos tengan los mismos presupuestos, y es lógico, pero acuerden lo posible, porque eso siempre será mejor que el que no se acuerde. Y la educación infantil lo necesita. Nosotras pedimos a cada grupo aquello que sabemos que está en consonancia con su ideología, y tratamos de explicarle por qué no somos partidistas, por qué nuestras propuestas no tienen que ver solo con una ideología, tienen que ver con la apuesta por los niños y niñas, por su interés superior.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias, señora Alonso Gil, por su intervención y por las contestaciones a las cuestiones planteadas. Yo estoy segura de que lo que nos ha aportado servirá para los trabajos que, cuando terminen las comparecencias, los diputados y las diputadas de todos los grupos están obligados a hacer.

Muchas gracias. **(Pausa)**.

— **DE LA SEÑORA DEL BARRIO MARTÍNEZ, CATEDRÁTICA DE PSICOLOGÍA EVOLUTIVA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE MADRID, EXPERTA EN VIOLENCIA/MALTRATO ENTRE IGUALES Y ACOSO ESCOLAR, PARA INFORMAR EN RELACIÓN CON LA ELABORACIÓN DE UN GRAN PACTO DE ESTADO SOCIAL Y POLÍTICO POR LA EDUCACIÓN. (Número de expediente 219/000679).**

La señora **PRESIDENTA**: Señoras y señores diputados, vamos a seguir con la tramitación del orden del día, de las comparecencias previstas para la mañana de este día 20 de junio.

Nos acompaña ya la tercera compareciente, doña Cristina Del Barrio Martínez, catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid, experta en violencia y maltrato entre iguales y acoso escolar, a la que agradecemos su presencia para desarrollar su trabajo sobre los asuntos que nos ocupan en esta Comisión. Como ya le habrán informado, tiene como máximo treinta minutos para la primera intervención. Luego los portavoces de los distintos grupos intervendrán durante cinco minutos cada uno para plantearles las cuestiones que consideren de interés y, al final, tendremos quince minutos para las contestaciones. En caso de que alguna de las cuestiones que le planteen no se pudiera contestar con toda la extensión que usted quisiera, estamos abiertos a que nos lo envíe por escrito y se lo haremos llegar a los portavoces de los distintos grupos.

Doña Cristina del Barrio Martínez tiene la palabra.

La señora **DEL BARRIO MARTÍNEZ** (Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid): Buenos días, señores diputados.

Agradezco especialmente la oportunidad de poder reflexionar juntos acerca de un tema difícil —si no lo fuera, probablemente no estaría aquí— como es el de los conflictos entre personas en vías de desarrollo y sobre la mejora de la convivencia. En realidad, yo me lo planteaba casi como devolver un encargo que se nos hizo, hace diecinueve años, cuando desde la Comisión Mixta Congreso-Senado, y a través de la defensoría del pueblo y de Unicef, se nos pidió al equipo que coordinaba Elena Martín en la Universidad Autónoma, que hiciéramos el primer estudio nacional representativo de todos los escolares del país sobre violencia escolar en la educación secundaria. Se devolvió el encargo en fecha y forma, pero ahora tengo la oportunidad de hablar en esta sede de eso y de más cosas.

En los últimos treinta años ha habido una cantidad increíble de investigaciones, de estudios sobre el acoso, la exclusión social y la convivencia en los centros escolares. Y el panorama de atención social en estas tres décadas, si yo pienso en los cursos que dábamos al principio dirigidos a profesores y en toda la información que hay ahora, en cada semana, la diferencia es abismal. En cada centro, al menos, hay un protocolo de atención, pero algunos van más allá y apuestan con decisión por programas integrales concretos. Sin embargo, todavía hay mucho que hacer. Desde nuestro punto de vista, cada vez que hay un nuevo caso, una de las cosas que llama la atención de los medios de comunicación, es la diferente concepción del problema entre el profesorado del centro, los responsables educativos, las familias y los propios compañeros de la persona que ha sufrido un problema de este tipo. No sé si lo compartirán conmigo, pero esto llama la atención y determina cómo se interviene. También hay diferentes concepciones

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 31

acerca de la intervención. Otra cosa que, por otro lado, llama la atención igualmente son las escasas alusiones a la convivencia en las jornadas de puertas abiertas donde se exponen las bondades de un centro educativo todas las primaveras, sobre todo en centros de secundaria en nuestro país. Esas escasas alusiones nos tienen que señalar que la convivencia no es un asunto relevante si no pasa algo grave que cree cierta alarma social.

Nuestra sensación, la de la gente que trabaja en esto, es que se sabe que hay que hacer algo, pero no se sabe bien qué. Se identifican bien los casos manifiestos, los casos más paradigmáticos, donde nadie tendría duda de que eso se trata de un caso de maltrato por abuso de poder, como preferimos llamarle nosotros, o acoso, o si quieren ustedes la palabra anglosajona, *bullying*, aunque es absurda la incorporación de palabras extranjeras cuando no las necesitamos y, además, es un lenguaje tecnicista que nos aleja de la gente. Nosotros hablamos de maltrato por abuso de poder, que es más inclusivo. Se minimizan, sin embargo, los casos que no son tan claros. Muchas veces se tira de reglamento de régimen interno, se tira de protocolo, se invita al agente tutor, y con eso se ha cumplido para dar atención a un caso dentro de los centros. Incluso, puedo decir más, a pesar de que lo dijera mi admirada por muchas razones Manuela Carmena, no estoy de acuerdo en que lo que haya que hacer para mejorar la convivencia sea aumentar las visitas de los agentes tutores a los centros. Eso es como decir que tiene que ir más policía cuando hay un caso de violencia de género. Pues no, habrá de hacer otras cosas. Les quería señalar la sensación de que se improvisa en este asunto, de que uno sabe que es importante, pero hace aguas cuando intenta ponerle remedio.

En esta presentación voy a hacer una reflexión acerca de por qué hay que intervenir para mejorar la convivencia, y, en particular, frente al maltrato por abuso de poder y, en segundo lugar, los principios que deben guiar y las líneas principales por donde iría la intervención para mejorar la convivencia y enfrentar el maltrato. En primer lugar, por qué hay que intervenir en el maltrato por abuso de poder y, en general, para mejorar la convivencia. A estas alturas, todos los planes de convivencia, sean el plan estratégico redactado desde el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte o las directrices de las comunidades autónomas o los planes concretos que ya existen en cada centro, todos ellos, sin diferencia, hablan claro de la importancia del desarrollo afectivo y social como un objetivo de la educación, y también hablan de la importancia de la buena convivencia para favorecer el rendimiento académico. En esta línea, la propia OCDE, en el último informe de 2017 señala, por ejemplo, que los centros escolares con niveles altos de acoso entre iguales tienen 21 puntos menos en ciencias que aquellos centros que tienen niveles bajos de acoso escolar. Desde nuestro punto de vista, la excelencia, la calidad, incluye la convivencia positiva. Esta no solo es un instrumento, una herramienta para conseguir buenos aprendizajes, sino que la convivencia es un fin en sí mismo, es un aprendizaje que también hay que lograr.

En segundo lugar, hay que intervenir por las consecuencias negativas que tiene la falta de relaciones positivas de calidad, de relaciones interpersonales, en concreto, las consecuencias del maltrato por abuso de poder entre escolares, sobre todo, entre iguales. Estas consecuencias físicas y psicológicas son negativas para cualquier persona que sufra maltrato —pero especialmente los niños, las niñas y los adolescentes—, a corto y a largo plazo, de sentirse aislado, de tener miedo de los compañeros o del profesorado o de las tareas o el trabajo. Las consecuencias de ser el autor del tormento hacia otros o de ser testigo de ello están suficientemente documentadas. No voy a entrar, pero en las preguntas podemos hablar de ello. En tercer lugar, ¿por qué hay que intervenir? Hay que intervenir por una cuestión de derechos, porque no existe el derecho a burlarse de alguien, no existe el derecho a divertirse a costa de otros, aunque sean solo bromas, si al otro no le gustan esas bromas. Sí existe el derecho a la educación y al bienestar físico y psicológico, y los centros educativos tienen que ser garantes de estos derechos que están en la Declaración Universal de la Infancia y la Adolescencia.

El segundo bloque tiene que ver con cuáles serían los principios que guían la intervención, cómo hacemos, cómo avanzamos. Se pueden sintetizar en tres principios importantes. Primero, hay que partir de la investigación contrastada, de lo que ya sabemos, para no improvisar. Los primeros años en que se hablaba del acoso se veían medidas que, con la mejor intención, iban en contra de lo que se pretendía, por ejemplo, un guardaespaldas con la niña acosada. Hay que partir de lo que sabemos acerca de los procesos de desarrollo, de los procesos interpersonales en los centros en edades distintas, cuáles son los moderadores, qué es lo que hace que no se actúe frente al maltrato por parte de los compañeros, cuál es la incidencia. Hay que tener cuidado con todos esos aspectos de los que hay mucha información, y no toda de la misma calidad; en eso además hay que hacer un esfuerzo para diferenciar metodológicamente lo que se hace; tanto los medios de comunicación como las administraciones, no deberían de tomar el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 32

primer estudio, y hala. Creo que eso es una responsabilidad que, desde aquí, hay que tener clara. Este sería uno de los principios, partir de lo que se ha aportado desde el estudio más científico del fenómeno.

En segundo lugar, para que sea eficaz el modelo de intervención tiene que ser un modelo educativo, más que clínico y más que judicial. Y cuando hablamos de modelo educativo, hablemos de que no solamente punitivo o no punitivo, sino de sancionador, pero no punitivo. Entonces tiene que ser un modelo preventivo, no solo que actúe a posteriori; sería un modelo remedial. En tercer lugar, además de basarse en el conocimiento y de ser un modelo educativo, tiene que tratarse de una intervención global en los distintos ámbitos en los que se desarrolla la educación en un centro, y por los distintos agentes que tienen una responsabilidad con el alumnado, en primer lugar, con los propios alumnos, como agentes de cambio en la mejora de la convivencia. Voy a hablar un poco de cada uno de estos principios que deberían guiar la intervención.

En primer término, partir de la investigación. No tenemos tiempo porque nos llevaría muchas horas hablar de ello, pero siquiera hacer un resumen. Yo, en el texto que he traído he hecho un cuadro con algunas de las cosas, pero no me voy a referir tanto a ello. Hay que dejar claro qué se sabe del acoso. Los múltiples estudios sobre el acoso han permitido caracterizar su naturaleza como una relación, y esto es muy importante porque no lo entienden así en los centros, creen que la relación es que tiene que ser repetida, y no es así. Desde la psicología se sabe muy bien qué es lo que diferencia una relación de las interacciones. Entonces sería una relación perversa y desigual, generalmente dentro de un grupo. También se ha establecido su incidencia, las reacciones de quienes lo sufren o lo ven, las consecuencias. Y ha ido ampliándose el concepto desde los primeros estudios hasta que se registraban las manifestaciones más obvias, más paradigmáticas, es decir, las agresiones físicas y verbales para incluir otros casos que son más matizados, más sutiles, como son los que tienen que ver con la exclusión social, tanto directa —no hacer a alguien partícipe de algo— como ignorarlo directamente. Se han ido añadiendo las modalidades más recientes que tienen que ver con el ciberacoso, asociado obviamente al creciente uso —más en unos países que en otros, nosotros a la cabeza— y cada vez a edades más tempranas de las nuevas tecnologías, sobre todo, del móvil.

El daño de este tipo de agresiones más sutiles se ha demostrado en los estudios sobre consecuencias, los retrospectivos, hechos con gente adulta, que puede ser más lesivo que otras modalidades más obvias. Es decir, el rechazo, la exclusión, suele asociarse a mayores problemas a corto plazo cuando la persona es adulta. En realidad, da igual la modalidad, da igual la herramienta por la que se lleve a cabo, si se pega o si se insulta oralmente o por una nota manuscrita o por medio del *whatsapp*. Todo sirve para el mismo propósito de hacer daño, de humillar a otra persona que se encuentra en desventaja para poder hacer frente por sí sola a los autores de estas agresiones. El maltrato es importante para la intervención y suele ocurrir en un contexto de grupo. El grupo tiene un papel fundamental a la hora de que aparezca, de que se mantenga o de que se reduzca e incluso desaparezca. Por supuesto, el maltrato por abuso de poder no solo ocurre entre pares, y no solo ocurre en la escuela. Todos recordamos los casos de acoso en el trabajo, los casos de personas con diferencia jerárquica de poder, pero entre iguales nos salta más, y que sea además entre iguales que están todavía en periodo de desarrollo, cuando las relaciones son tan importantes, sobre todo las relaciones de grupo al final de la infancia, en la preadolescencia y primeros años de la adolescencia, que es, si se dan cuenta ustedes, cuando todos los estudios están registrando los índices superiores de incidencia: años finales de la primaria, es decir preadolescencia y primeros años de la secundaria, primeros años de la adolescencia.

A pesar de toda esta información, cuando vamos a los centros a asesorar porque nos llaman, se detectan muchas veces dificultades para ver que hay estos casos más sutiles, que hay estas formas que también son maltrato por abuso de poder.

Con respecto a cuánto ocurre. Hay un resumen en el texto que les he traído, y yo comentaré ahora algunos aspectos, aunque puedo referirme a todos los estudios que hemos hecho nosotros mismos, no solo cuantitativos sino también cualitativos que han hecho otros colegas. Pero es interesante ver cómo se sitúa España en relación con estudios internacionales. Como en el caso de los estudios más representativos, más serios en nuestro país, los estudios internacionales suelen hacer encuestas masivas, con cuestionarios bien confeccionados, con una definición al principio, y que consisten en autoinformes en los que la persona contesta como posible víctima, posible autor o autora de las agresiones y posible observador y observadora de los mismos. A veces no coinciden los resultados, debido muchas veces a las diferencias metodológicas, por eso, cuando nos vienen a hacer una entrevista los periodistas les preguntamos si han leído la parte metodológica del estudio, porque si no, no pueden entenderse las

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 33

diferencias. Las primeras veces nos preguntaban que por qué había más acoso ahora. Pero, ¿hay más acoso ahora?, ¿a partir de qué datos lo sabemos? Creo que es importante una responsabilidad en los profesionales de la información y en los profesionales que manejamos la información, que no solamente son los periodistas, sino los educadores, los estudiosos, las personas que tienen cargos en la Administración. Muchas veces las preguntas del cuestionario y el tiempo contemplado para informar de la incidencia varían, y eso hace que los resultados no sean comparables. No obstante, cuando se emplea un mismo instrumento, como fue el caso del Defensor del Pueblo, que siete años después del primero hicimos ese segundo, ahí podemos decir, con toda la fiabilidad, cómo son las tendencias, si desaparecen o no o lo que sea, ya que se trata de un estudio longitudinal y del mismo número de personas entre los profesores y los alumnos.

Lo mismo con los estudios internacionales, al tratarse de encuestas masivas como las de la OCDE o las de la OMS, a través del HBSC y su estudio sobre salud entre niños y niñas en edad escolar, nos permite una comparación más fiable. Este último informe al que me estaba refiriendo de la OMS, sobre maltrato escolar de 11 a 15 años, de 42 países, sitúan a España por debajo de la media en el porcentaje de víctimas y de agresores. Como en otros estudios, los resultados de este estudio internacional, confirman las tendencias que conocemos: se dan más en chicos como víctimas y como agresores, excepto en la modalidad de maledicencia o de sembrar rumores a las espaldas, que lo hacen, lo sufren y lo observan más las chicas —todo confirma lo que ya se ha hecho por distintos estudios en nuestro país, incluidos los nuestros—, y además las tendencias de edad de que va desapareciendo a lo largo de los años adolescentes. Por eso, aunque haya menos casos, cuando se dan, tienen más riesgo de consecuencias más terribles. Podemos analizar los casos más conocidos como el bien estudiado, porque dio lugar a una intervención judicial muy potente, con el caso del suicidio de Jokin en Hondarribia en 2004, pero no es el único al que se ha dado este tratamiento.

El alumnado de origen inmigrante, especialmente quienes han llegado hace poco, sufre también más maltrato. Esto confirma lo que habíamos encontrado en el segundo estudio del Defensor del Pueblo, ya que en el primero no se tuvo en cuenta el origen nacional del alumnado, sobre que también los inmigrantes aparecían en dos modalidades como más víctimas, nunca en más autores y no en el resto de modalidades.

Las distintas modalidades en España aparecen más bajas que en el caso de otros compañeros de la misma edad en otros países. Curiosamente, en España, el acoso entre iguales no aparece en los centros de estatus socioeconómico más desfavorecidos; la media de la OCDE encuentra esto, pero en España no ocurre, lo cual habla de algo positivo. Hay que decir que, en cierto modo, tiene relación con los datos del Defensor del Pueblo, puesto que allí se encontraba en el primero y se vuelve a confirmar en el segundo, que en los centros privados y concertados —no en todas las modalidades, como ocurre con los chicos, pero sí en dos— se produce más maltrato por abuso de poder.

Acoso y exclusión social no son los únicos problemas de violencia que ocurren en los centros educativos, sobre todo en secundaria. Por ejemplo, en los dos estudios del Defensor del Pueblo ya se encontraba que más de la cuarta parte de los estudiantes dicen que hay bandas que actúan en los centros, esto no es maltrato por abuso de poder que, además, son ajenas, que vienen a los centros. Se identifican en ambos estudios, por parte tanto del profesorado como del alumnado, agresiones entre profesores y alumnos, y también hablan de interrupción. Esto también coincide con el estudio del Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar que, en el poco tiempo que estuvo muy activo, hizo un estudio muy interesante, con datos recogidos en el 2008, dos años después del segundo informe del Defensor del Pueblo, y viene a coincidir mucho en las pautas en las que este fenómeno se produce.

Cuando vamos a asesorar a los centros o se nos pide intervenir desde los ayuntamientos para conocer lo que ocurre en una localidad, el profesorado está bastante alarmado en los últimos años por el aumento de lo que se ha dado en llamar habla ofensiva o *hate speech* —habla de odio— que es casi ubicuo, en las relaciones, en el cara a cara y, sobre todo, a través del *whatsapp* o del correo electrónico detectan que esto se está produciendo mucho. Y esto coincide con el estudio internacional de los European Kids Online, donde se detecta que del anterior estudio del 2010 al 2014 hay un aumento del 13 % al 20 % de exposición al lenguaje de odio en los chicos y chicas adolescentes.

Otro tipo de violencia de la que nos habla el profesorado en los centros, tiene que ver con la diversidad afectivo-sexual o de género, desde la invisibilización de la mujer en muchos ámbitos y el micromachismo en los diálogos que ellos perciben día a día entre compañeros, compañeras o parejas, hasta acciones denigrantes contra cualquiera que no se ajuste al papel convencional, lo cual puede entrar en el tipo de

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 34

acoso homofóbico. ¿Por qué ocurre? No es justo hablar de perfiles de víctimas, no ocurre por las características de las víctimas. La causa es la búsqueda de reconocimiento de los autores de este tipo de violencia hacia los compañeros, porque exteriorizan de lo que son capaces para dañar a otro y otra. La razón de por qué es eso, puede que sea por la falta de reconocimiento de sí mismos, y es una forma catártica de mostrar de lo que se es capaz. Si se ejerce contra quien apenas puede defenderse por estar en desventaja, y este está en desventaja por cualquier criterio que se nos ocurra, cualquier criterio que decidan quienes abusan: las características físicas o psicológicas, los gustos, el origen nacional o étnico, la orientación sexual, real o atribuida; en suma, la causa es ser diferente, y alguien no es diferente si otro no lo mira como diferente. Diferente es un concepto relativo, las personas no son diferentes en sí mismas, sino en relación con otros. Como en el caso de la popularidad: hacemos populares a la gente, pero no son populares en sí mismos.

Es un problema de grupo, por eso, porque la popularidad o la discriminación nadie la tiene, son otros quienes la conceden. Provoca, por tanto, rechazo en algunos, pero en la mayoría produce miedo y la correspondiente falta de ayuda a la víctima. El propio funcionamiento del grupo crea una especie de normas tácitas, expectativas acerca de cómo se comporta cada miembro al promover coaliciones, en el desentendimiento moral —lo hacen los otros—; difusión de la responsabilidad —somos muchos y nadie hace nada o somos muchos los que hacemos las bromas—. Tanto los autores como los testigos que no hacen nada pueden aludir a la difusión de responsabilidad. Además, aparecen causas de tipo individual ligadas a determinadas cogniciones sesgadas, justificar lo realizado de la broma o lo observado. Es que es un raro. Se trata también de un asunto de identidad moral, como han señalado muchos autores. Los testigos se pueden preguntar hasta qué punto ellos son responsables de lo que ocurre, si lo moral es tan relevante en la definición que se dan de sí mismos, en cómo se conciben a sí mismos, como para ayudar a la víctima, teniendo un papel u otro según respondan.

Otros factores tienen que ver —y en estos los centros pueden influir claramente— con la cultura relacional de la escuela, o lo que se ha dado en llamar el clima o atmósfera social o clima escolar. La atmósfera moral se respira al entrar en un centro, cómo la gente interactúa, qué elementos materiales hay, a qué dan importancia, cómo son las conductas, cómo son las ideas de lo que se espera de cada uno. Los propios estudiantes del segundo informe del Defensor del Pueblo revelan el clima de los centros. Casi una cuarta parte siente miedo de ir a su centro por culpa de sus compañeros, y, en menor medida, por el trabajo académico. El 27 % ayudaría a la víctima, aunque no fuera su amigo o su amiga, pero casi el 14 % dice que no hace nada, pero cree sinceramente que debería hacer algo. Este es el objetivo del cambio. Los investigadores también han estudiado estos factores del clima. Por ejemplo, los centros en que la supervisión es difícil, en que el ambiente es más impersonal, en que se hace hincapié en la competitividad y la comparación entre estudiantes, en los que no hay estabilidad en los grupos clase. Está de moda cambiar a los grupos, pero no parece que ayude. Aquellos otros centros en los que los alumnos tienen gran número de profesores y estos mantienen una actitud como despreocupada o distanciada del problema se relacionan con una mayor proporción de acoso. Esto comparado con centros donde hay una mayor cercanía, son más pequeños, hay mayor cooperación, no solo entre los estudiantes, sino también entre los profesionales, los educadores y todo el personal del centro.

Además, he estudiado el sentido de pertenencia al centro. Hay muchos estudios en los que se correlaciona el sentimiento de ser parte del centro con una menor tasa de acoso y con una mayor predisposición a hacer partícipes a los demás de lo que a uno le pasa, lo que es crucial para empezar a cambiar las cosas. También sucede, por ejemplo, en aquellos centros donde los estudiantes sienten que comparten con los docentes los mismos objetivos, que se comprometen con el centro, que contribuyen al buen funcionamiento; es decir, aquellos centros en los que los adolescentes y los niños no solamente son una voz que opina, sino una gente que actúa.

Según los datos de la OCDE —para confirmar los pequeños estudios, porque nunca pueden ser masivos como estos internacionales—, la mayoría de los estudiantes de los sesenta y siete países que han intervenido sienten que pertenecen a la comunidad escolar, los españoles a la cabeza, el dato mejor es el de España, en esto superamos a todos en el último estudio, menos los estudiantes de origen inmigrante, que no se sienten tanto parte del centro, y todavía menos los estudiantes de clases socioeconómicas desfavorecidas. No hay un ajuste entre sus necesidades y la respuesta que se les da desde los centros educativos. Otro dato del estudio de la OCDE de 2017 —con datos de 2015— es que el 42 % de los estudiantes acosados frecuentemente, frente solo al 15 % de quienes no son acosados,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 35

dice sentirse ajeno al propio centro en el que está. Como vemos, el clima es un predictor, está muy relacionado con las relaciones en el centro.

¿Qué modelo aplicamos? Hemos dicho que el enfoque educativo es el eficaz. Podemos hablar de la autoridad del profesorado, a qué responde, cómo se define. Podemos hablar de a qué llamamos educativo. Pero desde lo que se sabe de qué tipo de medidas son eficaces para cambiar conductas, las medidas tienen que relacionarse con sacar lo mejor del alumno, del niño, de la niña, del adolescente. No solo hay que poner en marcha un protocolo de manera más o menos automatizada, aplicar el reglamento de régimen interno y que esté fuera de la clase, fuera del centro un día, dos o tres semanas; esto no tiene nada que ver con la educación. Es decir, las sanciones que deben adoptarse tienen que tener un enfoque de justicia restaurativa o reparadora. Lo relevante es el cuidado mutuo, no se va contra la persona, se va contra lo que ha hecho, no tachamos a la persona, lo que censuramos es lo que ha hecho. Pero no hay que castigar, no hay que humillar, no hay que pagar, hay que cambiar la conducta. Las sanciones, por tanto, solo son eficaces si son educativas; es decir, si son una consecuencia motivada en relación con lo que se ha hecho, con la intención de reparar en la medida de lo posible el daño hecho y de que la persona construya una acción nueva positiva. Dentro de este modelo educativo, la intervención debe seguir un modelo participativo, todos tienen que estar involucrados. No debe dejarse la solución en manos del equipo directivo, tienen que estar todos participando del modelo de relaciones y de actuación de medidas que tenemos en cada caso. Puede haber personas responsables, pero todos tenemos que tener estrategias que nos hagan capaces de intervenir.

Por último, la intervención tiene que ser global, un modelo para mejora de la convivencia para ser eficaz tiene que hacerse paralelamente en los distintos ámbitos. El plan de convivencia o de escuelas seguras, como tiende a llamarse en otros países, que se debe exigir a los centros debe contemplar medidas en distintos momentos y en distintos escenarios, desde la toma de conciencia de todos, también las familias y el personal que trabaja ayudando en el comedor o en los recreos; actuaciones en el centro; recursos de todo el centro; actividades que tienen lugar en el aula, que tienen lugar en relación con las familias, en relación con la comunidad, en relación con la Administración. Es decir, más que hacer depender la mejora de acciones puntuales de agentes externos, que es la tónica, si no dominante, muy presente en muchos centros que no se están involucrando tanto, hay que actuar desde el interior, desde la reflexión y la toma de conciencia de qué necesitamos, qué nos está funcionando o qué nos ha funcionado en el pasado, qué está ocurriendo ahora y qué tenemos que mejorar. Este debe ser el punto de partida de la intervención.

Son múltiples las iniciativas, en cada uno de esos escenarios podríamos hablar, y es en lo que trabajamos cuando estamos formando a los futuros psicólogos educativos o agentes en centros deportivos o casas de la juventud, o en equipos directivos, orientadores, etcétera, pero me voy a centrar en algunas que ya se han puesto en marcha, sobre las que habría que matizar algunas cosas y que, en parte, además, creo que la Administración tendría algo que decir. Primero, hay que evitar poner el foco en las víctimas, esto se hace continuamente pero no se pueden hacer sociogramas como promueve el Sociedu, que es el sociograma que se incluye en el paquete de la Comunidad de Madrid. Esto es muy lesivo. Esto es como entrar como un elefante en una cacharrería. Los sociogramas tienen muchas precauciones desde el punto de vista ético. Incluso en programas tan conocidos como el Kiva, de Finlandia. Cuando yo le preguntaba a Christina Salmivalli, que ella ha utilizado alguno de nuestros estudios, que cómo reaccionaban, ella decía que hay algunos alumnos que no lo quieren hacer, que no quieren participar, que hay profesorado que no deja. ¿Por qué es esto?, ¿por qué lo utilizan entonces? Y lo utilizan sin consentimiento parental. Estamos observados y controlados —muy bien, además— por la Agencia de Protección de Datos y para esto no se aplica. Los comités éticos de las universidades son muy rigurosos con cada estudio, y en cada colegio se puede hacer un sociograma sin que los padres o las madres lo sepan o puedan dar su autorización. Se dice que es voluntario, pero ¿un niño pequeño entiende qué es voluntario en toda su dimensión? ¿que no va a pasar nada y que no va a haber consecuencias para nadie? Eso se firma, es un documento que estamos obligados a hacer en cada investigación que hacemos con menores, además de otras cosas. Pero yo creo que esto no es recomendable porque ilumina a los alumnos rechazados, los confirma en ese papel por parte de quienes los señalan, que estarán encantados de decir que el raro es este. Yo he entrado en los resultados, he hecho como si fuera una alumna para verlo. Las relaciones siguen estando deterioradas o se empeoran. Tenemos muchas informaciones de gente que ha pasado por esto y que no les gusta. Y, sobre todo, tenemos el problema de que no hay autorización parental expresa y debería haberla.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 36

En segundo lugar, desde una ética del cuidado, definitoria de la cultura del centro que vemos que es verdaderamente eficaz, no se pueden crear alumnos ayudantes imponiendo este papel a algunos compañeros. Esto son prácticas que se hacen y que tienen una consecuencia perversa ya que los niños reaccionan en contra de una persona sobre la que tienen que estar vigilantes y a la que tienen que ayudar, porque les obliga a algo que no es un compromiso tomado voluntariamente, de nuevo utilizando a los niños y a su derecho a la participación, también contemplada en la Declaración Universal de los Derechos de la Infancia y la Adolescencia, de una manera muy mala, muy pequeña. No va de eso. Tenemos que tener un significado compartido de lo que es la participación de los niños como agentes de la mejora en las relaciones entre iguales y también con el profesorado.

Otro aspecto. En cuanto a la organización de los grupos en los centros, está de moda que a los niños se les cambie de grupo. No hay ni un solo estudio sobre el desarrollo afectivo y social que avale esto. Yo no conozco, en los múltiples centros, que haya niños que estén contentos con este tipo de práctica. Y hemos visto en los informes de la OCDE que uno de los datos que relacionan con el sentimiento de pertenencia es la estabilidad en los grupos y que no se les cambie. Habrá que hacer otra cosa para que se conozcan y que los grupos hagan actividades entre ellos, pero, ¿por qué hay que cambiar el grupo de pertenencia? Habrá que cambiar casos puntuales, siempre que sea para la mejora de la situación del niño o niña concreto, pero no hacerlo por sistema.

El control de los medios de comunicación. La existencia de páginas web que ponen en riesgo la autoestima y la integridad física de los menores debería ser controlada por la Administración, que, además, debería dar pautas a las familias de cómo pueden hacer en relación con el filtro y control de estas páginas web. Estoy refiriéndome a la conocida de la ballena azul, pero también a aquellas de anorexia, bulimia, etcétera. Además, también debería haber un manual de buenas prácticas dirigido a los medios de comunicación para que no se atente contra la protección de la intimidad de los menores. Aplaudo lo que se ha hecho en relación con el programa de televisión de la cadena Cuatro, porque tiene que ir en esta línea. Lo que se pretendía hacer en un principio y lo que luego se ha hecho es distinto, y ahí ha habido una intervención positiva desde la Administración. Y también tiene que haber una intervención para que se promueva una difusión de experiencias positivas de convivencia en los centros. Hay muchas, se hacen muchas cosas bien, y eso es contagioso. Ya vemos que España da bien en este dato sobre el sentimiento de pertenencia, por algo es, pero debe ser contagioso para que la totalidad de estos centros dispongan de estos recursos.

Vista la influencia del profesorado en el clima de relaciones, la OCDE coincide con lo que venimos diciendo y sugiere que los docentes podrían tener un papel más cercano y de apoyo con el alumnado, que sean un referente que les ayude a ponerse retos realistas, que les ayude a tener más confianza y más motivación. En definitiva, todo esto requiere una fuerte apuesta por la formación del profesorado. Esta es una asignatura pendiente cuando hablamos de la convivencia en los centros. En dos sentidos: por un lado, la formación del profesorado y personal en ejercicio, y de las familias, que en este aspecto han caído en picado las iniciativas desde el comienzo de la crisis ya que han desaparecido centros de profesorado. Pero, sobre todo, la formación inicial está ausente, la formación en la gestión de conflictos y en convivencia. Los profesores improvisan, no están formados en las escuelas, en las facultades de Educación para los grados de Magisterio, ni tampoco en el máster obligatorio para ser profesor en secundaria. No se les forma en la gestión de conflictos, en dar competencias emocionales a sus alumnos y demás.

Por último, el alumnado, que es el centro. Todo esto es por el alumnado. El papel del grupo en el mantenimiento del acoso requiere de acciones en el aula, requiere de contenidos en el currículum que tengan que ver con el desarrollo moral y el personal, tiene que ver con la inclusión en el currículum de la ética para todos, tan necesaria. Y dentro de este contenido curricular, no insistir tanto en que somos animales y, por tanto, la agresividad está en nosotros, por lo que obtuvo el premio Nobel por sus estudios durante los años treinta Konrad Lorenz. Estudios recientes de los etólogos Frans de Waal y otros insisten en que somos la especie que somos gracias al altruismo, gracias a la solidaridad, al apoyo social y que eso requiere valor, que hay que ser valiente para actuar defendiendo al débil, y que eso es lo que hizo que la especie progresara. También hay que formar a los estudiantes en los programas diversos, muy variados, de alumnado ayudante. Irían desde los círculos de amigos que se pueden poner en práctica en la escuela infantil hasta los cibermentores que se pueden poner en práctica en los últimos años de la secundaria. Nosotros hemos visto los beneficios, no solo para el centro, no solo para el profesorado o para los posibles usuarios de estos servicios de compañeros-ayudantes, también para los propios compañeros-ayudantes,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 37

que tienen que ser voluntarios, y exige un compromiso extra de formación, de más horas, y, por tanto, son una apuesta y una ventaja para todos los centros que disponen de ellos.

Para terminar, el objetivo de todas estas iniciativas es que sean factor esencial de calidad de un centro y de calidad humana de sus miembros, y que se expongan como tales en las jornadas de puertas abiertas.

Y parafraseando a Ivan Doig, en su novela preciosa *Una temporada para silbar*, gran alegato a favor de la educación y de las escuelas rurales, por más vueltas que dé la vida, somos el producto de las escuelas en las que hemos vivido, si en ellas no se aprendían las lecciones de la escuela de la vida, no sé dónde más podrían aprenderse.

Muchas gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Gracias, señora Del Barrio. Les rogaría a los diputados que van a intervenir que se ciñeran al tiempo porque, si no, no vamos a tener tiempo para la contestación a las cuestiones que ustedes planteen.

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

El señor **OLÒRIZ SERRA**: Muchas gracias por su intervención y por poner en evidencia una realidad que hemos de tener presentes si queremos cambiar y modificar para bien el modelo educativo. La violencia contra la infancia en España y en otros países ha sido una realidad oculta que, afortunadamente, determinados cambios en la sociedad en su percepción de la democracia y de la igualdad han permitido que empiecen a ser detectados y, afortunadamente, la ciencia y la academia está trabajando bien en este sentido.

Ahora bien, ¿qué hacer? Usted introducía algunos elementos que me gustaría que ampliase. Hablaba de la formación del profesorado, esto es un elemento en la formación permanente, en la inicial, sin duda, pero en la permanente también. Y todos somos conscientes de que la formación del profesorado en estos últimos años no ha tenido la financiación adecuada ni ha encontrado el tipo de expresión o de base adecuada. Yo pienso que el centro es fundamental y trabajar en el marco de un espacio del entorno social de este centro es básico. Por eso, ¿usted considera que el proyecto educativo ha de tener un componente clave en crear este clima compartido por parte del centro sobre todo en la prevención, pero también en la actuación concreta en casos flagrantes?

Segundo elemento, ¿no considera que sería básico que los centros formasen parte de un entorno más amplio? Es decir, no solamente de una red de centros en el espacio adecuado, sino también en el barrio, en el pueblo, en la zona donde radiquen. Buena parte de los instrumentos que podemos tener son útiles si van en la misma dirección. Es decir, que la policía local tenga un grupo especializado es interesante, pero no es suficiente sin un trabajo permanente con los centros, con la dirección, con los profesores, etcétera, y se vea un elemento amable, en este sentido, y útil para poder encontrar soluciones.

Y una última pregunta, ¿hasta qué punto la violencia familiar no contamina también la violencia en las escuelas? A veces es muy difícil que los padres reconozcan a un hijo violento, a un hijo acosador. Y ligado a esto, hay un problema de competitividad entre escuelas. Pienso que, si todas las escuelas entendiesen que están haciendo un servicio público de educación en el que los elementos positivos se han de extender a las otras escuelas y no tenerlos como un elemento identificativo por encima de los demás, nos encontraríamos que hay escuelas que lo esconden, que intentan minimizarlo para su prestigio propio, pensando que analizar, trabajar y poner en evidencia estos conflictos perjudica el buen nombre de la escuela, cuando tendría que ser lo contrario. Si hay un proyecto en esa escuela que trabaje este tema, sería una garantía para padres y madres de que se va en la buena dirección. Muchas veces, sucede lo contrario, me he encontrado a nivel municipal escuelas en las que no hay ningún problema, cosa que pasa en otros temas, en esta empresa no hay problemas de desigualdad, ni de machismo, ni de acoso y luego miras bien y son las que tienen los principales problemas. Sería fundamental romper este estereotipo.

Muchas gracias.

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

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

La señora **MARTÍN LLAGUNO**: Gracias, señora presidenta.

Muchas gracias a la señora ponente por la exposición que nos ha hecho. Voy a pedirle disculpas de antemano porque es posible que no me pueda quedar para escuchar las respuestas, lo cual no implica que no vaya a verlas a través del vídeo.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 38

Me ha parecido muy interesante y coincido totalmente en que, sobre cuestiones como la violencia entre iguales y otras violencias y en educación en general, debemos legislar con políticas basadas en evidencias, porque estamos hablando de un material —si se me permite la expresión— que es muy sensible como son los menores, y no podemos equivocarnos. Me ha llamado la atención que en el origen del acoso entre iguales ustedes hayan detectado que está la búsqueda del reconocimiento, lo cual me parece que nos tiene que hacer reflexionar, ya no solamente poniendo el foco en los niños que sufren o que son víctimas, sino también en quienes los ejercen, qué está pasando para que estos menores no se sientan lo suficientemente queridos, reconocidos, estimados, por una sociedad que ha cambiado y que a lo mejor no les presta la debida atención.

Voy a las preguntas concretas que quería hacerle. Se supone que el Gobierno establece un plan de lucha contra el acoso escolar con varias patas, una de las cuales es el Observatorio sobre la violencia escolar, que ha estado sin ponerse en marcha y que ha dicho usted que cuando estuvo fue productivo. Nosotros hemos pedido que se ponga en marcha porque es cierto que necesitamos datos sobre prevalencia y sobre incidencia para poder intervenir. Y una de las respuestas que obtuvimos es que resulta difícil tener datos centralizados por el tema de la coordinación entre comunidades autónomas. Es verdad que en violencia de género sí que se ha hecho. ¿Qué necesidad cree usted que hay de tener estadísticas actualizadas, cuantificadas y comparables con los mismos criterios para poder establecer programas?

En el mismo plan se establecía la medida del teléfono contra el acoso. Nosotros también pedimos que se pusiera en marcha y luego nos hemos encontrado con problemas adicionales. Uno de ellos tiene que ver con el tema de los psicólogos que están contratados para atender ese teléfono. Hemos preguntado no solo por las condiciones laborales, sino también por la formación específica, ya que no es lo mismo atender una llamada de telemarketing que la de un niño que está sufriendo un acoso. Me gustaría que me diera su opinión y también la opinión sobre la coordinación entre el teléfono, la Inspección educativa y las comunidades autónomas, porque es verdad que hay distintos teléfonos, de distintas comunidades autónomas que ya están funcionando. ¿Le parece operativo?, ¿cómo podríamos mejorar?, ¿cree usted que sirve de algo?

Por otra parte, ha mencionado usted el programa Kiva, me gustaría saber si existen experiencias nacionales o internacionales de programas que sean ejemplares de los cuales podamos hacer una especie de *benchmarking* y aplicarlos para tener una mejor intervención.

Siempre hablamos del tema de la convivencia escolar de manera negativa. Es verdad que el acoso es un problema, pero el clima es muy importante. Nos gustaría saber si nos puede mandar documentación o medidas concretas para mejorar en general, o para hacer programas de intervención en la mejora del clima escolar, que yo creo que son fundamentales para que los niños y niñas puedan aprender y ser estimulados para poder sacar más partido de la educación.

Para terminar, y desde su punto de vista, me gustaría saber qué papel juegan las familias, y cómo podríamos incorporar a los padres en estos programas de intervención y de abordaje del clima y del acoso escolar y si cree usted que tendríamos que hacer algún tipo de medida ulterior de carácter civil o penal para establecer corresponsabilidades. Igual suena un poco raro, pero son algunos de los argumentos que se ponen encima de la mesa cuando salen los casos más flagrantes. Qué opinión le merece el tema de corresponsabilizar más allá de lo que existe a las familias, a los entornos y si sirve de algo.

Muchas gracias.

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

El señor **MENA ARCA**: Gracias presidenta, y buenos días a todos y a todas.

Gracias, señora Del Barrio, por el detalle y la concreción de un magnífico diagnóstico de la situación de lo que está sucediendo en el Estado español en este ámbito. Decía usted que tenía la sensación, que compartimos desde Unidos Podemos, de que muchas veces ha primado la improvisación en las políticas de atención y prevención de los casos de maltrato en las aulas. Yo iría un paso más allá, una improvisación muchas veces al dictado del golpe mediático, es decir, tras aquellos casos que han trascendido mediáticamente, los diferentes Gobiernos se han visto prácticamente en la obligación de realizar medidas de escaparate, de maquillaje, de unas nefastas políticas que no han sido aplicadas, y nosotros entendemos que esto va totalmente en contra de la planificación que requieren y el asentamiento que necesitan un tipo de medidas como estas.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 39

Nosotros manejamos diferentes datos que me gustaría que usted nos pudiera contrastar, porque nos parece que no son suficientemente adecuados a la realidad. Según el estudio estatal de convivencia de 2010, había un 4 % de alumnos en situación de ser víctimas de casos de violencia en las aulas, y a nosotros nos parece una cifra muy pequeña por desgracia, y según el informe de Save The Children la elevaba al 10 %. Con lo cual, si ya partimos de un diagnóstico equivocado por parte de los observatorios estatales, las políticas de corrección son bastantes complicadas. Decía también la Fundación Anar que las niñas sufren mayor acoso escolar que los niños y que se ha visto agravado en los últimos años por las redes sociales. Nos gustaría ver de qué manera podemos actuar contra este tipo de ciberacoso, que también se está dando en las aulas. Los estatutos del Observatorio Estatal de la Convivencia dicen que esta entidad se tiene que reunir un mínimo de una vez al año, pero no se reunía desde el 1 de junio de 2011, con lo cual es muy difícil actualizar las políticas contra la violencia en las aulas. Más todavía si tenemos en cuenta que el grupo de trabajo al cual se comprometió el ministro para actualizar los protocolos de prevención del acoso en las aulas ni siquiera se llegó a constituir. Con lo cual eso demuestra una dejadez por parte de los poderes públicos a la hora de hacer frente a estas políticas para luchar contra el acoso en la educación.

Quería saber si entiende que la atención individualizada, lo que hemos entendido históricamente por tutorías, tiene que jugar un papel importante en la prevención, en la detección y en la atención en el caso de este tipo de maltratos, y si cree que los últimos recortes que han ido a vulnerar los derechos de los alumnos, porque se han visto desatendidas sus horas de atención individualizada, han incrementado o pueden incrementar comportamientos de este tipo.

A la hora de contestarme, me gustaría que priorizara esta pregunta, si tiene tiempo: ¿cree que debe haber protocolos diferentes por cada etapa educativa y protocolos diferentes por los diferentes casos de maltrato? Es decir, si tenemos que tener un protocolo diferente de atención si lo que tenemos enfrente es un caso de homofobia o de maltrato por las libertades afectivo-sexuales, o si es un caso de racismo o de xenofobia, o bien son protocolos compartidos. Y en segundo lugar, si cree que los protocolos se tienen que diferenciar en función de las etapas educativas, si se deben tener unos mecanismos de prevención, de detección y de atención diferentes en las primeras etapas de la educación infantil, en educación primaria, en educación secundaria y en las educaciones postobligatorias.

Ya se ha preguntado, por lo cual no redundaré, pero me parecen muy importantes los recursos necesarios para la formación del profesorado. Y otro elemento que nosotros consideramos es ver de qué manera lo garantizamos, y es que es verdad que tenemos un sistema de atención telefónica para que un alumno pueda decir que está siendo víctima de acoso escolar, o que el alumno tenga la capacidad de hablar con el profesor o la profesora para comunicarle que está siendo víctima de acoso escolar, pero hay un paso previo que nos preocupa mucho, y es si hay todavía determinadas víctimas que no son conscientes de que están siendo víctimas de un caso de acoso escolar y qué elementos podemos tener para concienciar y para sensibilizar a nuestros alumnos de sus derechos. Como usted decía en su intervención, no existe el derecho a reírse de nadie. Cómo un niño que todavía no tiene conocimiento de la realidad, como podemos tener los adultos, puede llegar a ser consciente de que tiene un derecho, de que ese derecho le está siendo vulnerado, y por lo tanto se sienta con la fuerza para poder levantar un teléfono o para poder acudir a la persona responsable en cada centro educativo.

¿Qué opina de los registros de casos de violencia en las aulas? Decía también usted que tenían identificados más casos, y nos sorprende que haya mayor acoso en los centros concertados que en los públicos. Me gustaría que nos dijera por qué, qué medidas específicas se pueden aportar y si cree que de alguna manera los gobiernos deberían de condicionar los conciertos educativos a que los centros dispusiesen de protocolos efectivos de atención a los casos de violencia.

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

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

Quiero empezar felicitando a la compareciente por su intervención, que me ha parecido interesantísima e incluso apasionante. Me ha parecido muy clarificador su planteamiento, por científico, por serio, por riguroso y por holístico, por totalizador, por no tirar —como se hace muchas veces— de un solo cabo del asunto, y por ejemplo, plantear el acoso casi como si fuera una patología. Frente a eso, esa definición que presentaba del acoso como una forma de maltrato, de abuso de poder, me parece que es relevante porque sirve para llamar la atención sobre la gravedad del asunto y sobre su calado.

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 40

Antes de que lo dijera, yo estaba apuntando que probablemente el contenido del acoso, es decir, el hecho de humillar y someter abusivamente a alguien, si fuera entre adultos probablemente estaríamos hablando con toda normalidad de delito de odio, pero como no son adultos usted ya ha introducido el término 'habla de odio'. Creo que es muy importante destacar este planteamiento, porque venimos de un contexto, un marco, un imaginario colectivo que tendía a quitarle importancia a esto, a considerar hasta que es algo que ha pasado siempre, que es un rito de paso. Hasta hace muy poco tiempo era normal que saliera en los periódicos que en los colegios mayores hubiera novatadas crueles, y hasta que terminó el servicio militar otro rito de paso eran las novatadas de un grado de humillación difícil de concebir, que si se cuenta hoy en qué consistían las novatadas, la gente se hace cruces. Ahora bien, si le estoy entendiendo bien creo que la gravedad del acoso es que no es una patología, sino que es una caja de resonancia, y que de alguna manera en el acoso estamos viendo en una determinada escala —y lo que nos aterra es verlo a esa escala— cosas que ocurren fuera. Me parece muy importante que usted haya llamado la atención sobre el hecho de que en la situación del acoso hay diversos protagonistas: obviamente el agresor y el agredido, pero también los espectadores, importantes también, que se multiplican por el ciberacoso. Yo leí hace unos meses algo sobre un programa que estaba siendo muy efectivo, no sé si en un país nórdico —usted seguro que lo sabrá mejor que yo—, trabajando sobre los espectadores sobre todo, porque los espectadores hoy son muchos más, y dicho con una cierta crueldad informados puntualmente del acoso. También están las familias, y luego hay un problema que me parece muy grave —y ya sé que no es un caso normal—, pero estamos hablando de unos padres —y lo hemos visto en la prensa en algunos casos recientes— que pueden ser tan poco ejemplares y tan poco inhibidores del acoso como aquellos que se pelean físicamente los sábados por la mañana en los partidos de sus hijos. Esto no es ninguna broma, algo nos está indicando.

Ya que mis compañeros me han aliviado de las preguntas concretas, yo quería hacerle preguntas un poco más genéricas. Si realmente estamos de acuerdo en la enorme importancia que tienen las familias en todo esto, si como tendencia podríamos hablar de que hay una mayor o menor sintonía entre la familia y las escuelas respecto a este asunto. Lo digo porque yo tengo la sensación de que hace unas décadas había una especie de esquema, más o menos aceptado y muy consolidado, según el cual en las escuelas tenían que dar una buena formación en principios morales, que luego llegaba el mundo y ahí ya era el principio de la realidad: yo quiero que mis hijos y mis hijas sean educados en valores, y luego ya aprenderán a ser tiburones, cuando salgan. Yo no sé si hoy esto está cambiando y no sé si hoy se da en las familias la tendencia de que a los hijos y a las hijas, desde pequeños, les preparen para lo que viene, y lo que viene es el mundo que conocemos, regido por la competitividad, por la carrera por ser el primero, etcétera. Ya sé que es una pregunta muy genérica, y si finalmente no me contesta, no pasará nada, pero me interesaba.

Otra cosa que me ha interesado mucho —usted ha aportado elementos, pero me ha quedado alguna duda— es la relación entre acoso y clase social. Está claro que hay una relación entre acoso y diferencia, y ya lo ha mencionado al hacer referencia a los inmigrantes, etcétera, porque ha hecho referencia a que en clases sociales más bajas hay menos acoso. Podría parecer que esto es chocante, porque en las clases sociales más bajas puede haber menos educación que transmiten los padres o puede haber más familias desestructuradas, y que pueda haber menos, podría chocar. Si la presidenta me permite que haga solo una pregunta para terminar, estaba pensando en un caso que me comentaban hace un tiempo en un viaje a Italia, y me decían que la relación del teléfono móvil es mayor conforme más se baja al sur. Es decir, conforme hay una ideología más conservadora y reaccionaria, más control hay. Las mujeres controlan a sus maridos porque no se fían, las madres a las hijas, etcétera. El control puede ser el preludio del acoso. ¿Hay una relación entre posiciones ideológicas y acoso?

Gracias.

La señora **PRESIDENTA**: Yo no corto a nadie, solo les indico que la señora interviniente ha estado tres cuartos de hora, si cada uno de ustedes luego se ha pasado dos o tres minutos, ella ahora no va a tener tiempo para contestar. Únicamente les digo eso.

Por el Grupo Parlamentario Popular tiene la palabra la señora González Guinda.

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

Voy a tratar de ser lo más escueta posible en la medida en que es un tema muy interesante. Agradecemos a la señora Del Barrio su magnífica intervención, muy profesional, de gran sensibilidad, con muchas luces no solo a nivel personal, sino también de las instituciones. Yo no estoy de acuerdo con

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 41

alguna de las intervenciones sobre que se improvisa en este tema, porque creo que es un tema de relevancia con el que todos estamos concienciados desde hace tiempo en poner soluciones.

Cada caso dramático que conocemos, por desgracia, nos desgarra por dentro, especialmente a los que somos docentes —que aquí somos muchos—, y mientras haya un caso cualquier medida será poca, pero hay que reconocer que se están tomando medidas. Es importante ponerlo sobre la mesa, porque he creído entender en su intervención que era importante la intervención en el aspecto científico, en el educativo y en el global. De todas las líneas que usted ha nombrado en estos tres aspectos yo he tomado el Plan Estratégico de Convivencia Escolar 2016-2020, que como saben ha sido elaborado con la colaboración de la gran mayoría de las comunidades autónomas, de expertos y de asociaciones. Entre sus ocho líneas básicas me ha parecido ver recogidas algunas de estas iniciativas que usted nos ha mencionado. En cuanto a la incorporación de actuaciones educativas de éxito y de prácticas basadas en evidencias científicas para la mejora; lo que usted nombraba como que tenemos experiencias de éxito, y esas son las que nos tienen que servir para poner en el aula. También en cuanto a la difusión de la información para un mayor conocimiento del impacto de la convivencia escolar en la educación; usted ha hecho referencia a los propios centros en esos programas de primavera, pero también a los medios de comunicación en cuanto al tratamiento de esta información y del cuidado que tenemos que tener todos. En cuanto al aspecto educativo, la formación del profesorado y otros agentes de la comunidad educativa, también está recogido en una de las líneas del plan estratégico. Ya se ha hablado del Plan de Formación del Profesorado, por lo que lo dejaré, pero también se ha planteado el tema de las familias, a lo mejor un plan de formación de las propias familias. En cuanto al global hay que tener en cuenta que la coordinación entre las distintas administraciones es importante, las distintas comunidades autónomas que ya están teniendo experiencias muchas de ellas de éxito. Por lo que se refiere al impulso del observatorio nacional, que también se incluye en uno de los aspectos de este Plan Estratégico de Convivencia, coordinado con la red de observatorios de las distintas comunidades, y la evaluación y seguimiento del plan. La dotación económica de este plan está en cuatro millones de euros.

En definitiva entendemos que es un plan ambicioso, que busca la colaboración de toda la comunidad educativa en la toma de decisiones en torno a la mejora de la convivencia, en la prevención y en la superación de toda forma de abuso, violencia o discriminación, mediante lo que hasta ahora se conoce como los planes de convivencia. Usted también los ha mencionado, y querría hacerle algunas preguntas sobre estos programas de mediación, que como usted bien sabe se están llevando a cabo en distintos centros. Programas que crean espacios de encuentro, de reconocimiento mutuo y de responsabilidad. En un aspecto no son punitivos, sino restaurativos, no se busca el penar o culpabilizar al alumno, sino el buscar esa responsabilidad. Y de ahí también los programas de alumnos-ayudantes, que creo que traen buenos frutos, al ver que son los propios compañeros. Ahí venía una de mis preguntas en cuanto a las bondades que puede tener ese trabajo cooperativo, no solo en el aula. Creo que algunos expertos que ya han pasado por esta Comisión nos han hablado de que el trabajo cooperativo ayuda a minimizar esa competitividad, y usted también ha hablado del alumno-ayudante dentro de ese trabajo cooperativo, pero también ese trabajo dentro del propio centro, que toda la comunidad educativa se siente copartícipe. Si usted me puede hablar de este trabajo cooperativo, porque entendemos que los profesores no han de sentirse como únicos responsables, sino que toda la comunidad es copartícipe en generar este clima adecuado.

Por otro lado, quería plantearle una pregunta que me ha llamado la atención al respecto de los sociogramas que usted ha nombrado, y que se están empleando en muchos centros. Yo lo entendía como una herramienta de diagnóstico en los propios departamentos de orientación, y usted los ha estigmatizado en el aspecto negativo, me gustaría que nos lo señalara.

La señora **PRESIDENTA**: Le han puesto demasiada tarea para diez minutos que quedan.

Tiene la palabra la señora Del Barrio para terminar la comparecencia. Como han sido unas cuestiones de bastante calado, si alguna de ellas no la puede contestar, le agradeceremos que nos la envíe por escrito.

La señora **DEL BARRIO MARTÍNEZ** (Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid, experta en violencia/maltrato entre iguales y acoso escolar): Efectivamente la formación del profesorado es la clave de todo esto. Casi todas las preguntas se pueden contestar así: si tenemos profesionales que están formados en estrategias de gestión de los problemas que hay en cada momento,

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 42

o con el grupo de alumnado-ayudante, es decir, si alguien sabe cómo tiene que responder en cada situación creo que todo se facilita, incluyendo también la relación con las familias.

La mediación es un ejemplo de compañero-ayudante, pero no vale para todo. Para el acoso no vale. ¿Qué mediación podríamos poner en un supuesto entre una persona que sale superviviente de un campo de concentración y otro que va al Tribunal de La Haya? Es oneroso para la víctima ponerle en un plano de igual a igual con otra persona. La mediación es para negociar, nadie gana y nadie pierde. Nosotros formamos alumnos-ayudantes y formamos mediadores como ejemplo de alumno-ayudante, que no vale para todos los casos. Vale muy bien para un conflicto con un profesor, que pienso que me tiene manía y nunca me valora mis tareas, ahí mediamos y en esa mediación puede haber una comisión de mediación en la que las familias y los profesores participen, no solo compañeros, y que los usuarios digan: quiero este mediador o estos mediadores o mediadoras. De eso va la mediación. Los alumnos-ayudantes en sus diversas formas, incluida la mediación, están para resolver problemas. Pero los problemas, cuando son emocionales, o cuando están definidos por una desigualdad, por un abuso de poder, como en el caso del acoso, no requieren mediación, requieren asesoramiento psicológico, les vamos a formar como pequeños psicólogos porque está basado en la evidencia de que los iguales son los interlocutores preferidos cuando un compañero tiene un problema. No van a los adultos, sino que prefieren decírselo a un igual, y como en general no tienen muchos amigos, es bueno que haya un grupo de gente que va rotando, que están formados, que tienen un compromiso extra, tanto para dedicar horas para la formación como para luego dedicar en la hora del recreo y estar ahí cuando les toque. Están ahí para escuchar, para dar pautas, ayudar a que los otros encuentren las soluciones. Tienen una formación realmente como terapeutas; en muchos centros lo veían como que les quitaba poder, pero no, porque es de las mejores cosas. En Inglaterra es difícil encontrar un centro donde no haya algún tipo de sistema de alumno-ayudante. En Italia, por ejemplo, apenas hay. España se sitúa en el medio de un estudio internacional, pero cada vez hay más y esto es una ventaja.

Ya he hablado del Plan Estratégico de Convivencia. Está muy bien, comparto todas las líneas. Pero luego, por ejemplo, en la Comunidad de Madrid cómo lo materializan, pues ahí vemos cosas que van en contra de la intención de cada una de esas líneas. ¿Eso incluye la reactivación del observatorio estatal? *Chapeau*, ahí estamos de acuerdo. En el observatorio estatal había colegas con muchas cosas que decir, y yo no lo achaco más que a un problema de financiación el que no haya seguido actuando.

¿Los centros abiertos a la comunidad? Claro, el entorno más amplio. La eficacia, los buenos centros en los países donde no hay ni absentismo, es que desde pequeños los niños saben que en la escuela salimos todos los días al bosque, o salimos de paseo al parque del centro, o un día viene el director del banco y nos cuenta cosas, otro día viene mi abuela y nos cuenta cuentos, otro día la señora del restaurante de la esquina y nos hace recetas turcas. Claro, es que los centros lo son en una comunidad. Las escuelas, sobre todo las públicas, deben estar abiertas a la comunidad. Yo no entiendo por qué los centros están cerrados los sábados y los domingos. A veces necesitamos espacios para organizar cosas y los centros están cerrados. Pasas por Holanda y ves los centros abiertos, y en Finlandia no digamos. Han de estar abiertos al entorno natural y al entorno social más amplio. A mí me impresiona esto, no solo de Finlandia, de Noruega, de Suecia, de Dinamarca, todos los días los niños van de paseo, aunque truene, aunque nieve.

Esto es un ejemplo de cómo lo concebimos. Cuando nosotros hemos formado a cibermentores, que tenían que ir luego a enseñar cómo usar Internet de un modo no solo seguro, sino de una manera saludable para evitar el acoso —porque no todo vale—, y hemos tenido que ir a un colegio con los chicos del instituto, hemos tenido que firmar no sé cuántas cosas porque el centro no iba a acompañar a los chicos. Lo hemos hecho los investigadores. Menos mal que los estudiantes del máster de manera voluntaria nos ayudan. Por eso es necesario en las instituciones dotar, hablar de la formación para personas en ejercicio, además de la inicial.

La violencia familiar. Si hay violencia en la familia y si hay violencia estructural en la sociedad ya son factores que están influyendo en el que todo vale, que las cosas pueden ser así. Pero muchas veces esto no pasa, la familia es la primera sorprendida. Tenemos ejemplos de todos los tipos, desde el caso de Jokín en que las familias de tres de los autores, de los siete que había, les apoyaban y decían que eran cosas que pasan, los ritos de paso, la cultura de los iguales. Por cierto, tres de ellos profesores. Nos tiene que hacer pensar. Los profesores son los que han tirado de esto, los que han hecho más cosas interesantes en España, pero también vemos que hay profesores que minimizan esto, que participan de esos mitos a los que aludía el señor Cruz, y que cada vez encontramos menos, pero que todavía existen. Cuando el

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 43

primer día de clase le dices que es mejor que no se junte con compañeros de fuera, ahí la familia está mandando mensajes. Yo he escuchado en mesas redondas de psicólogos de desarrollo, hablando de esto, decir que todos preferimos que nuestros hijos sean autores a víctimas. Eso lo he oído. Me da vergüenza decirlo. Cómo es posible, pero luego se citan estos estudios que hacen ciertas personas. Es tremendo.

La competitividad entre escuelas. Decir como seña de prestigio que aquí no pasa nada, que esto no va conmigo, es enmascarar. El síntoma de prestigio, como he querido transmitir, es decir: puede que haya, no lo sabemos. Ni siquiera haría falta hacer un diagnóstico ni tirar de sociogramas. Voy a hacer que el clima, que lo que se respira aquí es que nos importan los demás. ¿Que hay conflictos? Claro, los conflictos son inherentes a cualquier colectivo humano, pero la manera de resolverlo será otra si nosotros no prevenimos.

¿Por qué en las escuelas privadas y concertadas, en las escuelas competitivas? Puede que pongan un acento especial en los logros académicos, en diferenciarse de los demás, puede que vaya por ahí, no lo sabemos. Son hipótesis que habría que comprobar. ¿Qué es lo que hace que se pueda dar más acoso? La discriminación del que es diferente. Podemos ver por qué ocurre más en unos centros que en otros, pero la competitividad entre escuelas y la competitividad dentro de la escuela son factores que influyen, porque son un modo de violencia estructural, tal como definen Galtung o Lederach, nos hablan de una comunidad pacífica, en el sentido de paz positiva, no como ausencia de conflicto, sino paz que hay que construir, que hay que lograr, por la que hay que luchar cada día.

La cooperación entre escuelas es el mejor ejemplo de que se pueden hacer las cosas de otro modo. Nosotros conocemos —dentro de los lugares donde hay compañeros-ayudantes— una escuela que no solamente tiene esto desde primaria y funciona muy bien, sino que va a otras escuelas para resolver problemas. Tienen también una línea de atención a compañeros de otros centros de esa comunidad, que está en el sur de Madrid, y son un ejemplo. Claro, requiere un plus. Todos los años tienen formación interna. La formación buena es la que surge de dentro; habrá que hacer cosas, pero es mucho mejor financiar cursos para todo un centro, más que de varios. Por ejemplo, hay programas de compañeros-ayudantes que no compartimos, porque no son eficaces, donde se concentra un sábado de diez de la mañana a seis de la tarde a más de noventa chicos de distintos institutos para darles la formación de compañeros-ayudantes. No, no, es mucho mejor en el propio centro, con los profesores que van a involucrarse de manera más directa, viendo las necesidades, viendo..., y que eso dé lugar a posteriori al contacto con otras escuelas para crear redes de apoyo y ver lo que ha sido eficaz y lo que son buenas prácticas.

¿Doy prioridad a las personas que están y contesto luego por escrito a lo que han dicho...?

La señora **PRESIDENTA**: Es que nos estamos yendo del tiempo.

La señora **DEL BARRIO MARTÍNEZ** (Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid, experta en violencia/maltrato entre iguales y acoso escolar): Claro. Es un tema que, cuando damos un curso, se va a tres o cinco horas.

Se ha hablado del KiVa y de los programas generales. Hay muchos programas; el pionero en este tema, el Olweus —Christina Salmivalli ha trabajado con él—, los proyectos Shepherd... Todos estos programas son holísticos, globales; es decir, tocan las actuaciones que hay que hacer en distintos momentos y en distintos escenarios dentro del marco escolar, incluyendo la relación con la comunidad, con las familias y con las instituciones. Son programas que mejoran el clima y hacen disminuir el número de casos de acoso y otros casos de violencia.

Papel de las familias. Me han preguntado antes si hay una violencia familiar. Como decía, hay casos de familias que han descubierto que su hijo estaba acosando —la variabilidad de reacciones es distinta porque las familias son muy diversas entre sí—, que estaba victimizando a un compañero, y antes de hablar con él —esto salió en la prensa en Valladolid, unos meses después del suicidio de Jokin en Hondarribia—, la madre fue derecha al instituto donde estaba su hijo para hablar del problema con el equipo directivo. Es un modelo que nos habla de que familia y equipo educativo tienen el mismo objetivo. Habló con su hijo delante de los otros porque era un problema que no afectaba a su hijo ni a su relación con ella, afectaba a la víctima, que era compañero. A mí me parece un modelo, siempre desde ese punto de vista que hemos dicho de no ir contra la persona, de no decir: haces esto y te has caído del pedestal como hijo, me has decepcionado... No. Has hecho una cosa que me decepciona, que no esperaba de ti. Es lo que comentábamos antes sobre cómo tienen que ser las sanciones en los reglamentos de régimen

DIARIO DE SESIONES DEL CONGRESO DE LOS DIPUTADOS

COMISIONES

Núm. 269

20 de junio de 2017

Pág. 44

interior. Muchos reglamentos hacen que cada vez que hay una transgresión, una conducta sancionable, si hay un servicio de compañeros-ayudantes, se le manda ahí. Nosotros hemos formado a un instituto del centro, muy cercano a este lugar, y ahí han llevado un paso más, con el acuerdo de las familias, el papel de los compañeros-ayudantes; no aplican el reglamento de régimen interior de la manera convencional, sino que cada vez que hay un problema, ese chico o chica va a sus compañeros-ayudantes, que son quienes deciden cuándo dejará de ir a verlos. Esa confianza, ese poder que se comparte con los compañeros-ayudantes es muy bueno, y es un buen ejemplo del derecho a la participación que hay que garantizar.

La señora **PRESIDENTA**: Señora Del Barrio, tenemos que terminar, porque a las tres tenemos que estar en el Pleno.

La señora **DEL BARRIO MARTÍNEZ** (Catedrática de Psicología Evolutiva de la Universidad Autónoma de Madrid, experta en violencia/maltrato entre iguales y acoso escolar): Muchas gracias, y, en la medida en que pueda, contestaré por escrito a todos los demás.

La señora **PRESIDENTA**: Muchas gracias.
Se levanta la sesión.

Eran las dos y diez minutos de la tarde.

cve: DSCD-12-CO-269